

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

MÁRIO LUIZ DA COSTA ASSUNÇÃO JÚNIOR

COMUNIDADES AUDIOVISUAIS DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Uberaba - MG
2026

MÁRIO LUIZ DA COSTA ASSUNÇÃO JÚNIOR

Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração “Educação”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares

Uberaba - MG
2026

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

A873c Assunção Júnior, Mário Luiz da Costa
Comunidades audiovisuais de aprendizagem docente / Mário Luiz
da Costa Assunção Júnior. -- 2026.
275 f. : il., fig., tab.

Tese (Doutorado em Educação). -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata-Linhares

1. Professores - Formação. 2. Recursos audiovisuais. 3. Pesquisa qualitativa. 4. Tecnologia educacional. 5. Narrativa (Retórica). I. Prata-Linhares, Martha Maria. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

COMUNIDADES AUDIOVISUAIS DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Uberaba, 19 de dezembro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Martha Maria Prata Linhares – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Monica Fantin
Universidade Federal de Santa Catarina

Dra. Maria Assunção Flores
Universidade do Minho

Dr. Fernando Ilídio da Silva Ferreira
Universidade do Minho



Documento assinado eletronicamente por **Maria Assunção Flores, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES, Professor do Magistério Superior**, em 19/12/2025, às 15:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Fantin, Usuário Externo**, em 20/12/2025, às 08:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **VALDINA GONCALVES DA COSTA, Professor do Magistério Superior**, em 06/01/2026, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Ilídio da Silva Ferreira, Usuário Externo**, em 14/01/2026, às 15:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1654200** e o código CRC **95E728C7**.

*Para Antônio, Andriza e Maria Luiza.
De todas, a minha trilogia favorita!*

AGRADECIMENTOS

Ao pensar em como iniciar esses agradecimentos me veio à mente a ideia de que, no cinema, todos são realizadores. Diretores, atores, roteiristas e fotógrafos são os mais óbvios, mas igualmente importantes são os diretores de produção, de arte, os assistentes de produção, gaffer, motoristas, cozinheiros, dentre outros, todos realizadores. Trata-se de uma comunidade integrada em um propósito comum: fazer com que ideias se tornem realidade.

Primeiramente queria agradecer à minha família, comunidade base de minha vida. Aos meus filhos, Maria Luíza e Antônio, todos os agradecimentos são pequenos diante da grandeza deles em minha vida. Vocês são a minha melhor parte. À minha esposa Andrizza, “meu anjo, meu tudo, meu próprio eu”, você é também autora deste trabalho. Essa Tese é também um pedido de desculpas por todo o tempo que lhes foi roubado. Agradeço também aos meus familiares de outra espécie, alguns ausentes, que foram companheiros nas horas mais escuras: Menino, Babi, Elvis, Skye, Galadriel, coautores de todas as minhas pesquisas.

À minha família de origem, meus pais Mário e Elisabete, base sólida na qual ergui meus sonhos mais absurdos, e também à Mariana, minha irmã e primeira Doutora da família Assunção. Também aos meus sogros Abelardo e Jandira, pela ajuda nos momentos de dificuldade, sobretudo durante a minha ausência no período do doutorado em Portugal. Às minhas “irmãs” Maria Beatriz e Maria Tereza, que com a Pérola, o tio Danilo e o padrinho Matheus são um símbolo real do que penso ser amizade e família. Também agradeço a Evelyn, Dedé, Vovó Virgínia, Júnior, Val e outros tantos que foram porto seguro nos momentos de naufrágio.

Agradeço também às famílias que escolhi e que me escolheram durante o caminho. Thiago e Ricardo, tudo isso só aconteceu por causa de vocês, que foram acolhimento, carinho e amor em um momento de escuridão. À Isabel e Francisca, minha família portuguesa de Guimarães. Minha gratidão pelo que são e fizeram por mim não pode ser medida em palavras e carece de tradução audiovisual. Aos meus queridos do “6º ano B” por tornar a jornada mais leve. A todos do CIEC e do “BBBraga”, que me fizeram sentir em casa, mesmo estando tão longe.

Agradeço também aos membros de minha comunidade acadêmica. Professora Martha, minha companheira de jornada, professora, amiga e exemplo, de quem não quero me afastar jamais. À Professora Assunção Flores, umas das minhas

principais referências, por me acolher na Universidade do Minho, em Braga, como orientadora durante meu Estágio Científico Avançado. Seu profissionalismo e dedicação são objetivos que almejo alcançar. Ao Professor Fernando Ilídio, obrigado pelo carinho e humanidade, e por mudar a minha forma de pensar nos poucos momentos em que convivemos. Professora Assunção e Professor Fernando, por vocês meu coração agora pulsa também com o vermelho de abril. À professora Monica Fantin, por participar da banca e ser minha referência desde o mestrado, e à professora Váldina, pela presença na banca e pelo puxão de orelha que me fez repensar o caminho. Agradeço também ao professor Thiago pela reflexão nos momentos finais de sua disciplina. Foi ali que tudo começou a mudar.

Chegando à minha comunidade audiovisual, agradeço primeiramente ao meu professor, amigo, irmão Cláudio Matos. Juntos começamos a bagunçar as salas de aula com o cinema. Ao meu professor/ irmão/ amante/ amigo Airton, pelos momentos que se eternizarão na memória. Ainda me lembro de como, em meio às cantorias pela estrada, resolvemos fundar uma companhia de cinema, a Urukubaka. Àqueles que são loucos como eu, Maruno, Fifo, Eri, Aldo e Pajé, vocês são companheiros de jornada. É um privilégio dividir o caminho com vocês. Todos vocês não são somente participantes da pesquisa, são irmãos de caminhada. Agradeço também à Carine e Douglas, que pularam de cabeça no chão só porque eu pedi. Serei eternamente grato. Aos integrantes da *ArteBarata* filmes e a cada colega do audiovisual que participou da pesquisa e que dividiu sonhos, frustrações e emoções em todos esses anos. Acredito no cinema porque acredito em todos vocês.

Agradeço também a todo apoio institucional que recebi e que foram pilares para a realização deste sonho. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, pelo apoio que possibilitou dedicação integral à pesquisa entre os anos de 2023 e 2025. Agradeço também à Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM e à Universidade do Minho em Braga – Portugal. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pelo fomento à realização de parte da pesquisa em Braga, Portugal; ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG e ao nosso grupo de pesquisa, Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem – FORPROCA.

Por fim, a todos os meus colegas professores, a todos os meus alunos durante os 22 de docência, aos profissionais da educação e do audiovisual que fazem do

mundo um lugar melhor. No cinema e na educação, muitas vezes esquecemos de pessoas que são importantes e que fazem, a cada pequena ação, a engrenagem funcionar. A todos vocês, minha gratidão e admiração.

Viva a educação! Viva o Cinema!

*“Tudo o que fizer, ame-o. Como você amava a cabine
do Paradiso quando era pequeno.”*

Alfredo

RESUMO

ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz da Costa. **Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente**. 2025. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2025.

Esta tese está inserida na linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas. Investiga a interseção entre a produção audiovisual e o desenvolvimento profissional docente, introduzindo o conceito de Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Diante da necessidade de metodologias inovadoras na educação, especialmente no contexto pós-pandêmico, marcado por desafios inéditos para professores e estudantes, a pesquisa propõe a produção audiovisual como um caminho de formação, aprendizado e ressignificação da prática pedagógica. O estudo dialoga diretamente com um cenário educacional impactado pela pandemia de COVID-19. Ao reconhecer que a pandemia e o pós-pandemia catalisaram processos de mudança e inovação pedagógica, o trabalho se alinha a iniciativas que escutam os docentes, analisam práticas emergentes e apresentam estratégias com potencial para fortalecer a educação em tempos de crise. A pesquisa buscou compreender como os ambientes coletivos de produção audiovisual podem potencializar saberes docentes. Entre seus objetivos específicos, destacam-se resgatar as experiências do pesquisador em produção audiovisual, analisando como essas vivências contribuíram para a construção de saberes docentes. Também examina como ambientes coletivos de produção favorecem comunidades de aprendizagem e identifica os saberes que emergem nos relatos de participantes envolvidos com o audiovisual. Além disso, propõe fomentar produções audiovisuais entre professores e pesquisadores, culminando na criação de um documentário autobiográfico que articule autoestudo e formação docente. Por fim, discute o papel do audiovisual como processo formativo, refletindo suas potencialidades para o desenvolvimento profissional docente. O estudo, de natureza qualitativa, está embasado em referências da pesquisa narrativa e autoestudo, como em Pinnegar e Hamilton, Marcondes e Flores, das Comunidades de Aprendizagem em Flores e Ferreira, Craig, e dos Saberes Docentes em Tardif, Day, Garcia e Freire. Com base nesses referenciais, este trabalho investigou de que maneira as experiências audiovisuais do pesquisador e de outros docentes contribuíram para a construção de conhecimentos e práticas pedagógicas associadas ao desenvolvimento coletivo no contexto das comunidades de aprendizagem. Foram

analisados, adotando a perspectiva temática de Fontoura, depoimentos de docentes e profissionais do audiovisual que colaboraram com o pesquisador em projetos audiovisuais enquanto amigáveis críticas. Os registros foram obtidos a partir de depoimentos em formato audiovisual. Os resultados da pesquisa indicam que a produção audiovisual possibilita um desenvolvimento profissional docente dinâmico e colaborativo. As experiências analisadas apontam para o fato que os professores envolvidos em projetos audiovisuais desenvolveram Saberes Docentes, ampliando sua compreensão sobre a aprendizagem e seu desenvolvimento profissional. A pesquisa propõe diretrizes para a implementação das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, contribuindo para novas estratégias de formação e desenvolvimento profissional na educação contemporânea.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Comunidades de aprendizagem; Produção audiovisual; Autoestudo; Pesquisa narrativa; Saberes docentes; Saberes Audiovisuais.

ABSTRACT

ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz da Costa. **Audiovisual Teacher Learning Communities**. 2025. 275 f. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Triângulo Mineiro, Uberaba, 2025.

This thesis is situated within the research line Foundations and Educational Practices. It investigates the intersection between audiovisual production and teacher professional development, introducing the concept of Audiovisual Communities of Teacher Learning. In light of the need for innovative methodologies in education, especially in the post-pandemic context marked by unprecedented challenges for teachers and students, the research proposes audiovisual production as a path for education, learning, and re-signifying pedagogical practice. The study directly engages with an educational landscape impacted by the COVID-19 pandemic. By recognizing that the pandemic and post-pandemic periods have catalyzed processes of pedagogical change and innovation, the work aligns with initiatives that listen to teachers, analyze emerging practices, and present strategies with the potential to strengthen education in times of crisis. The research sought to understand how collective environments of audiovisual production can enhance teacher knowledge. Among its specific objectives, it highlights recovering the researcher's experiences in audiovisual production and analyzing how these experiences have contributed to the construction of teacher knowledge. It also examines how collective production environments foster learning communities and identifies the knowledge that emerges in the narratives of participants involved with audiovisual production. Additionally, it aims to promote audiovisual productions among teachers and researchers, culminating in the creation of an autobiographical documentary that articulates self-study and teacher education. Finally, it discusses the role of audiovisual media as a formative process, reflecting on its potential for teacher professional development. This qualitative study is grounded in references from narrative inquiry and self-study, such as Pinnegar and Hamilton, Marcondes and Flores; Learning Communities as in Flores and Ferreira, Craig; and Teacher Knowledge as in Tardif, Day, Garcia, and Freire. Based on these theoretical frameworks, the research investigated how audiovisual experiences of the researcher and other teachers contributed to the construction of knowledge and pedagogical practices associated with collective development within

learning communities. Using Fontoura's thematic perspective, narratives of teachers and audiovisual professionals who collaborated with the researcher as critical friends in audiovisual projects were analyzed. The data were collected through audiovisual testimonial recordings. The study's findings indicate that audiovisual production enables dynamic and collaborative teacher professional development. The experiences analyzed suggest that teachers involved in audiovisual projects developed Teacher Knowledge, broadening their understanding of learning and professional development. The research proposes guidelines for implementing Audiovisual Communities of Teacher Learning, thus contributing to new strategies for teacher education and professional development in contemporary education.

Keywords: Teacher professional development; Learning communities; Audiovisual production; Self-study; Narrative inquiry; Teacher knowledge; Audiovisual Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Philippe Noiret e Salvatore Cascio em “Nuovo Cinema Paradiso (1988), dirigido por Giuseppe Tornatore.....	28
Figura 2 – Cena inicial do curta-metragem <i>Desassombro: Plano Detalhe</i> dos anzóis em foco evidenciando o ofício dos pescadores.....	48
Figura 3 – Cena inicial do curta-metragem <i>Desassombro</i> : isolamento do personagem diante da natureza dominante.....	49
Figura 4 - Início do terceiro ato do curta-metragem <i>Desassombro</i> : a ambiguidade do protagonista.....	50
Figura 5 – Final do curta metragem <i>Desassombro</i> : o desespero da vítima	50
Figura 6 – Com o professor Aírton em visita às locações para o curta-metragem <i>desassombro</i>	100
Figura 7 – Anotações de produção para as gravações de <i>Desassombro</i>	101
Figura 8 – No set de <i>Desassombro</i> : à esquerda, preparação para a cena com o professor Antônio Carlos e à direita sua cadeira “personalizada”.	102
Figura 9 – Preparando professor Antônio Carlos e Professora Iná em uma produção de improvisos e criatividade.	103
Figura 10 – Algumas das redações selecionadas para o desenvolvimento do roteiro	104
Figura 11 – Preparando o velho das flores: Professor Domingão e eu na praça central de Água Comprida.	105
Figura 12 – Apresentação do projeto nas escolas de Água Comprida.....	106
Figura 13 – No set de <i>A cidade e as Flores</i> : diversidade e paixão em uma cidade do interior de Minas Gerais	106
Figura 14 – Elenco e parte da equipe em frente ao ônibus que nos levava todos os finais de semana ao set.	107
Figura 15 – Exibições: à esquerda o cartaz do filme em um cinema de Vitória e à direita a exibição pública no Cine Teatro Vera Cruz em Uberaba.	108
Figura 16 – Eu como protagonista em <i>Dança das Marionetes</i> , no qual exerci também a função de direção, produção e roteiro.....	109
Figura 17 – Diretores no set: ao lado de Rogério Maruno, pela primeira vez tive a experiência em dividir a direção.	110

Figura 18 – Estação de Memórias: projeto que resgata o patrimônio históricos das cidades que permeiam a ferrovia em Minas Gerais.	112
Figura 19 – Nas gravações: à esquerda moradoras entrevistadas no bairro de Peirópolis e à direita preparação para as filmagens em Uberaba.	113
Figura 20 – Entre participantes: momentos de emoção e resgate com personagens da História	113
Figura 21 –Gravações do curta-metragem Eterna Companhia: espaço de afetos..	115
Figura 22 - Cavalgada: tradição, gênero e experiência coletiva	116
Figura 23 – Atuando como diretor de produção em O Beijo da Viúva.....	118
Figura 24 – A Mulher na Caixa: aumentando significativamente o escopo de produção	119
Figura 25 – no set de A Mulher na Caixa	119
Figura 26 - Planejamento de cenas: “storyboards” (sic) feitos do set de “A Margem” em 2009	124
Figura 27 - Decupagem de direção do documentário-tese	128
Figura 28– Guia de filmagem	128
Figura 29 – Participantes da pesquisa no primeiro dia de gravação: entre cenários e objetos de produções anteriores	130
Figura 30 – À esquerda, eu e Carine como “personagens” do documentário-tese; à direita, sendo dirigido por Douglas Alves.	130
Figura 31 – Oficina audiovisual realizada no Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho	140
Figura 32 – Reunião de criação do Argumento do documentário “O Caminho”	144
Figura 33 – Equipe reunida no campus Gualtar da Universidade do Minho para a captação das imagens do documentário “O Caminho”	145
Figura 34 – Convite impresso e colado a um saco de pipoca	147
Figura 35 – “Comunidade” formada: um novo caminho	150
Figura 36 - A comunidade se prepara para a gravação	154
Figura 37 – Local, entrevistas e significados: Meriamo e os educadores	154
Figura 38 – O documentário na ilha de edição: imagem e legenda retiradas do grupo virtual.....	156
Figura 39 – Filme terminado: “Nasceu”	158
Figura 40 – A obra de Tirard e minha primeira Claquete	198

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Eixos temáticos da tese	44
Ilustração 2 - Conceitos estruturantes da obra de Garcia (1998) associados aos estudos da tese	65
Ilustração 3 - Conceitos estruturantes da obra de Day (2004) associados aos estudos da tese.	67
Ilustração 4 - Conceitos estruturantes da obra de Tardif (2014) associados aos estudos da tese	69
Ilustração 5 - Conceitos estruturantes da obra de Freire (1982; 1996; 2001; 2016;2021) associados aos estudos da tese	71
Ilustração 6 – Temas recorrentes em “Produção Audiovisual”	92
Ilustração 7 – Temas recorrentes em “Cultura Colaborativa”	92
Ilustração 8 – Temas recorrentes em “Cinema”	93
Ilustração 9 – Temas recorrentes em “Desenvolvimento Profissional Docente”	94
Ilustração 10 – Temas recorrentes em “Produções Audiovisuais como Processo de Ensino-Aprendizagem”	94
Ilustração 11 – Proposta de elementos centrais das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente	96
Ilustração 12 – Movimentos do desenvolvimento temático	142
Ilustração 13 – Simbologias do enredo	144
Ilustração 14 – A construção do argumentos: elementos do enredo.....	152
Ilustração 15 – Critérios Internos da Comunidade Audiovisual	170
Ilustração 16 – Relações do pesquisador com os participantes.....	170
Ilustração 17 – Relações do participante 01 com os demais participantes	171
Ilustração 18 – Relações do participante 02 com os demais participantes	171
Ilustração 19 – Relações do participante 03 com os demais participantes	172
Ilustração 20 – Relações do participante 04 com os demais participantes	172
Ilustração 21 – Relações do participante 05 com os demais participantes	173
Ilustração 22 – Relações do participante 06 com os demais participantes	173
Ilustração 23 – Percepção das relações internas na comunidade audiovisual do pesquisador.....	174
Ilustração 24 – Definição operacional das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem	175

Ilustração 25 – Definição dos Saberes Audiovisuais.....	181
Ilustração 26 – Saberes audiovisuais: aspecto micro.....	196
Ilustração 27 – Temas na realidade macro	224
Ilustração 28 – Unidades Temáticas confrontadas: saberes micro e macro	225
Ilustração 29 – Saberes Audiovisuais	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos associados ao tema de pesquisa que estão ausentes ou superficiais nos trabalhos selecionados	95
Quadro 2 – Unidades de contexto e significado do depoimento de Aírton de Souza	183
Quadro 3 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Cláudio Matos .	185
Quadro 4 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Rogério Maruno	187
Quadro 5 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Aldo Pedrosa..	189
Quadro 6 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Filipo Carotenuto	191
Quadro 7 - Unidades de contexto e significado depoimento de Leonardo Ramalho	193
Quadro 8 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Martin Scorsese (Tirard, 2006).....	199
Quadro 9 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Pedro Almodóvar (Tirard, 2006).....	202
Quadro 10 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Sydney Pollack (Tirard, 2006).....	205
Quadro 11 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Jean-Pierre Jeunet (Tirard, 2006).....	208
Quadro 12 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Wood Allen (Tirard, 2006)	210
Quadro 13 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Joel e Ethan Coen (Tirard, 2006).....	212
Quadro 14 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Win Wenders (Tirard, 2006)	214
Quadro 15 - Unidades de contexto e significado da entrevista de David Lynch (Tirard, 2006)	216
Quadro 16 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Oliver Stone (Tirard, 2006)	218
Quadro 17 - Unidades de contexto e significado da entrevista de David Cronenberg (Tirard, 2006).....	220

LISTA DE QR CODES

QR Code 1 – Canal do YouTube “Comunidades Audiovisuais”	41
QR Code 2 – Desassombro – filme.....	99
QR Code 3 – “A Cidade e as Flores” filme	103
QR Code 4 – Dança das Marionetes – filme	109
QR Code 5 – Estação de Memórias.....	111
QR Code 6 – Documentário “Prólogo a um <i>autoestudo</i> audiovisual”	125
QR Code 7 – Documentário-tese “Caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz”	131
QR Code 8 – Documentário “O Caminho”	147
QR Code 9 – Um Novo Caminho	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Termos de busca e resultados no RECAAP em setembro de 2024.....	75
Tabela 2 – Termos de busca e resultados no banco de dados da CAPES em setembro de 2024	82

SUMÁRIO

UMA IDEIA	23
A paixão e a pesquisa	29
Do contexto à ideia: objetivos da pesquisa	32
“Lá e de volta outra vez”	34
Comunidades no tempo	36
Encontrando o caminho: narrativa e autoestudo	37
Uma proposta de escrita multimodal	40
Vida, docência, imagens e sons: uma história audiovisual	42
Da estrutura da tese: seções e significados	43
 1 LENTES E ENQUADRAMENTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DA PESQUISA	 48
1.1 A natureza narrativa da investigação	51
1.2 Autoestudo e amizade crítica no panorama da pesquisa narrativa	56
1.3 Comunidades de Aprendizagem no desenvolvimento profissional docente	58
1.4 Saberes Docentes	63
1.5 Sobre a metodologia	73
1.6 Investigando argumentos: um olhar panorâmico nas pesquisas luso- brasileiras	74
1.6.1 Portugal	75
1.6.2 Brasil	81
1.7 Produção audiovisual como processo de ensino-aprendizagem	86
1.8 Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente na pesquisa em Educação	91
 2 DO ARGUMENTO AO ROTEIRO: UM AUTOESTUDO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PESQUISADOR / PROFESSOR / CINEASTA	 97
2.1 Lembrar é criar	97
2.2 Passos de um caminho audiovisual	99
2.2.1 Desassombro	99
2.2.2 A Cidade e as Flores	103
2.2.3 Dança das Marionetes	108

2.2.4 Estação de Memórias	111
2.2.5 Projetos da Lei Paulo Gustavo.....	114
2.3 Do Prólogo ao Documentário-tese: autoestudo em uma perspectiva audiovisual de identidade, memória e leitura ficcional	120
2.3.1 Memória, emoção e registro	123
2.3.2 A produção enquanto ação coletiva	130
2.3.3 O significado singular do passado: autoestudo e amizade crítica em uma perspectiva audiovisual.....	132
2.3.4 A montagem no contexto da amizade crítica	134
3 ROTEIRIZANDO: DESENVOLVENDO COMUNIDADES AUDIOVISUAIS DE APRENDIZAGEM	136
3.1 Comunidades e suas fronteiras.....	136
3.2 Entre Mares e Destinos: A Trilha dos Ventos Atlânticos	137
3.2.1 A experiência portuguesa	138
3.2.2 A Experiência Brasil – África.....	147
3.3 A Montagem como Processo de Autoformação	154
3.4 O lançamento: emoções e ressignificações pelo caminho.....	158
3.5 Audiovisual na perspectiva das Comunidades de Aprendizagem.....	159
3.6 Sobre os Caminhos.....	161
4 DEFININDO O ELENCO: A COMUNIDADE AUDIOVISUAL.....	164
4.1 A comunidade audiovisual: critérios objetivos de inclusão e exclusão.....	168
5 DEFININDO PERSONAGENS: OS SABERES AUDIOVISUAIS	178
5.1 Referências na construção dos saberes audiovisuais.....	179
5.2 O que são saberes audiovisuais?	180
5.3 Método de análise: Tematização	181
5.4 Saberes na realidade local: os participantes.....	182
5.5 Análise comparativa	195
5.6 Saberes no mundo do cinema: visões consagradas	196
5.7 Saberes Audiovisuais na interface entre as realidades Micro e Macro	222
5.8 Os Saberes Audiovisuais	224
6 SABERES DOCENTES EM UMA NOVA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	229

6.1 Entre Lentes e Lousas: convergências de saberes que ensinam e encantam	229
6.2 Autenticidade autoral e paixão	230
6.3 Equilíbrio entre técnica e intuição	230
6.4 Cinema como arte colaborativa.....	232
6.5 O imprevisto e a precariedade como forças criativas.....	234
6.6 Cinema como projeto de futuro	235
6.7 Cuidado com atores, valorização da subjetividade e o cinema como experiência de transformação pessoal e comunitária	236
6.8 Cinema como reflexão cultural, social e filosófica	237
7 COMUNIDADES AUDIOVISUAIS DE APRENDIZAGEM DOCENTE.....	240
7.1 Cultura Colaborativa, Intercâmbio Transdisciplinar e Desenvolvimento Profissional Docente na Dinâmica de Projetos	240
7.2 Coautoria, Socialização e Apropriação Tecnológica enquanto Processo ..	243
LANÇAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem e som.....	268
APÊNDICE B – Íntegra da escaleta do curta-metragem Caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz	269
ANEXO A – Lembranças do caminho, de Heleno Vieira: making of do documentário “caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz”	274
ANEXO B – Carta enviada à prefeitura de Água Comprida - MG.....	275

UMA IDEIA

A Chave

Por Mário Luiz Assunção

INTERNA - SALA DE AULA - NOITE

Em uma escola, na periferia de uma área violenta da cidade, MARIA, Professora, 35 anos, segue com sua aula enquanto, na sala de aula, poucos alunos prestam atenção ao que ela diz. Sua sensação é de esgotamento, tristeza e frustração. Quando continuava a sua explicação, um dos alunos, no fundo da sala, solta uma gargalhada que ecoa por todo o ambiente. Trata-se de ANTÔNIO, 20 anos, negro de ombros largos e aproximadamente 1,90 de altura. Maria olha diretamente para Antônio.

MARIA (com voz um pouco embarcada, mas firme e com autoridade)

Saia da minha sala agora!

Todos da classe silenciam e olham para a professora. Antônio permanece imóvel.

MARIA

Antônio, você me ouviu! Fora!

Antônio olha para a professora com fúria, se levanta bruscamente e caminha em direção a ela. Maria caminha com autoridade em direção a Antônio, que tinha os olhos vermelhos em fúria. A mão de Antônio começa a se levantar quando Maria para bem em frente a ele, olhando para cima, para alcançar seus olhos.

MARIA (Voz alta)

Se veio fazer alguma coisa comigo, anda, faça!

Os dois se olhavam, como se disputassem quem desviaria o olhar primeiro. Olhos em fúria. Maria sentia que suas pernas tremiam embaixo de seu vestido, mas o olhar permanecia em Antônio. O aluno vira as costas, caminha para o fundo, pega suas coisas e sai da sala, batendo em várias carteiras pelo caminho. A sala permanecia em silêncio total. Maria caminha até sua mesa e se senta.

MARIA (Voltando-se para os alunos com a voz firme)

Todos, voltem para a atividade 2 do livro!

A sala lentamente voltava ao normal, mas com as vozes um pouco mais baixas. Na mesa, Maria pensava no que poderia ter acontecido. Segurava o choro e a emoção, mas seus pensamentos estavam em sua família e em sua escolha profissional. Não

queria estar ali. Queria ir embora. O barulho da sala já voltava quando todos se calam. Antônio aparece novamente na porta da sala olhando para Maria.

ANTÔNIO (com voz firme, mas olhar envergonhado)
Preciso falar uma coisa com a Senhora. Vem aqui.

Maria sentia as pernas novamente bambas. Sua respiração acelera e ela sente o coração pulsando. Dominando o nervosismo e fazendo esforço para controlar o volume de sua voz, Maria, ainda sentada olha diretamente para Antônio.

MARIA
Se quer falar alguma coisa venha até aqui e fale.

A sala permanecia em silêncio. Todos estavam surpresos e apreensivos, pois tinham medo de que Antônio fizesse alguma coisa violenta com a professora. Depois de um tempo, Antônio caminha em direção à mesa e para em frente à professora.

ANTÔNIO (com o olhar baixo)
Eu tenho que falar com a senhora. Eu....eu fiquei com raiva da senhora e sai da sala. Me desculpa. Mas eu saí com raiva e fui até o pátio e esvaziei os quatro pneus do carro da senhora.

Todos da sala olham para a cena com incredulidade. Um silêncio absoluto se faz presente. O olhar de Maria permanece imóvel e seus pensamentos se perdem em confusão. Ela não sabe mais o que fazer. Sua postura continua firme. O olhar de Antônio permanece baixo e ele, imóvel. Subitamente, Maria se vira, caminha até onde estava sua bolsa. Pega a chave do carro. Caminha até Antônio e com o braço esticado e a chave na mão entrega para Antônio

MARIA (com autoridade e tranquilidade, ainda com a chave em sua mão)
Se você estragou, vai lá e concerta.

Os alunos ficam chocados com a postura da professora. Não acreditam na cena que se passa naquele momento. Antônio fica com os olhos marejados e por um tempo somente observa a chave. Seu olhar é de espanto. Depois de alguns segundos, ele olha para os olhos da professora, pega a chave e sai rapidamente da sala.

Maria caminha até a mesa e se senta. Todos olhavam para a professora. Ela respira e olha os alunos.

MARIA
Voltem à atividade! O que estão esperando?

Os minutos passam vagarosamente enquanto todos esperavam o desfecho daquela situação inusitada. Maria pensava mil coisas ao mesmo tempo.

MARIA (V.O)

O que eu fiz? Não tenho nada na cabeça...o que eu fiz, meu Deus. Meu carro! Minha carreira! Não devia ter feito isso. Agora estou perdida. Meu carro...minha vida...minha família.

Após alguns minutos, Maria estava com os olhos baixos, perdida em seus pensamentos, quando escuta batidas na porta. Antônio estava parado, com a chave nas mãos.

ANTÔNIO

Licença, professora! Vim devolver a chave. Já resolvi tudo. Me desculpa.

Maria olha com surpresa, mas tenta controlar a emoção. Caminha até a porta e pega a chave.

MARIA (com os olhos marejados)
Você quer voltar para a aula?

ANTÔNIO

Amanhã eu volto. Me desculpa.

Maria olha bem nos olhos de Antônio.

MARIA

Te espero amanhã.

A sala de aula em silêncio observa quando a professora volta para a mesa com a chave nas mãos. Ela se senta e olha para a turma.

MARIA

Ao trabalho, gente.

EXTERNA - PATIO DA ESCOLA - NOITE

Maria caminha vagarosamente rumo ao seu carro. Ele estava lá, com os pneus normais, sem nenhum arranhão. Tudo em seu lugar. Ela abre a porta, coloca suas coisas no banco traseiro. Volta para fora do carro e olha para a escola. Uma lágrima escorre de seus olhos. FADE OUT

Tela preta. Aparece lentamente em letras brancas: 25 ANOS
DEPOIS.

INTERNA - LOJA DE SAPADOS - SHOPPING - TARDE

Uma senhora estava sentada no interior de uma loja de calçados, experimentando alguns modelos. MARIA, agora com 60 anos de idade. Entre um sapado e outro, Maria percebe o olhar fixo de um homem, que estava parado na entrada da loja. Ele a observava sem desviar o olhar, mas com um semblante de curiosidade, e não de ameaça. Ele caminha até ela e para em sua frente. Quando Maria olha diretamente para os seus olhos percebe que se tratava de ANTÔNIO.

ANTÔNIO (como surpresa e um pouco nervoso)
Você é a professora Maria né? Lá do Estadual Abraão.

MARIA
(com um sorriso no rosto)
Sou sim, Antônio.

Antônio fica com os olhos marejados e abre um sorriso.

ANTÔNIO
Espera aí só um pouquinho!

Ele sai apressado da loja. Maria, com um sorriso no rosto se levanta. Antônio volta para a loja com uma mulher e duas crianças.

ANTÔNIO
Professora, essa é minha esposa e meus dois filhos.

Antônio olha para sua esposa com grande emoção.

ANTÔNIO (emocionado)
Amor, filhos, escutem bem o que vou falar... o que eu sou hoje, o homem que eu sou, o pai que eu sou, é por causa dessa mulher aqui (aponta para Maria). Ela mudou tudo. Ela foi o meu ponto de virada.

As lágrimas brotam nos olhos de Maria e Antônio. Os dois se abraçam, em grande emoção.

A câmera de afasta lentamente. Mostrando a família de Antônio a observar o abraço daquelas duas pessoas. FADE OUT.

FIM¹

O enredo chegou até mim de forma inesperada em um momento de descontração familiar. Entre uma taça de vinho e outra, minha prima, professora há

¹ A fonte courier new e o estilo de formatação é uma padronização da escrita de Roteiros.

alguns anos, falava da alegria em saber que eu também seria professor. Ela então me disse: “vou te contar a história mais importante da minha vida em sala de aula”. Quando ela terminou a história, conseguia ver a cena, o ambiente, o pátio, o carro, os alunos. Via claramente seu rosto e o de Antônio.² Mais do que o enredo e seus significados, principalmente para mim, que vivenciaria a docência como parte da vida, a maneira como ela contou a história me manteve preso a ela. Fiquei cativado e imediatamente, na minha mente, as imagens estavam criadas. Sempre pensei que um dia iria filmar essa história, e não imaginava que ela abriria minha tese de doutorado. Enquanto escrevo, pela primeira vez penso que talvez tenha sido essa história a maior inspiração para que eu seguisse no caminho da docência e da arte audiovisual. Talvez a minha prima, sem perceber, acabou por entregar mais uma “chave”, que abriria mais um futuro.

A narrativa tem o poder de envolver-nos emocionalmente em processos diversos. O que no cinema chamamos *Storytelling* é a essência da permanência dos fatos e eventos na memória dos que veem ou vivem a experiência. Assim, por toda a vida estive ligado à essa “arte dos 24 quadros por segundo”. Como espectador e cinéfilo, ou como participante e autor, o audiovisual acompanhou todo o percurso da minha vida como professor. Essas áreas, sempre lado a lado, hora se aproximavam, ora se distanciavam, mas estavam lá, sempre em paralelo, sempre juntas.

Lembro-me da cena de *Cinema Paradiso*, de Giuseppe Tornatore, em que o projetista de um pequeno cinema no interior da Itália, Alfredo, interpretado magistralmente por Philippe Noiret conversa com o menino Totó. A criança quer aprender o ofício de Alfredo, mas a relutância do projetorista se baseia na dificuldade de seu ofício, no que ele caracteriza como uma espécie de escravidão. Porém, o diálogo segue invertendo a tese do projetorista ao evidenciar sua paixão pelo cinema, o que transparece, não em sua fala, mas em sua essência e em seu olhar, sobretudo ao observar na parede os cartazes de vários filmes que já foram projetados em seu cinema. Alfredo conta à Totó que quando as pessoas riem de um filme no cinema, ele sente que ele é também responsável pela alegria, que ele faz parte daquela emoção.

² Os nomes escolhidos são fictícios.

Figura 1 - Philippe Noiret e Salvatore Cascio em “Nuovo Cinema Paradiso (1988), dirigido por Giuseppe Tornatore



Fonte: Site El Plural, 2020.³

Essa cena sempre me emocionou, pois realmente sinto que quando faço um filme, apesar de todas as dificuldades, divido parte de mim, de minhas emoções, com aqueles que estão em frente à tela. Na estreia do meu primeiro filme, me lembro de assistir em pé, atrás da última fileira. Aproximadamente 700 pessoas ocupavam as cadeiras do Cine Teatro Vera Cruz. Eu observava cada reação, tentava ouvir cada ruído e compreender o seu sentido. Queria que eles sentissem o que eu sinto. Que a ideia se fizesse compreensão e emoção no outro. Nesse momento, em que escrevo essas palavras não estou mais aqui. Estou lá. Sinto o cheiro das poltronas e a luz da tela reflete em meus olhos, marejados.

Sinto o mesmo em relação às aulas, aos momentos em sala de aula. A docência não deixa de ser uma experiência extremamente complexa, em que propomos a partilha de um conhecimento a fim de fazê-lo vivo e significativo nas mentes dos que dele compartilham, sejam eles professores ou estudantes. Queremos partilhar não só o conhecimento, mas a emoção e o sentido que ele carrega.

Sinto que o audiovisual sempre me fez um professor melhor, assim como a docência me modifica e me melhora enquanto artista. Contudo, para além do prazer estético e da fruição que envolve a arte, e de certa forma a docência, o que sempre me cativou foi o processo. Um filme é feito por muitas mãos. A emoção de uma cena

³ Disponível em: https://www.elplural.com/playtime/cine/cinema-paradiso-vuelve-cine-10-curiosidades-no-sabias-pelicula_242728102 . Acesso dia 06 fev. 2025

no cinema é o resultado de uma coletividade invisível que faz nascer cada detalhe, cada cor, cada movimento. É o resultado de uma intencionalidade criativa e coletiva que conecta pequenas ações em grandes resultados. Uma arte coletiva em que cada peça é essencial para o plano geral.

É um exercício interessante pensar esse conceito, substituindo as palavras relacionadas ao cinema pelas palavras relacionadas à docência. Parece que falamos da mesma coisa. Vejamos: uma *aula* é feita por muitas mãos. A emoção de uma aula é o resultado de uma coletividade invisível que faz nascer cada detalhe, cada cor, cada movimento. É o resultado de uma intencionalidade criativa e coletiva que conecta pequenas ações em grandes resultados. *A aula* é uma arte coletiva em que cada peça é essencial para o plano geral.

Não posso deixar de homenagear ironicamente o cânone machadiano ao me questionar se sou um professor cineasta ou um cineasta professor. Tal pergunta talvez seja a motivação central da tese, ou, talvez, de minha própria vida, em todas as suas instâncias. Quando essa pergunta me foi feita não soube responder. Não soube o que era a causa e o que era a consequência. Só uma ideia permaneceu fixa: era preciso olhar para trás, e para dentro.

A paixão e a pesquisa

A arte não deixa de ser uma maneira de entender quem somos e onde estamos (Arnheim, 2011) e nela podemos identificar caminhos para o desenvolvimento da identidade e do senso de coletividade. Nos territórios da produção artística podemos quebrar a postura passiva frente ao conhecimento e projetar ambientes educacionais mais dialéticos, coletivos e integrados aos propósitos amplos de seus sujeitos.

A literatura já demonstra que a linguagem artística, de um modo geral, quando associada à educação, tem papel essencial na revisão dos processos de ensino-aprendizagem, pela sua função cognitiva (Eisner, 2002) e pelas possibilidades de leitura crítica das representações. Ela consegue se afirmar como uma força motriz e humanizadora (Martins, 2015) que ultrapassa o universo da sala de aula e constitui novos espaços educativos.

Dentre as diversas manifestações artísticas, o cinema se destaca como um campo em que a coletividade e a multiplicidade se articulam em seu fazer cotidiano (Tirard, 2006), o que nos motivou nos últimos anos a investigar sua relação com o

ensino-aprendizagem e com a docência e seu desenvolvimento profissional. Comparando essas realidades, “observamos a relação entre as esferas micro e macro da produção de filmes, surpreendendo-nos com as semelhanças nos discursos de profissionais tão distintos como professores e diretores de cinema” (Assunção Júnior; Prata-Linhares, 2023, p.9).

Apresentamos aqui⁴ um estudo que representou uma ampliação e evolução natural dos temas abordados na pesquisa de mestrado desenvolvida entre os anos de 2015 e 2016 e apresentados na dissertação “*Em cena: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de História*”. Na pesquisa, que teve como base epistemológica, dentre outras fontes, Fantin (2006), Morin (1983), Tardif (2014), Bondía (2002), Bardin (2011) e Bosi (1994), investigamos a relação entre a produção de curtas-metragens digitais por professores e estudantes e a experiência de aprendizagem significativa que se perpetua na memória daqueles que a vivenciam. Como parte dos procedimentos investigativos, foram analisadas duas produções de curtas-metragens produzidas nos anos de 2009 e 2010, as percepções de seus sujeitos (professores e estudantes) e a relação da memória com a relevância da experiência de ensino-aprendizagem proporcionada na criação dos curtas-metragens digitais. Nesse contexto, elencamos a seguir alguns elementos centrais percebidos no percurso da investigação, e que foram essenciais para a ampliação proposta nesta pesquisa.

Primeiramente, a realização dos curtas-metragens foi resgatada pelos sujeitos enquanto momento de grande aprendizagem, não somente nos aspectos teóricos relacionados à disciplina, mas sobretudo no desenvolvimento coletivo, humano e social que a experiência proporcionou. O ambiente de desenvolvimento do curta-metragem representou um espaço de articulação das individualidades em um panorama amplo e diverso, onde cada elemento singular era essencial para a constituição do todo.

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 apropriava da experiência de forma única, percebendo singularmente a realidade e criando significados que se perpetuaram na memória de cada um. (Assunção Júnior; Prata-Linhares, 2021, p.246).

⁴Adotamos o discurso na primeira pessoa do plural na escrita da tese, sobretudo por sua natureza narrativa e para englobar toda a ação coletiva do estudo. Em alguns momentos alternamos o discurso para a primeira pessoa do singular para especificar a voz e as experiências do pesquisador.

Como resultado da pesquisa, percebemos também que a utilização da linguagem audiovisual pode levar a uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que quebra a dinâmica hierárquica e expositiva e apresenta as possibilidades de um ensino democrático, humano e centrado na aprendizagem de todos os envolvidos, sejam eles professores ou estudantes. Além disso, a produção de curtas-metragens por estudantes e professores se configurou como um estudo de perspectiva, na medida em que os enredos dos curtas baseavam-se em elementos históricos projetados artisticamente por seus realizadores.

Refletir sobre a realidade histórica e suas formas de projeção midiática ampliou os debates desenvolvidos em sala de aula e proporcionou uma experiência de empatia por diversos temas que estão distantes da realidade dos sujeitos do processo. Assim, compreendemos que na experiência artística audiovisual os sujeitos se tornam autores e se apropriam criticamente da realidade, o que pode contribuir significativamente para a projeção da educação enquanto espaço de compreensão do outro e de seu lugar no mundo.

Como professor e produtor audiovisual, na época participei da pesquisa por meio de uma análise mais “distante” e objetiva, apesar de estar envolvido em todos os processos da produção dos dois curtas-metragens. Tal postura fez com que direcionasse a atenção aos efeitos que a produção audiovisual teria para os sujeitos da pesquisa, sobretudo para os que não haviam tido contato prévio com a produção de curtas-metragens antes dos projetos de 2009 e 2010.

Depois da experiência do mestrado, permaneceu em minha mente uma ideia, na verdade uma inquietação, que era a de compreender mais amplamente quais impactos a produção de audiovisual exerceu e ainda exerce em mim enquanto professor / produtor de cinema independente, e de que maneira essa influência afetou as minhas escolhas e estratégias enquanto docente.

Desde o ano de 2007, participei de diversas produções audiovisuais nas mais diversas funções. Foram curtas-metragens e longas-metragens que me inseriram definitivamente no meio audiovisual, desenvolvendo relações com diversas pessoas, muitas delas professores, outras profissionais do audiovisual. Tais projetos foram trazidos a esta pesquisa com a intenção de contextualizar as experiências por mim vivenciadas enquanto ambientes coletivos de produção audiovisual que se

mostraram, com o passar do tempo, espaços do meu desenvolvimento profissional, também como professor.

Assim, ao observar esse caminho, olhando “para trás” e “para dentro”, trazemos à cena o debate acerca da relação entre Saberes Docentes (Day, 2004; Garcia, 1998; Tardif, 2014; Freire, 1996, e outros) e do que nomeamos Saberes Audiovisuais (Tirard, 2006 e outros) a partir de uma abordagem epistemológica narrativa (Craig, 2007; Craig *et al*, 2020; Delory-Momberger, 2016 e outros), centrada nos estudos sobre Comunidades de Aprendizagem na perspectiva do *autoestudo* e da *amizade crítica* (Pinnegar; Hamilton, 2009; Lima, 2012; Flores; Ferreira, 2012; Marcondes; Flores, 2014; Craig *et al*, 2020 e outros).

Do contexto à ideia: objetivos da pesquisa

O campo de estudos que abarca a formação de professores e seu desenvolvimento profissional docente representa uma área do conhecimento científico que está sempre em desenvolvimento, exigindo novos olhares, abordagens e questionamentos. Ao observarmos o panorama contemporâneo, sobretudo após atravessarmos a experiência da pandemia global de COVID-19 entre os anos 2020 e 2022, e suas consequências, percebemos o quanto a educação precisa a todo momento ser compreendida de maneiras diversas e em contextos diversos. O quadro pandêmico levou a uma prática de ensino emergencial que colocou em xeque vários dos modelos e estratégias educacionais, e ao mesmo tempo fomentou o surgimento de novas abordagens. Nunca a proposição de metodologias que dialoguem com as novas tecnologias de informação e comunicação se fez tão necessária (Castioni, *et al.*, 2021; Doucet *et al.*, 2020), sobretudo com o quadro pós pandêmico em que as desigualdades regionais e globais se tornam cada vez mais severas (Nascimento *et al.*, 2020), e em que a falta de apoio aos docentes se revela para além do Brasil (Flores *et al*, 2023).

Se considerarmos o objeto do trabalho docente, ou seja, seres humanos individualizados, a atuação docente não busca unicamente objetivos, mas atuação sobre o objeto (Tardif, 2014. p. 128). Tal atuação ganha força quando pensamos o desenvolvimento de projetos como espaço aberto, ilimitado e dialético, sobretudo em comunidades docentes. Para tanto, os estudos de Freire (1996), Garcia (1998), Day (2004) Hargreaves (2010), Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002) e Fiorentini e Carvalho

(2015), a respeito de Comunidades de Aprendizagem docente e Saberes Docentes, apontam caminhos para a compreensão da hipótese de pesquisa e de sua realização enquanto estudo narrativo.

A proposição de metodologias de formação de professores que superem o lugar comum ao romper com paradigmas de desenvolvimento profissional docente representa uma necessidade frente às novas adversidades que se impõe no campo educacional. Pensar a formação de professores na fronteira entre novos conhecimentos, sobretudo aqueles relacionados à criação artística representa uma das possibilidades para o novo mundo que se descortina.

Quando elaboramos projetos audiovisuais com professores, percebemos a projeção de suas percepções em ambientes e contextos diferentes dos que convivem em seus cotidianos, sobretudo na elaboração de projetos que dialogam com as novas mídias. A produção de um conteúdo midiático contribui sobremaneira à compreensão da parcialidade midiática, fomentando uma formação ampla e relacionada à literacia midiática, área fundamental a todos os profissionais da educação, sobretudo na era do “tsunami digital” (Sales, 2020).

Considerando tais questões, é relevante destacar que trazemos aqui uma proposta de desenvolvimento profissional docente por meio de projetos audiovisuais em uma perspectiva narrativa, em que emergiram as percepções do pesquisador enquanto professor/produtor audiovisual e de outros participantes por meio de suas narrativas acerca de suas vivências em projetos audiovisuais.

Na polifonia das vozes participantes da pesquisa sinalizamos ambientes de produção audiovisual enquanto comunidades de aprendizagem docente, na medida em que os conhecimentos e dinâmicas experienciados pelos docentes nos projetos audiovisuais encontram um terreno de fronteira com os conhecimentos e habilidades específicas da prática docente. Assim, a relevância central do estudo, e em certo sentido seu ineditismo, se revelou na apresentação de um novo espaço de desenvolvimento profissional, nomeado por nós como *Comunidade Audiovisual de Aprendizagem Docente*.

Consideradas todas as questões apresentadas, o objetivo geral da pesquisa foi o de compreender, por meio de uma abordagem narrativa centrada no autoestudo, como ambientes coletivos de produção audiovisual podem se transformar em espaços potencializadores de Saberes Docentes, configurando-se como Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Além disso, propõe uma nova estratégia para

o desenvolvimento profissional docente fundamentada nas dinâmicas da produção audiovisual. Nesse panorama, foram considerados os seguintes objetivos específicos no percurso da pesquisa:

- a) Resgatar as experiências de produção audiovisual vivenciadas pelo pesquisador, identificando como elas contribuíram para a construção de Saberes Docentes;
- b) Examinar como os ambientes coletivos de produção audiovisual favorecem a construção de Comunidades de Aprendizagem;
- c) Identificar os saberes que emergem nos relatos e entrevistas de pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o audiovisual;
- d) Fomentar e participar de produções audiovisuais coletivas realizadas por professores e pesquisadores;
- e) Produzir um documentário autobiográfico, articulando autoestudo e aprendizagem docente no contexto audiovisual;
- f) Discutir o papel do audiovisual como processo formativo para docentes, refletindo sobre suas potencialidades no desenvolvimento profissional.

Finalmente, enquanto caminho metodológico, adotamos a tematização (Fontoura, 2011) enquanto procedimento de análise das falas dos participantes e das visões consagradas a respeito do cinema extraídas da obra de Tirard (2006). O propósito central da adoção e apropriação dessa estratégia foi o de construir uma teia de significados que passam de forma fluida das “unidades de contexto” às “unidades de significado”, permitindo a definição de temas que compõe o que nomeamos Saberes Audiovisuais. Estabelecidos os Saberes Audiovisuais, foi possível associá-los aos Saberes Docentes, indicando a interface teorizada entre o mundo audiovisual e da docência.

“Lá e de volta outra vez”

Considerando a ideia de que a minha vivência audiovisual representa um simulacro dos questionamentos e hipóteses a respeito da docência que trazemos à pesquisa, organizamos inicialmente dois movimentos de identificação dos eventos relevantes em uma perspectiva autobiográfica: um movimento de *resgate* e *ressignificação* e outro de *construção*.

Em um primeiro momento, realizei um trabalho de curadoria, trazendo para a pesquisa as vivências experienciadas por mim, individualmente e coletivamente, em

produções audiovisuais independentes em que exerci a posição de produtor e/ ou diretor, sendo que em todos os casos houve a participação de professores em diferentes momentos do processo criativo. São eventos que foram trazidos ao presente em um processo de compreensão e ressignificação, sendo material base em todas as etapas da pesquisa.

No segundo movimento, foram trazidas ao corpus da pesquisa produções audiovisuais desenvolvidas na/para a tese. São dois documentários feitos coletivamente em diferentes realidades e duas produções autobiográficas. Esses dois caminhos, que se encontram na pesquisa, representam a materialização dos mesmos fenômenos em diferentes perspectivas.

Em uma perspectiva de produção colaborativa, que emula a dinâmica das Comunidades Audiovisuais temos a experiência realizada durante o doutorado sanduíche desenvolvido na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, que originou o documentário em média-metragem “O Caminho” e a produção do documentário “Um novo caminho” desenvolvido com doutorandos africanos em intercâmbio na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

De forma complementar ao “movimento de construção”, trazemos as duas produções realizadas enquanto traduções audiovisuais da tese. São elas o curta-metragem documental/ autobiográfico/experimental “Caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz” (o documentário-tese) e a produção “Prólogo a uma autoestudo audiovisual”.

Os “eventos” (curtas-metragens e longas-metragens) foram caminhos no estabelecimento de um processo de *biografização* (Delory-Momberger, 2016), uma *hermenêutica prática* em que o indivíduo da experiência elenca operações e comportamentos em que ele se reconhece e se faz reconhecer pelos outros. Nas experiências buscamos a compreensão da subjetividade na afirmação da comunidade, local do desenvolvimento de saberes e relações.

O processo de roteirização, edição, dentre outros aspectos da produção audiovisual foram objeto de análise, na medida em que, enquanto pesquisador / produtor audiovisual, fiz escolhas durante o desenvolvimento da pesquisa e do documentário. Tais escolhas foram fundamentais na percepção das interfaces entre os conhecimentos audiovisuais e docentes.

Comunidades no tempo

Durante o processo de resgate dos arquivos relacionados às produções audiovisuais desenvolvidas antes da tese, assim como na análise do que foi feito durante o doutorado, ficava evidente para mim que algumas pessoas “não passavam”. Sentia que alguns estavam sempre ao meu lado em diferentes contextos e realidades. Assim, compreendia cada vez mais que eu fazia parte de um grupo que partilhava valores, desejos e dificuldades. Ao fomentar a produção coletiva nos outros, acabei por perceber que em minha produção audiovisual/docente estava a identidade de uma comunidade em seus diversos sentidos.

Assim, foi um processo natural para a pesquisa que convidássemos tais indivíduos, que são professores e profissionais do audiovisual, a trazerem suas narrativas e percepções sobre o efeito dos projetos audiovisuais também em suas vidas. Os critérios para a escolha dos participantes (Delory-Momberger, 2016; Craig, 2020) foram os de atuação nos projetos audiovisuais desenvolvidos por mim como professor/produtor audiovisual, sendo que eles, no percurso dos diversos projetos, e na perspectiva teórica de Lima (2012) e Flores e Ferreira (2012) foram progressivamente se tornando uma “Comunidade de Aprendizagem” em todos os seus significados. Dessa forma, observados os critérios estabelecidos na pesquisa, foram levantados os depoimentos de 6 participantes, sendo eles 4 professores e dois profissionais do audiovisual. Seus depoimentos foram registrados de forma audiovisual na modalidade história de vida (Bosi, 1994), o que será demonstrado à frente.

É importante trazer à luz que, em seus depoimentos audiovisuais, os “membros da comunidade” abordaram a sua relação com o cinema por meio de narrativas livres e não entrevistas. Optamos pela perspectiva das “histórias de vida” (Bosi, 1994) para colher relatos com a mínima interferência do pesquisador. A participação dos envolvidos nas produções audiovisuais representou na pesquisa uma mediação externa às percepções do pesquisador durante o autoestudo (Marcondes; Flores, 2014), sendo suas vozes análogas ao conceito de *amizade crítica* (Pinnegar; Hamilton, 2009; Flores; Ferreira, 2012; Pinnegar; Quiles-Fernández, 2018; Craig *et al*, 2020).

As captações de imagens e áudio ocorreram em lugares escolhidos pelos participantes, e feitas por eles mesmo, sem envolvimento institucional. Tal

possibilidade emergiu do fato de que os projetos audiovisuais foram independentes, gerando um tipo de Comunidade de Aprendizagem, definida por Fiorentini (2013) como “fronteira”. Nesses ambientes os indivíduos não se sentem ligados a nenhuma institucionalidade que possa interferir em suas percepções sobre os eventos.

Assim, foram gravados vídeos que tinham em média 30 minutos em que os participantes foram convidados a refletir sobre a relação do cinema com suas vidas. Os vídeos foram enviados ao pesquisador com a autorização para seu uso na pesquisa de forma escrita e audiovisual⁵. No horizonte das observações dos membros da “Comunidade Audiovisual do Pesquisador” buscamos nos aspectos em comum de suas falas a essência do cinema e de seu significado enquanto aprendizagem, o que foi associado às visões teóricas sobre o cinema (Tirard, 2006), resgatadas na pesquisa, na construção do que nomeamos “Saberes Audiovisuais”.

Da mesma maneira que na “comunidade na longa duração”, na feitura das produções desenvolvidas para a tese surgiram novos participantes que integraram, mesmo fora dos critérios objetivos das Comunidades de Aprendizagem, visões críticas e contribuições variadas, fazendo com que eles também representassem “caixas de ressonância” perante a subjetividade do estudo e se afirmassem como amizades críticas no contexto dos curtas-metragens feitos, assim como do autoestudo audiovisual realizado. Esses “novos participantes⁶”, apesar de não contribuírem com depoimentos, foram, em suas decisões e ações, singulares na compreensão dos sentidos e das potencialidades das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem.

Encontrando o caminho: narrativa e autoestudo

O “fazer audiovisual” que resgata o passado ao mesmo tempo em que mergulha nas experiências do presente representou, nesta pesquisa, a espinha dorsal

⁵ É importante pontuar que a natureza da pesquisa é essencialmente audiovisual. As imagens e falas de todos os envolvidos aparecem em diferentes momentos. Assim, a adoção de pseudônimos ou outros recursos de garantia do anonimato não foram utilizados na pesquisa. Portanto, tanto no uso das imagens que foram produzidas na pesquisa (depoimentos, curtas-metragens e documentários em média-metragem) quanto nas imagens de arquivo que fazem parte do acervo do pesquisador, nos baseamos no parecer do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) nº7.059.039, assim como no artigos 5º da Constituição Federal, artigo 20 do Código Civil, além da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei nº 13.709/2018). Todos os participantes assinaram termos de autorização de uso de sua imagem e som.

⁶ Consideramos aqui os 2 profissionais audiovisuais que produziram juntamente com o pesquisador o documentário-tese e os 4 profissionais que voluntariamente colaboraram com as filmagens, sendo um deles membro também do primeiro grupo (comunidade na longa duração).

na qual os eventos e experiências se aglutinaram. Nesse contexto, é essencial trazer à luz os motivos que me aproximaram da perspectiva narrativa autobiográfica, pois não se trata simplesmente de uma escolha metodológica, mas de um caminho que traria sentido ao que “foi” e ao que “ainda é”. Ao fim do processo de pesquisa da tese, quando olho para trás, não consigo imaginar outro caminho que me guiasse até aqui.

Em um dos seminários de investigação que participei na Universidade do Minho, no período de realização de meu Estágio Científico Avançado, me senti “tocado”, em uma perspectiva freireana, por uma leitura que colaborou para a convicção a respeito do processo narrativo como fundamento da pesquisa. No texto “*A metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa*” (2021), a autora Rita Ribes Pereira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, fala sobre a centralidade do tema na atividade de pesquisa e em sua metodologia. Com a leitura, e sua discussão em coletivo, fiquei indagando sobre como um tema de pesquisa nos afeta e em como temos que nos deixar levar por ele, nos sensibilizar diante dele a ponto de reter do tema a sua fisionomia.

Por muitas vezes tentamos “dobrar” os interesses e objetos de pesquisa para que se adequem a moldes previamente estabelecidos e que funcionaram em outros momentos. Pensar que a “metodologia mora no tema” me fez compreender o caminho que deveríamos percorrer e de que forma. Acredito cada vez mais que a sensibilidade frente ao tema, o entregar-se a ele, acaba por fazer com que cada pesquisa seja única, exatamente por ser mais próxima e verdadeira, singular em suas concepções e metodologias (Schubski *et al*, 2018).

Na pesquisa narrativa busca-se uma racionalidade mais humana e sensível, em que o relato se modela também como autoformação em contornos coletivos e partilhados (Bragança, 2011). A adoção de uma perspectiva autobiográfica integra-se às narrativas coletadas na pesquisa de forma a desenvolver processos de individuação, construção de si e subjetivação no conjunto de interações com o outro e com o mundo social (Delory-Momberger, 2016). É interessante refletir sobre a ideia da autora de que a pesquisa biográfica só pode ser teorizada e praticada como pesquisa biográfica em educação, pois a pesquisa se realiza “com” os sujeitos e não “sobre” os sujeitos.

Compreendemos no percurso da pesquisa que a dinâmica autobiográfica se faz em uma prática de *coconstrução* ou construção partilhada, onde superamos o paradigma da separação entre sujeito e objeto, universal e particular. Logo a pesquisa

modelou-se enquanto um espaço de ação colaborativa em uma dinâmica relacional. Percebemos como o envolvimento de professores em projetos audiovisuais pode se converter em uma comunidade de aprendizagem que fomenta suas habilidades enquanto professores.

No sentido de mergulhar nas dinâmicas dos estudos autobiográficos, escolhemos utilizar a abordagem do *autoestudo*⁷ (Pinnegar; Hamilton, 2009; Marcondes; Flores, 2014). Nela compreendemos que a história de vida se constitui como meio de investigação das práticas e dos processos formativos, sobretudo quando abordamos a vida de professores. O *autoestudo* afirma-se como um processo reflexivo e crítico de investigação-ação, na medida em que representa uma perspectiva epistemológica que considera o universo do indivíduo em suas dinâmicas coletivas e individuais. Não se trata de um estudo fechado na dinâmica individual e unilateral, mas uma abordagem em que a multiplicidade se revela no olhar do “eu”. Nessa abordagem, para a compreensão individual da prática é sempre necessário buscar as vozes dos outros em nossa prática para dar suporte às nossas interpretações.

Abraçamos o *autoestudo* enquanto um caminho que é ao mesmo tempo autobiográfico, social, cultural, histórico e político (Hamilton; Pinnegar, 1998). O cuidado da pesquisa foi o de garantir que a abordagem pessoal do pesquisador/sujeito/objeto se revelasse como uma epistemologia ciente de sua temporalidade, e de sua conjectura, onde temos o saber da experiência como base, sendo que ele não pode ser submetido aos mesmos critérios de validade que a pesquisa com objetivos puramente acadêmicos. Trata-se de uma pesquisa que tem a transformação humana como fundamento. Sua credibilidade, portanto, depende da clareza em demonstrar seus métodos e procedimentos. (Delory-Momberger, 2006; Marcondes; Flores, 2014).

Os enredos construídos no decorrer da pesquisa, a partir das narrativas vivenciadas (pela perspectiva do pesquisador e dos outros professores e profissionais envolvidos nos projetos audiovisuais), se tornaram um nova narrativa, diretamente relacionada ao contexto do narrador / pesquisador (Clandinin; Connelly, 2015). Assim, a inter-relação entre as vozes das narrativas permitiu / fomentou a polifonia necessária

⁷ Adotamos em todo o texto a tradução “*autoestudo*” para Self-Study. Por esta razão a grafia do termo estará sempre em itálico.

à compreensão dos elementos da pesquisa e no desenvolvimento de sua hipótese (Pereira; Silva; Hobold, 2021).

É importante salientar que, apesar das possíveis semelhanças ou proximidades nos discursos dos participantes, não buscamos nas vozes das narrativas padrões que objetivam a universalidade. As vozes da narrativa são individuais e diferentes em essência. Qualquer tentativa de padronização incorreria no erro da generalização, em um campo que se caracteriza nas subjetividades e singularidades (Josso, 1999).

No que concerne aos estudos sobre a experiência enquanto momento singular de transformação do sujeito, resgatamos os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), Dewey (2011), Day (2004) Bondía (2002), Freire (2021), dentre outros, sobretudo no debate acerca das experiências educativas e sobre o saber da experiência. Existe uma conexão necessária entre a educação e a experiência pessoal, mas tal conexão precisa ser pensada em uma intencionalidade educativa, pois somente se percebe sua importância na continuidade da experiência. Tal preceito também pode ser pensado à luz de experiências de formação de professores em Comunidades de Aprendizagem e na interface entre educação e arte.

Como destacamos anteriormente, na investigação sobre o desenvolvimento docente em Comunidades de Aprendizagem, adotamos como referencial base os estudos de Day (2004), Craig (2007), Flores e Ferreira (2012), Lima (2012), Tardif (2014), Craig *et al* (2020). Nessa perspectiva, analisamos a singularidade do trabalho docente frente a outras formas de trabalho. Tendo em vista que os objetivos no processo de ensino-aprendizagem são ambíguos, ambiciosos e focados na longa duração, sua natureza é humana, complexa, multidimensional (pessoal, profissional, emocional, normativa, etc.) e que o produto do trabalho dificilmente pode ser medido de forma objetiva, percebemos que a dinâmica de projetos coletivos potencializa as possibilidades de desenvolvimento dos Saberes Docentes, pois está constantemente sujeita a modificações, estimula o protagonismo discente e supera a limitação da sala de aula.

Uma proposta de escrita multimodal

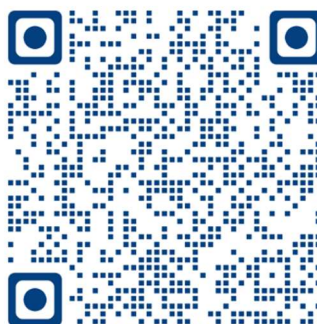
A pesquisa abraçou o audiovisual enquanto ambiente de desenvolvimento de projetos que potencializam as dinâmicas colaborativas e impulsiona a formação de Comunidades de Aprendizagem. Apesar de não ser o objetivo central da pesquisa, a produção audiovisual permeia toda sua essência, sendo enquanto apreciação e

fruição, seja nas experiências vivenciadas por todos os participantes da pesquisa por meio de suas dinâmicas próprias.

Nesse contexto, estabelecemos que o audiovisual, para além do contexto no qual emergem as proposições da tese, seria parte de sua linguagem. O que propomos é uma dinâmica “multimodal” que caminha na interface entre as áreas do conhecimento, trazendo os saberes da docência para o audiovisual e, da mesma forma, incorporando o audiovisual e sua dinâmica coletiva no desenvolvimento de novas estratégias para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, podemos considerar a natureza *intermídia* da tese, na medida em que sua vertente escrita potencializa a compreensão de sua tradução audiovisual e vice e versa.

Como exemplo de tal dinâmica, utilizamos em todo o texto “QR Codes”⁸ que migram a experiência de leitura da tese para as suas traduções audiovisuais. O acesso às tecnologias permitiu que os aparelhos moveis, via internet, façam a conexão, por meio de QR Codes, às plataformas digitais e conteúdos midiáticos. Assim, inserimos no texto o acesso às produções analisadas e desenvolvidas durante a pesquisa e que contemplam os estudos acerca das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Com o intuito de facilitar o acesso, criamos um canal na plataforma *YouTube* que reúne o resultado da curadoria e das produções feitas para a pesquisa. Intitulamos o canal como “Comunidades Audiovisuais”. Em alguns casos, os QR Codes também direcionam também para outros canais que abrigam algumas produções trazidas ao estudo.

QR Code 1 – Canal do YouTube “Comunidades Audiovisuais”



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2024⁹

⁸O QR Code é um código de barras bidimensional desenvolvido pela empresa japonesa Denso Wave em 1994, capaz de armazenar grande quantidade de informações e ser lido rapidamente por dispositivos móveis. (*Denso Wave Incorporated*, 1994)

⁹ . Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCP2GIFT-QVc7HFUR1aNy27g> acesso em: 06 de fev. 2025.

Vida, docência, imagens e sons: uma história audiovisual

Reunimos na pesquisa as percepções de sujeitos do ambiente audiovisual ao compor, juntamente com o olhar do pesquisador, sujeito /objeto da pesquisa, a tecitura das vozes dessas Comunidades Audiovisuais e suas interfaces com os Saberes Docentes. Como já destacado, os saberes dos “outros” foram “moderadores” das observações tecidas pelo “eu” na perspectiva do *autoestudo*. Assim, de forma introdutória e sintética, e pensando na análise das obras audiovisuais em que o pesquisador exerceu, dentre outras, a função de diretor / produtor, elencamos como referência as seguintes produções:

1. Desassombro (2015): meu primeiro curta-metragem independente, em que exerci principalmente as funções de produtor, diretor e roteirista.
2. A Cidade e as Flores (2016): meu primeiro longa-metragem em que atuei como produtor, roteirista e diretor.
3. Dança das Marionetes (2018): longa-metragem em que, além de diretor e roteirista, atuei como protagonista da trama.
4. Estação de Memórias (2022): uma série documental em sete capítulos que conta a história dos antigos trabalhadores da ferrovia de Uberaba e seus familiares. Trata-se de um projeto financiado por agência de fomento. Nele, atuei como produtor e diretor.
5. O Caminho (2024): média-metragem documental desenvolvido em Braga, Portugal, em uma proposta de Comunidade Audiovisual, que contou integralmente com a participação de professores-pesquisadores. Nele, exerci a função de produtor e montador.
6. Projetos fomentados pela Lei Paulo Gustavo (2024/2025): trata-se de uma série de produções em que atuei em diferentes funções, juntamente com os participantes da pesquisa.
 - a) O Beijo da Viúva
 - b) Eterna Companhia
 - c) Cavalgada
 - d) A Mulher na Caixa.
7. Um Novo Caminho (2024/2025): Produção que deu continuidade ao projeto desenvolvido em Portugal, e que, na dinâmica das Comunidades Audiovisuais de

Aprendizagem, contou a história de professores/pesquisadores de Angola e Moçambique que desenvolvem intercâmbio acadêmico no Brasil.

Os projetos, que serão referenciados e analisados à frente, representaram fragmentos na construção da tese de que os espaços audiovisuais podem representar ambientes coletivos de desenvolvimento dos Saberes Docentes. Eles foram parte do material base na construção do documentário autobiográfico que apresenta a tese de forma audiovisual, em uma perspectiva lúdica/crítica/analítica, explorando/demonstrando a linguagem audiovisual do cinema enquanto processo.

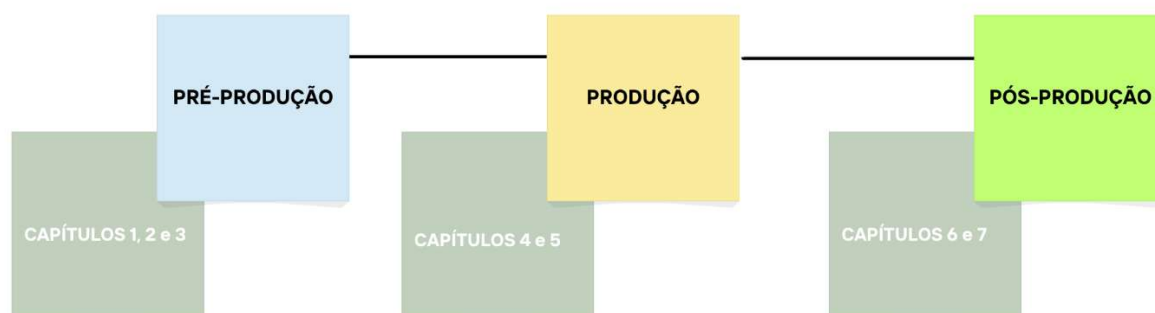
Da estrutura da tese: seções e significados

Mantendo a filosofia de inserir no texto o audiovisual enquanto linguagem e processo, apresentamos a divisão da tese em 3 eixos centrais evocando de forma análoga as etapas do desenvolvimento de um projeto audiovisual: pré-produção, produção e pós-produção. Fazer um filme é um processo complexo e colaborativo que envolve diversas etapas, e cada uma desempenha um papel crucial para o sucesso das posteriores e para o resultado do projeto.

Da pré-produção à pós-produção são articulados saberes e funções que, apesar de possuírem naturezas singulares, são interdependentes e suas conexões indicam a qualidade ou não de uma obra cinematográfica. Ignorar ou negligenciar qualquer uma dessas etapas pode comprometer a coerência do todo. Pensamos que, da mesma forma, a formação docente, seu desenvolvimento profissional e sua relação com a prática e o contexto são partes de um propósito amplo e articulado.

Nessa perspectiva, na construção metafórica de nossa “produção”, organizamos os capítulos de forma a segmentar as etapas em partes associadas ao fazer audiovisual. De acordo com as simbologias do texto, além da introdução, a qual nomeamos “Uma ideia”, e das considerações finais, que chamamos “Lançamento”, a tese está organizada em três grandes eixos temáticos: “Pré-Produção”, “Produção” e “Pós-Produção”.

Ilustração 1¹⁰ – Eixos temáticos da tese



Fonte: elaborado pelo autor¹¹

A *ideia* é sempre o ponto de partida para um projeto, independentemente de sua natureza. No audiovisual, a ideia inicial, ou a etapa desenvolvimento, representa o estágio em que são apresentados os conceitos centrais do que se quer desenvolver. Em “Uma ideia”, presente seção, trouxemos a gênese da tese, em uma introdução que situa de onde viemos, o que fizemos e para onde vamos.

No cinema, na etapa de *Pré-Produção* são realizados todos os planejamentos e preparativos necessários para a execução do projeto. Esse estágio é crucial para garantir que a produção e a pós-produção ocorram de maneira eficiente e dentro do orçamento e cronograma estabelecidos. Do ponto de vista acadêmico, compreender a pré-produção significa reconhecer sua função como mediadora entre a concepção artística e a prática cinematográfica. Ao articular teoria e prática, a pré-produção consolida-se como uma etapa que assegura tanto a consistência narrativa e estética quanto a viabilidade operacional do filme. O estudo dessa fase permite compreender o cinema não apenas como expressão artística, mas também como resultado de processos complexos de planejamento e gestão criativa.

Nesse sentido, no primeiro eixo temático, “pré-produção”, agrupamos os três primeiros capítulos. No capítulo 1 trazemos as bases teórico metodológicas da

¹⁰ As ilustrações desenvolvidas para a tese foram criadas pelo autor com a utilização de recursos do Word, processador de texto desenvolvido pela Microsoft, disponível em <https://www.microsoft.com> e do Canva, plataforma online de design gráfico disponível em: <https://www.canva.com/>.

¹¹ O esquema gráfico utilizado aqui e em outros momentos não é somente um recurso estético, mas também narrativo/alegórico. O uso de *post-its* é largamente utilizado por professores e estudantes em seus estudos e planejamentos. Da mesma forma, na produção audiovisual, em todas as suas etapas, a utilização deste recurso se faz presente. Por essa razão, utilizaremos tal recurso também em outros momentos do texto, integrando mais uma vez a linguagem docente à audiovisual.

pesquisa, apresentando nosso horizonte de significados. São eles, fundamentalmente, os conceitos de “Pesquisa Narrativa” (Craig, 2007;2020; Delory-Momberger, 2016), “Comunidades de Aprendizagem” (Flores; Ferreira, 2012; Craig, 2020, dentre outros) “Autoestudo” (Pinnegar; Hamilton, 2009; Marcondes; Flores, 2014, dentre outros), “Saberes Docentes” (Day, 2004; Tardif, 2014; Garcia, 1998, Freire, 2021, dentre outros) e “Desenvolvimento Profissional Docente” (Tardif, 2014; Garcia, 1998; Day, 2004, dentre outros). No sentido de contextualizar a pesquisa, trazemos ainda no primeiro capítulo um estudo bibliográfico sobre produções acadêmicas portuguesas e brasileiras que se relacionam com as temáticas centrais abordadas na tese.

No capítulo 2, abordamos a história de vida do pesquisador em uma apropriação audiovisual do conceito de autoestudo, trazendo ao debate o documentário-tese “Caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz”, assim como o documentário “Prólogo a um autoestudo audiovisual”. Por meio deles resgatamos os projetos que foram base para a construção da perspectiva autobiográfica do estudo, assim como do conceito de Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Como último capítulo do eixo, no capítulo 3 abordamos os projetos audiovisuais que foram desenvolvidos no Brasil e em Portugal, e que representaram movimentos cruciais no aprofundamento da visão audiovisual do conceito de Comunidades de Aprendizagem.

Após a pré-produção, passamos à *Produção*, etapa do processo audiovisual em que o projeto sai do “papel” e passa para a sua execução, ou seja, é a etapa em que se realizam as gravações. Trata-se da fase em que a equipe técnica e artística é mobilizada no set e locações, envolvendo a atuação de diferentes funções, como direção, direção de fotografia, operação de câmera, captação de som direto, iluminação, cenografia e figurino. Além disso, é um estágio marcado pela supervisão do produtor, que garante o cumprimento do cronograma, do orçamento e da logística estabelecidos. Em muitos momentos são necessárias decisões rápidas diante de imprevistos, como variações de luz, condições climáticas ou falhas técnicas. Assim, a produção constitui-se como a etapa central de execução prática da obra audiovisual, pois é nela que as concepções criativas e organizacionais assumem forma concreta por meio da filmagem ou gravação.

O eixo temático “produção” contempla os capítulos 4 e 5. No capítulo 4 apresentamos os aspectos teóricos e os critérios objetivos na constituição da

“Comunidade do Pesquisador” na longa duração, a fim de delimitar o que denominamos Comunidade Audiovisual. Ao definir o universo de participantes da comunidade, no capítulo 5, utilizando a Tematização (Fontoura, 2011) para a análise, construímos o conceito de “Saberes Audiovisuais” ao trazermos as vozes dos participantes (perspectiva “micro”) em associação às vozes de nomes consagrados do cinema (perspectiva “macro”), selecionadas na obra de Tirad (2006). Na polifonia das realidades micro e macro definimos o conceito de Saberes Audiovisuais, elemento essencial da pesquisa.

Realizadas as etapas anteriores, a *Pós-Produção* é a momento final do processo de criação audiovisual, onde o material captado durante a produção é editado e refinado para dar forma à obra final. Assim, a pós-produção pode ser compreendida como uma síntese entre técnica e linguagem, permitindo maior precisão no tratamento estético e mais liberdade criativa em um processo colaborativo que assegura a qualidade artística e técnica do produto audiovisual.

No terceiro eixo da tese, a Pós-Produção, agrupamos os capítulos 6 e 7. Trazemos no capítulo 6 as interfaces entre os Saberes Docentes e os Saberes Audiovisuais. Trata-se, portanto, do momento em que os conceitos audiovisuais ligados à docência são associados às visões clássicas acerca dos Saberes Docentes.

Por fim, no capítulo 7 apresentamos em sua integralidade a tese das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional Docente em projetos coletivos audiovisuais.

Encerrando, na seção *Lançamento*, trazemos os apontamentos finais e reflexões acerca dos desafios e possibilidades futuras para pesquisas que envolvam o audiovisual, a educação e a docência.

Passemos à pré-produção! ¹²

¹² Esta pesquisa está inserida e articulada a dois projetos em desenvolvimento:

i) Experiências e formação de professores para a superação de desafios pós-COVID-19, apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
ii) Aprendizado profissional de professores em tempos de crise para a superação de desafios pós-covid-19, apoiada pela Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

PRÉ-PRODUÇÃO

"Uma película é (ou deveria ser) como a música. Deve ser uma progressão de ânimos e sentimentos. O tema vem atrás da emoção; o sentido, depois."
Stanley Kubrick

"É experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação."
Jorge Larrosa

1 LENTES E ENQUADRAMENTOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A linguagem audiovisual é composta por uma série de elementos técnicos e estéticos que, em conjunto, constroem significados, emoções e experiências sensoriais para o espectador (Bordwell; Thompson, 2013a; Aumont *et al*, 1992; Xavier, 2005; Ramos, 2005; Martins, 2002). As lentes escolhidas para um projeto possuem papel decisivo na forma como o espaço é representado. Lentes de distância focal curta, como as grande-angulares, ampliam o campo de visão e tendem a distorcer o espaço, o que pode ser utilizado para acentuar sensações de estranhamento, dinamismo ou exagero. Já as lentes teleobjetivas, com distância focal longa, comprimem a profundidade de campo, aproximando os planos e criando um efeito de achatamento espacial. Essa escolha pode ser empregada para gerar tensão, isolamento ou intimismo. A profundidade de campo, por sua vez, controlada em grande parte pela abertura do diafragma da lente, influencia na percepção de foco e desfoco, o que interfere diretamente na hierarquia visual dentro do quadro.

Figura 2 – Cena inicial do curta-metragem *Desassombro*: *Plano Detalhe* dos anzóis em foco evidenciando o ofício dos pescadores



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2025¹³

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1lIGQd2Ugmk> acesso em: 31 de jul. 2025.

Figura 3 – Cena inicial do curta-metragem Desassombro: isolamento do personagem diante da natureza dominante



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2025¹⁴

Nas imagens percebemos que a escolha das lentes evidencia condições específicas indicadas no roteiro, como o destaque de ferramentas típicas de pescadores, na primeira imagem, e a solidão e insignificância frente à natureza na segunda imagem.

Já os enquadramentos, forma com que o fotógrafo capta a imagem, são responsáveis pela composição visual e pela escolha do ponto de vista. Ao definir o que será incluído ou excluído do campo de visão, o enquadramento seleciona os elementos visuais que compõem a narrativa, guiando a atenção do espectador. Um plano fechado, como o close-up, destaca expressões faciais e intensifica emoções, enquanto planos abertos situam personagens no espaço e contextualizam a ação. Além disso, o posicionamento da câmera em relação ao sujeito — seja em *plongée*, *contra-plongée* ou em ângulo reto¹⁵ — influencia na percepção de poder, vulnerabilidade ou neutralidade.

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1lIGQd2Ugmk> acesso em: 03 31 de jul. 2025.

¹⁵ O termo *plongée* vem do francês e significa “mergulho”. No cinema, refere-se a um ângulo alto, em que a câmera é colocada acima do sujeito, inclinada para baixo em relação ao eixo horizontal. O *plongée* tende a reduzir a importância do personagem ou objeto filmado, sugerindo fragilidade, inferioridade ou opressão. O *contra-plongée* é o ângulo oposto ao *plongée*. A câmera é posicionada abaixo do sujeito, inclinada para cima, atribuindo ao personagem grandeza ou superioridade. Por fim, O ângulo reto é aquele em que a câmera está no mesmo nível dos olhos do personagem (ou no eixo horizontal da ação), e constrói um visão mais objetiva do personagem retratado (Bordwell; Thompson, 2013b)

Figura 4 - Início do terceiro ato do curta-metragem Desassombro: a ambiguidade do protagonista



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2025¹⁶

Figura 5 – Final do curta metragem Desassombro: o desespero da vítima



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2025¹⁷

Em ambas as imagens percebemos o enquadramento dos personagens em primeiro plano, evidenciando condições emocionais, no primeiro caso, a dubiedade evidenciada pela luz e no segundo o desespero acentuado pelo close-up.

A combinação entre o tipo de lente e o enquadramento estabelece, assim, um vocabulário visual próprio da obra audiovisual. Em síntese, a escolha das lentes e dos enquadramentos vai além de decisões técnicas, pois trata-se de caminhos semióticos e narrativos que moldam o olhar do espectador, influenciam o ritmo da montagem,

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1lIGQd2Ugmk> acesso em: 31 de jul. 2025.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1lIGQd2Ugmk> acesso em: 31 de jul. 2025.

estabelecem relações espaciais e emocionais entre os personagens e o mundo diegético, e traduzem a visão autoral do realizador. Na interface metafórica entre o audiovisual e a pesquisa em educação, o referencial teórico nada mais é que um enquadramento, uma escolha de visão, uma forma de conceber os fenômenos e analisá-los.

A pesquisa desenvolvida, de forma consciente, estabelece um conjunto de referenciais como leituras possíveis, jamais definitivas ou generalizantes. Na conjuntura teórica-metodológica que guiou os caminhos e leituras das experiências e fenômenos abordados e experienciados, trazemos a baila, como lentes e enquadramentos de nossa percepção enquanto investigadores da educação, as bases da pesquisa narrativa, do autoestudo e das amizades críticas, do desenvolvimento profissional docente em Comunidades de Aprendizagem, assim como dos Saberes Docentes. Assim, neste capítulo, além de um levantamento sobre estudos realizados nos últimos anos, explicitamos as bases teóricas-metodológicas da pesquisa.

1.1 A natureza narrativa da investigação

A pesquisa narrativa tem se consolidado como abordagem essencial na formação de professores, pois oferece um espaço metodológico para que educadores explorem suas práticas profissionais por meio de histórias de vida, promovendo reflexões profundas sobre identidade, valores e decisões pedagógicas (Clandinin & Connelly, 2000; Delory-Momberger, 2006; 2012; Bragança, 2011; Josso, 1999; 2007). Essa perspectiva torna possível compreender como o conhecimento docente é construído e transformado ao longo do tempo, em contextos pessoais e institucionais, articulando experiências passadas e presentes na formação contínua (Conle, 2000). Ao narrar e revisitar suas próprias trajetórias, os futuros e atuais professores se tornam autorreflexivos, fortalecendo sua agência profissional — o que é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas mais conscientes, colaborativas e socialmente engajadas (Clandinin, 2013).

Nesse sentido, a epistemologia narrativa contribuiu para a superação do paradigma clássico de separação entre sujeito e objeto de pesquisa, o que se mostrou essencial para a compreensão e legitimidade epistemológica de estudos que se debruçam sobre experiências subjetivas e intersubjetivas.

A natureza narrativa da pesquisa também se evidenciou nos projetos audiovisuais desenvolvidos em seu percurso. Tanto nos projetos fomentados nas Comunidades de Aprendizagem desenvolvidas em Portugal e Brasil, quanto no documentário autobiográfico construído enquanto documentário-tese, emergiram conceitos estruturantes da noção de um conhecimento que nasce da subjetividade do pesquisador e amplia-se no olhar do outro nas dinâmicas de participação em coconstrução.

Um conceito importante trazido à pesquisa como referencial foi o de *biografização* (Delory-Momberger, 2016) na perspectiva de um autoconhecimento que se valida na coletividade crítico-colaborativa. A apropriação do conceito para a análise audiovisual foi, no percurso da pesquisa, essencial para compreender os caminhos que foram trilhados no desenvolvimento dos projetos audiovisuais que respaldaram a tese das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

A visão narrativa não foi apenas fundamento de análise, mas essência da prática nas diversas experiências promovidas e problematizadas na tese, reforçando a ideia de que “a narrativa é uma prática discursiva que viabiliza a atribuição de sentido às vivências, uma vez que é, ao mesmo tempo, um objeto de estudo, um método de investigação e uma forma de organização” (Rodrigues; Prado, 2015). Como apresentado na seção de introdução, o conceito central da abordagem de Delory-Momberger (2016) trazido à pesquisa é o de que a pesquisa narrativa é por natureza uma pesquisa transformadora, em que o sujeito se afeta e se modifica na dinâmica com o outro. Assim, a noção de que toda pesquisa em educação é naturalmente uma pesquisa-ação, na medida em que transforma os sujeitos da experiência investigativa, foi trazida como guia para os eventos experienciados em todas as dinâmicas desenvolvidas para a construção da tese.

Enquanto horizonte epistemológico, a escolha da perspectiva narrativa autobiográfica se baseou em diversos elementos importantes para a compreensão da proposta de pesquisa. Em primeiro lugar, essa abordagem possibilitou um olhar singular frente à experiência, sendo a subjetividade essencial à compreensão dos eventos a partir de um olhar individual. Uma elaboração cumulativa em que o indivíduo revive sua história em um processo de memória e reconstrução (Delory-Momberger, 2016). Dessa forma, “a dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida” (p.136).

Na pesquisa narrativa autobiográfica percebemos um trabalho de gênese sócio individual, em que o sujeito é atravessado por sua temporalidade presente, o que influencia sua visão sobre o passado e a experiência vivenciada no processo. É como afirma Jean Clandinin:

A investigação narrativa é o estudo da experiência. Isso é realmente fundamental. Para compreender a experiência, precisamos entendê-la ao longo do tempo: as histórias vêm de algum lugar e vão para algum lugar. Precisamos entender que é um corpo no mundo, portanto, é sempre ao mesmo tempo pessoal e social [...] é importante entender que não se pode separar temporalidade, socialidade e lugar — eles estão sempre atuando o tempo todo (Clandinin, 2018.p.19, tradução nossa).¹⁸

A experiência individual na perspectiva narrativa é também atravessada pela coletividade, na medida em que os eventos são vivenciados em grupo, levando o sujeito da experiência à socialização da experiência individual, onde a construção do “eu” se dá no conjunto de interações com o outro e com espaço social. Josso (2007) enfatiza a relevância da construção de vínculos entre participantes de processos formativos mediados pela pesquisa narrativa. A identificação ocorre quando compartilham práticas oriundas de suas experiências, favorecendo a construção da identidade profissional entre pares que se escutam e se reconhecem em suas trajetórias. Cada participante define o que narrar, selecionando experiências consideradas significativas e omitindo as que não julga pertinentes.

Existe nesse campo de pesquisa um senso de pertencimento, pois o professor externa sua visão ao mesmo tempo em que se identifica como autor de todo o processo, não como observador, mas como parte essencial do que relata. Assim, “a pesquisa biográfica analisa os processos conjuntos de individuação e de socialização que são constitutivos da construção e do desenvolvimento sócio-individual como formas de apropriação e de configuração biográfica” (Delory-Momberger, 2016.p.138).

Outra grande influência teórica que ancorou conceitos estruturantes da pesquisa foi a contribuição de Graig *et al* (2020) no sentido de demonstrar, no desenvolvimento de uma Comunidade de Aprendizagem em longa duração, as abordagens e possibilidades que a abordagem narrativa possui em relação às pesquisas que trabalham com sujeitos em constante processo de transformação.

¹⁸ Narrative inquiry is the study of experience. That’s really fundamental. In order to understand experience, we have to understand experience over time: stories come from somewhere and go somewhere. We have to understand that it is a body in the world, so it’s both personal and social always[...]. It’s important to understand that you can’t kind of pull temporality, sociality, and place apart—they’re always operating all the time.

A obra foi também definitiva no encontro de uma forma de escrita que não fosse somente ferramenta, mas processo de compreensão dos saberes narrativos, trazendo uma abordagem que abraça a multiperspectiva nas narrativas da experiência (Connely; Clandinin, 1997) e na transformação da prática. Uma colaboração significativa para a pesquisa, a obra é fruto direto da influência que Craig absorveu, no decorrer de sua vida e obra, diretamente de Michael Connelly e Jean Clandinin, a autodenominada *árvore genealógica do conhecimento* (Graig et al, 2020).

Em Clandinin (2018) percebemos a maneira com que a pesquisa narrativa mergulha na subjetividade e temporalidade da história que é resgatada, contada e recontada. Como pesquisadores, a história, quando emerge do passado ganha cores e significados associados ao processo de compreensão narrativa do fenômeno analisado. Nesse contexto,

essas mesmas coisas estão sempre em ação quando pensamos sobre os participantes, quando pensamos sobre as histórias que eles nos contam ou nos permitem acompanhar enquanto vivem. É realmente importante sempre saber, seja como professores em relação com uma criança e sua família, que somos personagens dessa história e que precisamos ser reflexivos e auto-reflexivos sobre quem somos, ao longo do tempo, nessas histórias. E, como pesquisadores, não se trata de um estudo sobre o “outro” — é sempre um estudo sobre nós em relação com os participantes (Clandinin, 2018.p.20, tradução nossa).¹⁹

A relação entre a subjetividade do pesquisador e a observação externa do participante permeia todo o processo de pesquisa e deve ser tônica das análises críticas e revisões em um processo de escrita narrativa (Clandinin; Connelly, 2015; Clandinin, 2018). É interessante como essa relação esbarra em muitos momentos com paradigmas de pesquisa que não compreendem a singularidade do processo narrativo. Clandinin (2018) aborda essa temática ao problematizar os desafios que pesquisadores narrativos enfrentam em relação a procedimentos e orientações dos comitês de pesquisa e ética. Para a autora,

grande parte do que os comitês de ética em pesquisa fazem parte do pressuposto de que o poder está com o pesquisador: nós é que fazemos as perguntas / nós é que selecionamos os participantes / nós é que dizemos por quanto tempo eles vão se reunir. Parte disso diminuiu, mas ainda há um forte senso de: “Bem, quais perguntas você vai fazer?”. Em resposta, eu digo: “Bem, é daqui que vamos começar, mas precisamos ir para onde a experiência deles, suas histórias e a construção de suas vidas nos levarem. Então, não podemos saber. Não somos os únicos que decidem quantas

¹⁹ these same things are always at work as we think about participants, as we think about the stories that participants tell us or allow us to come alongside as they live. It's really important to always know, whether we're a teacher in relation with a child and his or her family, that we're characters in that story and we need to be reflective and reflexive about who we are over time in those stories. And, as researchers, it's not a study of the “other”—it's always a study of us in relation with participants.

conversas teremos. Isso também depende de onde as histórias nos levam e é uma relação coconstruída” (Clandinin, 2018.p.21, tradução nossa).²⁰

Portanto, o uso das potencialidades da pesquisa narrativa foi demarcado pela preocupação em elucidar seus propósitos e objetivos, evitando uma visão generalista e compreendendo seu modo particular de leitura da subjetividade das histórias e das pessoas.

Pesquisa narrativa e seu Campo Focal²¹ na pesquisa

No horizonte da pesquisa narrativa, os trabalhos referenciados desempenharam um papel fundamental na consolidação de eixos centrais que permitiram a compreensão aprofundada do tema investigado. Essa abordagem se configurou como um espaço fértil para o desenvolvimento e a compreensão dos estudos da experiência, ao mesmo tempo em que propiciou a sistematização de trajetórias relacionadas à subjetividade do pesquisador e às suas vivências.

Além disso, a pesquisa narrativa estabeleceu um ambiente de construção democrática e dialética, no qual as percepções dos participantes orientaram as direções analíticas e propositivas da investigação, favorecendo um cenário de coconstrução compartilhada. Um ambiente fluido, em que “as interações que viabilizam a comunicação, nas mais diversas esferas de atividade humana, vão se estabelecendo à medida em que os grupos veem necessidade de novas possibilidades para que seus objetivos interacionais sejam atingidos” (Rodrigues; Prado, 2015).

²⁰ so much of what the research ethics boards do kind of assumes that the power is with the researcher: we get to ask the questions/we get to select the participants/we get to say how long they'll meet. Some of that has lessened, but there's a still great sense of, "Well, what questions are you going to ask?" In response I say: "Well, this is where we'll start, but we have go where their experience and their stories and their life making takes us. So, we can't know. We aren't the only ones who get to decide how many conversations we'll have. That also depends on where the stories take us and it's a co-constructed relationship."

²¹ O campo focal, tanto na fotografia quanto na educação, está relacionado à ideia de foco, embora em contextos distintos. Na fotografia, o campo focal corresponde à área de nitidez máxima dentro de uma imagem, ou seja, o plano em que os elementos aparecem claramente definidos porque estão em perfeita correspondência com o ponto de foco da lente; é nele que o olhar do observador é conduzido e o sentido visual é construído. Já na educação, o campo focal designa o núcleo temático ou eixo de interesse que orienta o processo de ensino e aprendizagem, funcionando como o ponto central em torno do qual se organizam as experiências, conteúdos e objetivos pedagógicos. Assim, em ambos os casos, o campo focal representa uma zona de atenção privilegiada — na fotografia, voltada à construção da imagem; na educação, à construção do conhecimento. Explicitamos em cada núcleo teórico-metodológico seu núcleo focal em relação à pesquisa.

Assim, no campo dos estudos narrativos, os recortes referenciais adotados mostraram-se fundamentais para a pesquisa, tanto na compreensão da perspectiva narrativa e de sua singularidade enquanto linguagem e processo, quanto na articulação dos elementos da história de vida do pesquisador, de modo a sintetizar e interpretar, à luz do presente, os sentidos e reflexos das experiências pretéritas. Além disso, contribuíram para a apropriação dessa perspectiva na leitura audiovisual da tese e para o estabelecimento do aporte teórico que sustenta a proposição das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

1.2 *Autoestudo* e amizade crítica no panorama da pesquisa narrativa.

A adoção da perspectiva autobiográfica do *Self-Study*, traduzida na pesquisa como *autoestudo*, foi essencial no desenvolvimento da investigação, e o referencial teórico utilizado (Hamilton; Pinnegar, 1998; Pinnegar; Hamilton, 2009; Marcondes; Flores, 2014; Craig *et al*, 2020) respaldou a tese na direção de uma compreensão ampliada do papel do sujeito pesquisador. Evidenciou-se que a compreensão do “eu” ocorreu no encontro com as percepções do “outro”, mesmo quando situada na perspectiva da subjetividade do pesquisador.

Em estudos autobiográficos, a narrativa se volta ao contar, revisitar e interpretar a própria história de vida como meio de autoconhecimento, reforçando dimensões existenciais, identitárias e sociais. Segundo Josso (1999) a perspectiva narrativa fundamenta estudos sobre formação contínua, permitindo que indivíduos reflitam sobre si mesmos e se transformem por meio da escrita e interpretação de suas vidas. Nesse contexto, o que trazemos à pesquisa é a apropriação do *autoestudo* na especificidade do audiovisual.

O conceito de amizade crítica revelou-se central como estratégia de equilíbrio entre a subjetividade individual e a percepção coletiva da experiência, o que será demonstrado em capítulos subsequentes. É necessário pontuar, contudo, que o estabelecimento do *autoestudo* como estratégia de compreensão da realidade é desafiador nas pesquisas em educação, pois demanda o equilíbrio do pesquisador com elementos internos da subjetividade e o universo amplo das visões e interpretações do contexto. Portanto,

a pesquisa *self-study* de qualidade requer que o investigador demonstre um equilíbrio particularmente sensível entre biografia e história que é demonstrado através do modo pelo qual a experiência individual pode

proporcionar insights e soluções para questões e inquietações consideradas de natureza pública ou social. Por outro lado, a teoria pública é utilizada para possibilitar insights e alternativas para solução de questões privadas de cunho pessoal. Esse equilíbrio na pesquisa constitui o cerne do *autoestudo* e é visto como o seu principal desafio. É necessário garantir a articulação entre a inquietação pessoal ou questionamento privado com as questões públicas de um tempo e de um lugar (Marcondes; Flores, 2014.p.299).

A pesquisa indicou a possibilidade de constituição de ambientes de amizade crítica no desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem (Craig *et al*, 2020) seja em suas modalidades clássicas, seja em novas proposições, como Comunidades Audiovisuais. Tal conceito é fundamental nas dinâmicas de pesquisa envolvendo o *autoestudo*, o que demonstraremos nas análises realizadas acerca Comunidades Audiovisuais identificadas no percurso da pesquisa e da história de vida do pesquisador.

Segundo Pinnegar e Hamilton (2009) o *autoestudo* sempre envolve o “outro”, seja na análise das práticas presentes, seja no processo de reconstrução do passado, em suas memórias e interações. São essas as vozes críticas que se interrelacionam com a perspectiva subjetiva do pesquisador. Quando buscamos compreender nossa prática de forma mais profunda, é fundamental ouvir a voz do outro. É a partir dessa escuta que conseguimos apoiar e sustentar nossas interpretações. As percepções externas — vindas de apontamentos, reflexões, entrevistas ou ações — funcionam como espelhos que revelam o que nossa prática realmente produz. Elas podem confirmar caminhos, sugerir mudanças ou até apresentar críticas construtivas. Ao acolher essas vozes, ampliamos nossa visão e fortalecemos a qualidade do nosso trabalho (Pinnegar; Hamilton, 2009).

Apresentaremos nos capítulos posteriores a maneira como adaptamos a amizade crítica ao contexto do desenvolvimento de projetos no universo da produção audiovisual. A proximidades entre os distintos campos de ação e pesquisa nos conduziu na proposição das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

Autoestudo e seu Campo Focal na pesquisa

O *autoestudo*, como gênero de pesquisa qualitativa cada vez mais utilizada nas pesquisas contemporâneas em educação, foi entendido como um espaço de desenvolvimento da prática, na prática e para a prática, cujas dinâmicas se revelaram tanto coletivas quanto individuais, configurando um processo crítico e reflexivo de

investigação (Pinnegar; Hamilton, 2009). Além disso, compreendeu-se que essa abordagem tem como fundamento a transformação do indivíduo e de seu meio, sendo simultaneamente uma perspectiva autobiográfica, social, cultural, histórica e política (Hamilton; Pinnegar, 1998; Marcondes; Flores, 2014).

Dessa forma, a apropriação da perspectiva epistemológica do autoestudo e da amizade crítica mostrou-se essencial para que estabelecêssemos, na pesquisa, a construção de uma história de vida do professor/cineasta/pesquisador, bem como a compreensão das relações entre os participantes e o pesquisador. Tal perspectiva também orientou a apropriação do conceito a partir das histórias de vida dos participantes, articuladas à narrativa do pesquisador, além de possibilitar uma percepção crítica das correlações presentes nos relatos dos envolvidos nas produções audiovisuais. Por fim, ela sustentou a elaboração das abordagens inerentes ao estabelecimento das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

1.3 Comunidades de Aprendizagem no desenvolvimento profissional docente

O debate acerca da cultura colaborativa e das Comunidades de Aprendizagem não é recente (Hargreaves, 1998; Little, 1987), e de certa forma tem influenciado significativamente metodologias e práticas relacionadas ao ensino-aprendizagem, à formação de professores e ao desenvolvimento profissional docente. Contudo, para além de refletir sobre suas possibilidades enquanto processo de vivência de saberes, é importante estabelecer alguns princípios teóricos que norteiam e, acima de tudo, limitam o que são e o que não são Comunidades de Aprendizagem (Lima, 2012).

Em grande parte, a ausência de estudos empíricos mais sólidos faz com que a maioria das afirmações a respeito das Comunidades de Aprendizagem sejam sobre o que elas deveriam ser ou sobre a importância de adotá-las, mas muito pouco sobre sua condição de existência ou inexistência (Flores; Ferreira, 2012). Lima (2012) ao analisar os conceitos de McLaughlin e Talbert (2001; 2006), destaca que existem grandes diferenças entre comunidades típicas, tradicionais e de aprendizagem, no que concerne às noções de profissionalidade e políticas organizacionais por parte dos professores.

Nas comunidades típicas, que para as autoras referenciadas por Lima (2012) são notadamente comunidades fracas, a noção de colegialidade e expertise

profissionais são marcadas pelo isolamento e pela prática privada, pouco ou nada contribui para a colaboração em comunidade. Nas comunidades tradicionais (mais fortes) existe um grande controle por parte da coordenação, em que a experiência ou hierarquia se funda no conhecimento e no tempo de experiência. Logo, nota-se uma realidade de estratificação dos professores e acesso desigual aos recursos no ambiente de trabalho. Por outro lado, nas Comunidades de Aprendizagem, as relações colegiais originam-se na cultura colaborativa nas esferas do ensino e da aprendizagem, em que a expertise profissional se funda no conhecimento que é fruto da colaboração. Isso impacta diretamente na gestão dos recursos e na atribuição de responsabilidades frente à colegialidade. Segundo Lima (2012) tais conceitos ilustram diferenças importantes na cultura profissional, mas são frágeis ao atribuírem o termo comunidade a posturas que não são comunitárias em nenhum de seus aspectos. As contribuições de Lima (2012) serão trazidas novamente ao trabalho mais à frente no debate sobre as comunidades surgidas nos projetos audiovisuais abordados.

Cook e Friend (1991) apontam que as Comunidades de Aprendizagem atravessam um processo que, em geral, contempla atividades voluntárias, desenvolvidas em paridade, partilha de benefícios e responsabilidades. Nelas, os membros têm objetivos em comum e se assumem enquanto coletivo com propriedades emergentes, ou seja, sempre em transformação. Nessa perspectiva coletivista, a educação se estabelece enquanto interação interpessoal repleta de desafios, instabilidades e conflitos.

O individualismo docente é fruto de um processo complexo e histórico, cristalizado por uma série de condições e constrangimentos organizacionais (Hargreaves, 1998; 2015). Logo, as noções de colegialidade vigentes são na maioria dos casos associadas à burocracia, à intensificação do trabalho docente e ao seu escrutínio público (Flores; Ferreira, 2012). Coletivos que se autodeclaram comunidades, comunidades administrativas ou oficiais, ou mesmo Comunidades de Afeto não podem ser interpretadas automaticamente como Comunidades de Aprendizagem, na medida em que o “ser em comum”, que se organiza de forma horizontal e natural, equiparando vivências, sentimentos, conceitos e, acima de tudo, permanecendo no tempo com suas relações e produções, não se revela como base de agrupamentos artificiais ou institucionais. É a dicotomia apontada por Flores e Ferreira (2012) entre comunidade estética, de natureza superficial e episódica, e uma

comunidade ética, em que se vivenciam direitos inalienáveis, obrigações e partilhas fraternas.²²

Em grande medida, o sistema escolar se organiza enquanto ambiente centralizado e burocrático, provocando o progressivo apagamento da comunidade. O individualismo neoliberal, a divisão do trabalho docente, a cultura da “performatividade” e da agenda dos *standards* (Day, 2004), dentre outros fatores, deteriora o senso de pertença do docente em relação à sua comunidade, isolando as iniciativas e hierarquizando cada vez mais a escola, onde o “aprender a ser” sede lugar ao “aprender a obedecer” (Flores; Ferreira, 2012; Chen, 2023).

Essa estrutura centralizadora e burocrática, presente também no ensino superior brasileiro, algumas vezes revela uma tensão entre as expectativas dos docentes recém-chegados à universidade e a realidade das interações no ambiente acadêmico. As percepções de docentes novatos em relação aos comportamentos relativos aos “direitos adquiridos” (*entitled behavior*), nas interações entre professores e estudantes e entre os próprios pares, foram analisadas em um estudo recente. Nele, as autoras apontam que tal comportamento é percebido pelos professores iniciantes como reflexo de uma cultura institucional influenciada pelo individualismo e pela performatividade, desafiando a construção de um ambiente colaborativo e comunitário nas universidades brasileiras (Prata-Linhares; Fontoura; Pimenta, 2021).

O abismo persistente entre teoria e prática, especialmente em propostas relacionadas às experiências de aprendizagem educativas (Dewey, 2011) se evidencia no contexto de desenvolvimento profissional, que faz emergir relações complexas entre o ideal e o conjuntural. O conhecimento prático pessoal, em um percurso indutivo, interage com a sala de aula e com as paisagens profissionais inerentes ao professor (Day, 2004; Craig *et al*, 2020). Nesse sentido, o debate sobre Comunidades de Aprendizagem enquanto lugar do desenvolvimento dialético das diversidades individuais e contextuais de professores é essencial enquanto proposta, seja de formação ou de desenvolvimento profissional docente.

Compreendemos o conceito de comunidade enquanto ambiente de coletividade e construção de uma visão de grupo em que as relações são *horizontais, verdadeiras e livres* (Craig, 2007; Semião; Tinoca; Pinho, 2022). Graig *at al* (2020)

²² Mesmo que percebamos tal dicotomia, é interessante destacar o enfraquecimento progressivo da comunidade ética, na medida em que ela se funda e se mantém em compromissos que vão de encontro ao ideal contemporâneo de autonomia individual (Bauman, 2003).

exemplifica o conceito de comunidade de aprendizagem por meio dos relatos acerca dos 22 anos de pesquisa do “*Portifólio Group*”²³, originado na Universidade do Arizona. Lá, foram desenvolvidas e compartilhadas por professores/pesquisadores as experiências e estudos acerca da pesquisa narrativa, suas técnicas e ferramentas, investigando a importância das relações humanas e das subjetividades na definição do que o professor considera importante acerca do contexto e de próprio desenvolvimento profissional.

Na experiência originada no Arizona, a existência e perenidade do *Portifolio Group* possibilitou a construção de conceitos sólidos a respeito da cultura colaborativa que se converte em Comunidade de Aprendizagem. Nela, habilita-se o diálogo entre professores, onde histórias são contadas e recontadas, alimentadas pela reflexão coletiva e pela partilha de caminhos singulares e subjetivos de aprendizagem (Craig *et al*, 2020).

A perspectiva subjetiva e particular (e não individualista), compartilhada, e em certa medida lapidada em Comunidades de Aprendizagem, pode se projetar enquanto visão mais profunda que a objetiva/generalizante, que é, e em certo sentido, “pseudo-imparcial” (Craig *et al*, 2020). Lapidar remete, sobretudo, à coletividade crítica dos ambientes em que as comunidades modelam reflexões sobre/na/para as experiências (Craig *et al*, 2020; Cochran-Smith; Lytle, 1999; Flores; Ferreira, 2012), em que os elementos humanos são aceitos e valorizados em suas complexidades (Chen, 2023). Para a reflexão aqui proposta, foi essencial a compreensão dos vários tipos possíveis de comunidades, e de que maneira elas representam ambientes possíveis de desenvolvimento profissional docente.

Na perspectiva de Imbernón (2017a), ao abordar o conceito de comunidade em um panorama de formação, é interessante destacar as definições de *comunidades de prática* como intercâmbio de práticas, *comunidades formativas* como desenvolvimento de uma ação ou projeto educativo compartilhado por professores na escola, e *Comunidades de Aprendizagem* como aprendizagem em que todos os agentes

²³O grupo é formado por intelectuais, incluindo os pesquisadores Cheryl Craig, Michaelann Kelley, Michael Perez, P. Tim Martindell e Gayle Curts. Eles integram o grupo colaborativo mais duradouro na área da educação, reunido no contexto de um projeto de reforma escolar de 60 milhões de dólares, situado no quarto maior centro urbano dos Estados Unidos. Ao longo do tempo, as relações se desenvolveram e amadureceram, resultando em uma comunidade intelectual informal, onde os membros colaboram e refletem sobre seus trabalhos em conjunto.

intervêm e são afetados por ações de interesse comum na busca de um propósito comum.

É importante destacar que qualquer definição ou tipologia que se estabeleça para o conceito de comunidade não representa um “tipo puro” (Crecci; Fiorentini, 2018). Comunidades tem sua origem em momentos específicos, evoluem naturalmente, transformando-se com o passar do tempo e gerando consequências para além da própria comunidade. Em muitos casos, como os que são objeto da presente investigação, as comunidades surgem após a consolidação de uma cultura colaborativa gerada em uma ação ou projeto específico. Assim, em um primeiro momento, não se caracterizam como Comunidades de Aprendizagem, mas evoluem para elas.

Comunidades de Aprendizagem Docente e seu Campo Focal na pesquisa

No que concerne ao referencial teórico acerca do desenvolvimento profissional de professores em Comunidades de Aprendizagem, a fundamentação teórica adotada foi essencial para a compreensão de diversos aspectos centrais à temática. Destacaram-se as características fundamentais que definiram as Comunidades de Aprendizagem, bem como suas limitações e os desafios enfrentados em diferentes contextos. Também foram abordadas as tipologias clássicas dessas comunidades, o que contribuiu para situar conceitualmente o objeto de estudo. Além disso, o referencial teórico possibilitou reflexões sobre os saberes e as práticas docentes transformadas no interior dessas comunidades, explorando especialmente a relação entre docência e criatividade, bem como a construção dos saberes fundamentados na experiência vivida e partilhada.

A adoção do conceito de "Comunidades Democráticas de Aprendizagem", conforme proposto por Flores e Ferreira (2012), e que será trazida ao estudo nos capítulos posteriores, serviu como base estruturante para a formulação das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Reconheceu-se também que a longa duração foi essencial para analisar se as dinâmicas de produção coletiva se converteram, de fato, em Comunidades de Aprendizagem, em um processo análogo ao desenvolvido no *Portifólio Group* da Universidade do Arizona (Craig *et al*, 2020).

1.4 Saberes Docentes

Como demonstrado no percurso do texto, a adoção de uma visão acerca dos Saberes Docentes foi fundamental para a pesquisa, na medida em que precisávamos de um norte teórico que permitisse a identificação das interfaces com o que nomeamos saberes audiovisuais.

O estudo acerca dos Saberes Docentes representa um vasto e consagrado universo de pesquisas realizadas no Brasil e no mundo, sobretudo no contexto dos Saberes Docentes associados à experiência educativa (Cochram-Smith; Lytle, 1999; Connelly; Clandinin, 1997; Nóvoa, 1992; 2009; Schön, 2000; Dewey, 2011; Bondía, 2002; Day, 2001; 2004; Tardif, 2014; Freire, 1982; 2021; Garcia, 1998). Logo, não intencionamos na pesquisa uma ampliação teórica neste campo, mas identificar conceitos clássicos que fossem ao encontro de nossa percepção acerca do tema e de suas possíveis associações com o campo da produção audiovisual. Assim, frente às inúmeras variantes acerca do tema, buscamos primordialmente nos conceitos de Garcia (1998), Day (2004), Tardif (2014) e Freire (1996; 2021) nossas “lentes de referência”.

Em Garcia (1998), temos um dos pilares teóricos do debate sobre o professor, sua formação, identidade e desenvolvimento profissional. O resgate da obra partiu de nosso anseio em fundamentar o conceito dos Saberes Docentes à luz de seu desenvolvimento profissional. A obra propõe um debate amplo que mergulha em múltiplas questões, e dentre elas a noção do desenvolvimento profissional docente como uma atividade multimodal ancorada pela reflexão constante sobre a ação (prática docente).

Segundo Garcia (1998, p.153-154), “algumas das estratégias pretendem ser como espelhos que permitam que os professores se possam ver refletidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional”. Esse conceito encontra ecos na prática audiovisual desenvolvida na Comunidade Audiovisual de Aprendizagem que se desenvolveu durante 10 anos e que será objeto de análise em capítulos posteriores.

A noção de que o professor desenvolve “competências metacognitivas” compreende saberes que vão do prático ao ético, tornando o seu fazer constantemente questionado, repensado e redirecionado ao contexto presente. Ao

considerar o professor como “indivíduo”, Garcia afirma como parte integrante de sua identidade os conhecimentos e concepções pedagógicas subjetivas, um universo pessoal que influencia diretamente o ofício e interliga-se às demais instancias de sua formação, identidade e desenvolvimento profissional (políticas educativas, cultura organizacional, forças sociais, institucionalidade, currículo, coletividade).

O professor vivencia, portanto, o seu desenvolvimento profissional como uma atividade multimodal, e não unívoca. Garcia (1998), ao descrever, após exaustiva análise, oito possibilidades de desenvolvimento profissional docente (p.196) considera, por exemplo, que o professor pode de forma coletiva planificar e desenvolver projetos inovadores, onde o ensino é analisado e repensado conjuntamente. Nesse conceito encontramos relações com o desenvolvimento das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, núcleo da pesquisa.

Dentre os cinco pilares do desenvolvimento profissional de professores apresentado por Garcia (1998) adotamos como referência central as instâncias do desenvolvimento autônomo, na busca por estratégias inovadoras para a prática, e o reflexivo coletivo no desenvolvimento de projetos em que a partilha do saber orienta ações em comunidades. Contudo, não ignoramos a multiplicidade das possibilidades do desenvolvimento profissional, sejam elas no campo do desenvolvimento autônomo, reflexivo coletivo, curricular, formativo e por meio da pesquisa, ou investigação ação.

Assim, de uma forma geral, a obra nos respalda na maneira com que propõe uma reflexão crítica sobre os modelos tradicionais de formação docente, argumentando que estes têm se mostrado insuficientes frente às exigências contemporâneas da prática educativa. O autor questiona a fragmentação entre teoria e prática, o tecnicismo dominante nos currículos formativos e a ausência de espaços de reflexão crítica. Em contrapartida, defende uma concepção de formação centrada no desenvolvimento profissional contínuo, na articulação com a prática e no protagonismo do professor como sujeito reflexivo e transformador da realidade escolar. Nessa perspectiva, o professor é concebido como um intelectual crítico, capaz de construir conhecimentos pedagógicos a partir de sua prática e de atuar de forma consciente e ética na promoção de uma escola democrática e inovadora.

Ilustração 2 - Conceitos estruturantes da obra de Garcia (1998) associados aos estudos da tese



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Como segundo pilar na construção de um referencial acerca dos Saberes Docentes, Day (2004) contempla uma gama de elementos teóricos que foram essenciais no percurso da pesquisa. Sua visão consagra a noção de que o professor, para além de saberes técnicos da profissionalidade, é um agente do desenvolvimento amplo do sujeito, e que caminha sempre em paralelo ao inovador e ao criativo. Trata-se de um importante trabalho no campo da formação e desenvolvimento profissional docente, pois aborda o papel fundamental da motivação, identidade, compromisso ético e emocional no exercício da docência, com foco no professor como sujeito integral – não apenas técnico ou transmissor de conteúdos, mas engajado, reflexivo e apaixonado pelo que faz.

Para Day (2004) o docente é um profissional da paixão. Paixão pelo ensino, pela aprendizagem, pelo seu desenvolvimento. Nesse contexto, a necessidade de “conservação” desta paixão envolve a constante reorientação de se seu desenvolvimento contínuo, onde o equilíbrio entre vida e trabalho o prepara para situações e circunstâncias desafiadoras.

No conceito central da obra está a construção de um conhecimento da prática, pela prática e para a prática, onde a paixão pelo ensino e aprendizagem brota de uma

consciência de fluidez, de criatividade e proximidade em relação à aprendizagem. Nele, os professores estão abertos ao novo, aos desafios, a revisão constante de sua visão de mundo. O professor está disposto a enfrentar a necessidade constante da adaptabilidade ao mundo em permanente transformação, sendo um profissional reflexivo, teórico, pragmático e ativista, em que transforma sua prática em conhecimento.

Pensar o presente e reordenar a postura diante dele é mister da prática docente. Para Day (2004) as rotinas são úteis por um determinado momento, mas não são o único caminho. Ao professor, “não basta depender unicamente de rotinas que já foram experimentadas e testadas, já que o excesso de dependência dos conhecimentos de um especialista não irá ter sempre como resultado o melhor ensino ou a melhor aprendizagem” (p.153). De uma forma ampla, a obra representou para a pesquisa o esclarecimento em relação ao Saberes Docentes justamente nos pontos de contato com o fazer audiovisual, ou artístico.

A paixão pelo ensino pode ser compreendida como um comprometimento profundo, tanto emocional quanto intelectual, com o trabalho educativo, constituindo a energia interior que sustenta o envolvimento dos professores ao longo da carreira, mesmo diante de desafios, frustrações e pressões externas. Trata-se de um dos principais fatores que alimentam a motivação e a resiliência docente, sendo, portanto, central para uma prática pedagógica significativa e transformadora. Nas análises dos depoimentos dos participantes das obras audiovisuais, encontramos pontos de contato em diversos elementos da definição profissional de Day (2004), sobretudo na resiliência frente ao contexto.

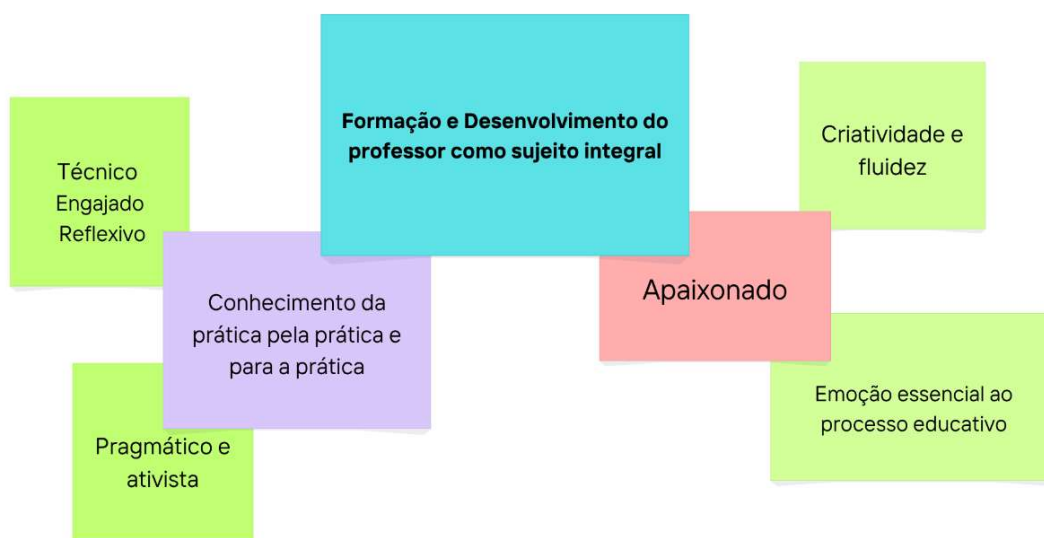
Articulada a essa dimensão, a identidade profissional docente é moldada pelas interações entre crenças, valores, experiências pessoais e pelos contextos culturais e institucionais nos quais o professor está inserido. Assim, ensinar não se limita à aplicação de métodos, mas expressa quem o professor é, o que acredita e como interpreta sua função social, sendo essa identidade fundamental para compreender tanto suas decisões pedagógicas quanto seu envolvimento com o processo educativo. Os professores, em sua maioria, adaptam-se ao “aumento do volume de trabalho e às crescentes pressões no seu trabalho, porque se preocupam e são conscienciosos dos seus propósitos morais (Day, 2004.p.232). Ao considerar tal condição Day não romantiza a situação de exploração do professor, mas pontua sua diferença em relação a outras profissões.

Nesse percurso, o desenvolvimento profissional contínuo assume papel decisivo ao exigir processos reflexivos e ancorados na experiência concreta dos professores, permitindo que transformem suas práticas a partir de contextos significativos e do diálogo com seus pares. Tal desenvolvimento está estreitamente vinculado à construção de sentido no trabalho e à busca por coerência entre valores pessoais e demandas profissionais. Reconhecer que o ensino é, inevitavelmente, uma atividade carregada de emoções contribui para compreender a complexidade do trabalho docente.

Emoções permeiam as relações humanas estabelecidas na escola, influenciam a motivação, a qualidade das interações com os alunos e o bem-estar do professor (Day, 2004). Assim, considerar o impacto das emoções é essencial tanto para a compreensão da prática educativa quanto para a proposição de formas mais eficazes de apoio à saúde emocional dos profissionais da educação.

Professores atuam em ambientes diversos e, portanto, precisam adaptar suas práticas e revisar constantemente suas crenças e estratégias. A identidade e a paixão docente, nesse contexto, são impactadas pelas políticas educacionais, pelas culturas escolares e pelas condições de trabalho. Reconhecer essa dimensão contextual é essencial para compreender a complexidade do ser professor e para construir políticas de formação e valorização mais efetivas.

Ilustração 3 - Conceitos estruturantes da obra de Day (2004) associados aos estudos da tese.



Também relevante para o escopo da pesquisa, Tardif (2014) apresenta o saber docente em duas esferas, sendo o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Em todas as esferas, o autor apresenta o saber docente como fundamentalmente social, mas ao mesmo tempo estruturado nas individualidades e singularidades que operam os saberes na realidade contextual. Embora “os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho” (Tardif, 2014, p.17), que tem sua natureza essencialmente coletiva.

Por meio dos conceitos de Tardif foi possível trazer ao debate das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente a categorização dos Saberes Docentes na interface com os saberes audiovisuais. Para o autor, são Saberes Docentes os saberes de sua formação profissional, os disciplinares, curriculares e os saberes da experiência. A respeito dos saberes da experiência, Tardif argumenta que muitas vezes são desvalorizados pelas instâncias formais de formação, apesar de sua centralidade na ação pedagógica. Eles são tácitos, práticos, contextuais e moldados pelas realidades da escola, contribuindo diretamente para a competência profissional docente.

Percebemos que definir a docência, e suas práticas, é um exercício complexo, pois “não se trata de uma noção que pode ser definida cientificamente ou logicamente. Trata-se, ao contrário, de uma noção social e culturalmente construída, noção na qual entram sempre ideologias, crenças, valores e interesses (Tardif, 2014. P.116). Assim, reafirmamos nos conceitos de que o professor é por natureza um profissional da multiplicidade, da complexidade e da subjetividade. Seus saberes originam-se de outros saberes provenientes de diversas fontes. Podemos desta forma, definir o saber docente como um “saber plural” (Tardif, 2014).

Consideramos a centralidade dos saberes da experiência na abordagem das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, na medida em que “brotam da experiência e por ela são validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser (Tardif, 2014.p.39).

Ainda sobre a centralidade do conceito de saber da experiência na proposição de novas abordagens, como as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, entendemos que o professor não afasta os saberes diferentes de sua

prática, mas os incorpora e os dá novos significados associados ao seu próprio discurso. Assim,

a prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (Tardif, 2014.p.53)

É essa a “condição de abertura” que possibilita a proposição de estratégias de desenvolvimento profissional centradas na prática e nos sentidos que ela pode adquirir.

Ilustração 4 - Conceitos estruturantes da obra de Tardif (2014) associados aos estudos da tese



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Como última referência central dos estudos sobre a docência e seus saberes, a adoção também de uma perspectiva freireana era elemento fundamental para refletirmos a condição de desenvolvimento da docência em todas as suas interfaces. Buscamos em algumas obras de Freire (1982; 1996; 2001; 2016;2021) elementos que fundamentassem os preceitos da formação docente e de seu desenvolvimento profissional na relação com a criatividade e a coletividade.

Para o desenvolvimento dos Saberes Docentes, Freire enfatiza, em sua extensa e importante obra, a necessidade de uma prática pedagógica situada, capaz

de articular teoria e experiência, comprometida com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos. Assim, sua contribuição ultrapassa a dimensão técnica, incorporando dimensões éticas, políticas e afetivas que tornam a docência um ato profundamente humano e transformador.

Na perspectiva freireana, a articulação das múltiplas dimensões constitutivas da condição humana — histórica, cultural, política e ética —, inscritas em um processo de construção socialmente determinado, manifesta um compromisso ético-político com os problemas que atravessam a existência coletiva. Tal compromisso reconhece que homens e mulheres se fazem sujeitos históricos apenas na medida em que participam, de forma solidária e dialógica, da produção da própria história. Nesse sentido, a educação não se reduz a uma preocupação metodológica, mas reafirma a centralidade da práxis como mediação entre teoria e ação transformadora, fortalecendo o vínculo indissociável entre a historicidade humana e a dimensão social da vida (Costa, 2016). É esse elemento da educação transformadora que nos apropriamos na proposição de novas abordagens e experiências na fronteira entre educação e arte.

A educação deve ser precedida de uma visão reflexiva acerca do homem e de seu contexto, pois do contrário corre o risco de adotar métodos que reduziriam o homem à condição de objeto (Freire, 2016). Assim, o professor, sujeito de raízes tempo/espaciais, é um indivíduo conjuntural que parte de um universo singular de valores, crenças e percepções. A partir daí ele caminha dialeticamente para a construção de uma identidade socialmente consciente e engajada. Encontramos nesse ponto ecos significativos com o fazer audiovisual e sua dimensão coletiva.

A obra de Paulo Freire é fundamental para a constatação de que o professor se constrói e afirma-se frente ao seu contexto. O professor não apenas revisita e reafirma conhecimentos previamente adquiridos, como também, ao acompanhar a dinâmica da curiosidade do aprendiz na apropriação dos conteúdos, reconhece e problematiza suas próprias certezas, identificando lacunas, acertos e equívocos que emergem no exercício da prática pedagógica (Freire, 2001). Nessa perspectiva, vemos emergir o importante conceito do professor enquanto pesquisador. Para Freire, não existe separação entre as duas esferas, na medida em que a docência é um constante ato de compreender o mundo.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da

prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 32).

Na complexidade da profissão docente, compreendemos que, dentre os diversos elementos do ensinar, de um modo geral a postura docente requer rigorosidade metódica, planejamento intencional e abertura ao diálogo, articulando pesquisa e prática como dimensões indissociáveis. O professor vive, em seu desenvolvimento profissional e na relação com seu a criticidade, à consciência social e à intervenção transformadora no mundo. Assim, atua como mediador e coautor do conhecimento, comprometido com a emancipação dos sujeitos (Freire, 1996). Nesse sentido percebemos a potencialidade do desenvolvimento profissional docente quando associado às processos coletivos, dialéticos e criativos, como a produção audiovisual.

Acima de tudo, o professor é um construtor do significado que se perpetua no tempo e que é compartilhado no processo de ensino-aprendizagem. Ele afeta e se transforma pela alegria da descoberta de novas formas de ver e agir perante o mundo e na “boniteza” de seu ofício. Nas palavras do autor, “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996.p.53).

Ilustração 5 - Conceitos estruturantes da obra de Freire (1982; 1996; 2001; 2016;2021) associados aos estudos da tese



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Saberes Docentes e seu Campo focal na pesquisa

A questão dos Saberes Docentes e da experiência educativa, conexão central entre a experiência audiovisual e o desenvolvimento profissional docente em ambientes coletivos de aprendizagem, revelou-se crucial para a pesquisa. Esse eixo permitiu definir a experiência educativa e formativa como um momento carregado de intencionalidade, além de estabelecer que o conhecimento oriundo da experiência se perpetua a partir de sua relevância e significado para o sujeito que a vivenciou. Da mesma forma, possibilitou a compreensão dos diversos saberes que constituíram o desenvolvimento profissional e a identidade docente, reconhecendo a multiplicidade dessas construções em modalidades, ritmos e trajetórias subjetivas.

Incorporou-se, ainda, a noção de que o professor é, acima de tudo, um profissional da aprendizagem, em constante processo de transformação. A pesquisa abordou a complexidade e a ambiguidade do saber docente em sua origem e desenvolvimento, bem como definiu pontos de intersecção entre os Saberes Docentes e os saberes relacionados à criação audiovisual por professores, especialmente em dinâmicas colaborativas e no contexto das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem.

Assim, na análise / apropriação do referencial citado, podemos antecipar que os Saberes Docentes em toda a sua multiplicidade e complexidade, assim como a reflexão acerca do professor enquanto profissional da coletividade e da formação autorreflexiva, foram fundamentais para a pesquisa na elaboração e compreensão dos saberes audiovisuais em interface com a docência, permitindo articular linguagens, práticas e sentidos que emergem desse encontro. Contribuíram, igualmente, para aprofundar a compreensão das Comunidades de Aprendizagem e de seus potenciais quando articuladas à produção audiovisual realizada por professores. Além disso, foram essenciais para caracterizar o desenvolvimento profissional docente em projetos coletivos, nos quais a colaboração entre pares se torna elemento estruturante. Por fim, sustentaram o estabelecimento das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente enquanto estratégia consistente e inovadora de desenvolvimento profissional docente.

1.5 Sobre a metodologia

No que se refere aos aspectos metodológicos, conforme indicado na introdução, utilizamos o método de análise da Tematização (Fontoura, 2011), buscando relacionar, a partir do corpus reunido, os temas vinculados às Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Para tanto, consideramos na investigação a análise das entrevistas de diretores consagrados reunidas na obra de Tirard (2006), dos depoimentos dos participantes da pesquisa e das percepções narrativas do pesquisador ao longo do percurso investigativo, apresentadas no documentário-tese *Caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz* e no curta-metragem documental *Prólogo a um autoestudo audiovisual*.

Realizada a curadoria do material citado, passamos a uma análise centrada na tematização (Fontoura, 2011) com o intuito de estabelecer em cada uma das fontes suas “Unidades de Contexto” (fontes), “Unidades de Conteúdo” (elementos centrais presentes nas fontes) e “Unidades Temáticas” (temas nucleares de cada fonte). Esse procedimento permitiu que cheguemos a um panorama de unidades temáticas que compõe o que nomeamos “Saberes Audiovisuais”.

É importante citar que a junção dos conceitos teóricos estruturantes da pesquisa foi empregada nos procedimentos metodológicos com o propósito de orientar a apropriação conceitual em diferentes etapas do estudo. Esses referenciais foram mobilizados, em primeiro lugar, na análise da produção audiovisual do pesquisador e de sua percepção biográfica das experiências audiovisuais. Também se fizeram presentes nos depoimentos dos participantes da pesquisa, compreendidos enquanto elementos constitutivos da amizade crítica (Pinnegar; Hamilton, 2009; Craig, 2020). Além disso, os conceitos foram acionados na sistematização dos “saberes audiovisuais”, compreendidos tanto das entrevistas reunidas na obra de Tirard (2006) quanto dos depoimentos dos participantes. Por fim, essa articulação teórica contribuiu para o estabelecimento dos Saberes Docentes em interface com os Saberes Audiovisuais, bem como para o estudo das Comunidades de Aprendizagem, compondo, assim, um quadro metodológico integrado e coerente com os objetivos da investigação.

Determinados os saberes audiovisuais, passamos a uma compreensão das relações possíveis entre esses saberes e os Saberes Docentes na perspectiva dos estudos de Garcia (1998), Day (2004) e Tardif (2014), dentre outros. A hipótese que

sustentamos é a de que os *Saberes Audiovisuais*, desenvolvidos em Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem, encontram ecos nos Saberes Docentes. Logo, nesse contexto, poderemos afirmar que ambientes coletivos de produção audiovisual fomentam, mesmo que indiretamente, Saberes Docentes. Nos capítulos posteriores apresentamos com mais profundidade os elementos do método de análise.

1.6 Investigando argumentos: um olhar panorâmico nas pesquisas luso-brasileiras

A reflexão acerca da produção acadêmica sobre temas e objetos de estudo é caminho básico para a construção de novas considerações e proposição de novos paradigmas. As investigações no campo da educação são vastas e se dividem em inúmeras áreas de interesse. Contudo, observa-se que grande parte das pesquisas permanece em agrupamentos herméticos, nos quais áreas de fronteira, com perspectivas epistemológicas distintas, embora potencialmente articuláveis, nem sempre são incorporadas ao debate ou à construção de novas abordagens. Isso se evidencia quando, ao propor experiências de investigação científica que transitem por outras áreas de interesse, constatamos a existência de campos igualmente herméticos. Quando trazemos uma investigação que reúne a compreensão e reflexão sobre Comunidades de Aprendizagem, o desenvolvimento profissional de professores em culturas colaborativas, e associamos tais campos com a produção audiovisual, do *storytelling* e da subjetividade e intencionalidade da arte, compreendemos as barreiras que afastam áreas que poderiam se entrecruzar em novas modelagens educacionais e profissionais.

Com o objetivo de realizar um levantamento bibliográfico que fundamentasse nosso estudo, definimos como recorte as produções e projetos desenvolvidos nos últimos dez anos. Considerando, ainda, que a experiência portuguesa foi essencial para o contexto da pesquisa, optamos por investigar quais estudos foram realizados nesse período nos principais repositórios de teses do Brasil e, também, de Portugal. Assim, utilizamos para as pesquisas brasileiras o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e para as pesquisas desenvolvidas em Portugal, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RECAAP). A escolha dos portais se deu pelo fato de serem os maiores agregadores de teses em seus respectivos países.

Algumas orientações foram definidas à priori para o processo de busca nos agregadores, com vistas a tornar mais objetivo o processo de recolha e posterior análise. Estabelecemos a busca por teses de doutorado, no recorte temporal de 2014 a 2024, na área de Educação. A redução da busca somente por teses, e não dissertações, justifica-se na intenção de alcançar contribuições análogas à pesquisa nesses campos do conhecimento. Passemos ao levantamento.

1.6.1 Portugal

O RECAAP ²⁴ possui em seu banco 228.284 teses, oriundas de diferentes áreas do conhecimento. Alinhado com os propósitos das pesquisa, direcionamos o olhar para trabalhos na “fronteira” com os objetos de investigação da tese. As primeiras buscas se mostraram infrutíferas ao tentar associar áreas nucleares da tese. Um exemplo disso foi que nenhum resultado foi alcançado ao associar combinações de termos como “Comunidades de aprendizagem”, “Produção audiovisual”, “Desenvolvimento Profissional Docente”, “Cinema”, “Curta-Metragem” e “Audiovisual”. Diante disso, percebemos que o procedimento deveria se direcionar aos eixos, buscando associações com a educação e com os objetivos da investigação após uma pré-seleção. Essa foi a metodologia que iniciou a descoberta de conexões com a pesquisa.

Tabela 1 - Termos de busca e resultados no RECAAP em setembro de 2024

Termos de busca	Número encontrado de teses
Desenvolvimento profissional Docente	61
Comunidades de Aprendizagem	19
Produção Audiovisual	11
Audiovisual	139
Cultura Colaborativa	03
Curta-Metragem	02
Total	866

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

²⁴ Disponível em <https://www.rcaap.pt>. Acesso em: 03 set. 2024.

Na temática “Desenvolvimento Profissional Docente” nenhum dos trabalhos fazia qualquer tipo de intercambio com o audiovisual, somente sendo percebidas proximidades com a temática das comunidades de prática nas escolas e o uso de tecnologias digitais para o ensino.

Na busca por pesquisas sobre “Comunidades de Aprendizagem”, muitas eram as associações com comunidades virtuais, Tecnologias de Informação e Comunicação, Mídia e Hipertexto, mas nenhuma com a Produção Audiovisual de nenhuma natureza. Já na pesquisa orientada com o termo “Produção Audiovisual” percebemos trabalhos desenvolvidos acerca do fomento ao audiovisual, políticas públicas e mercado. Contudo, notamos pela primeira vez no levantamento a associação direta com a Educação.

Pires (2014) apresenta uma pesquisa, de abordagem qualitativa, que tem como fundamento a construção de uma relação dialógica com os participantes, desenvolvida em um estudo de caso no bairro Plataforma, Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, Brasil. O objetivo foi investigar o processo de produção audiovisual e as contribuições da linguagem e da produção imagética na formação de jovens que frequentam a Educação Básica pública, buscando embasar a práxis pedagógica a partir da autonomia dos educandos. Debate-se os sentidos e significados presentes na vida comunitária, na história construída no cotidiano escolar e na relação dos jovens com seus corpos e culturas, elementos essenciais para uma formação humana emancipatória. Foram utilizados os registros imagéticos produzidos em colaboração com os jovens como base de análise, além da história do tempo presente, que se desenvolveu ao longo desse processo. Sob essa perspectiva, os educandos emergem como protagonistas do processo, utilizando a produção imagética como um território de função social e histórica, capaz de revelar os saberes tecidos nas comunidades e ressignificar aqueles adquiridos na escola.

Pinheiro (2021), por sua vez, investiga a interdisciplinaridade presente na atividade audiovisual, sobretudo no desenvolvimento do roteiro e seu papel na produção. Analisa a relação do roteirista com os outros profissionais do audiovisual. O trabalho faz um estudo bibliográfico e teórico acerca dos elementos centrais de desenvolvimento de roteiros que culmina em um projeto original de longa-metragem. O roteiro foi entregue para diretores e, posteriormente, com o material audiovisual

finalizado, a autora realizou uma análise do resultado e das percepções dos envolvidos por meio de entrevistas.

Em Anjos Júnior (2021) propõe-se examinar como o audiovisual vem sendo utilizado por professores de cursos de graduação em Turismo em Instituições de Ensino Superior no Brasil, entender de que forma as produções audiovisuais se integram às práticas pedagógicas desses docentes, identificar as motivações, desafios e critérios que orientam a escolha e o uso dessas produções e analisar se os professores percebem o uso do audiovisual em sala de aula como uma forma de qualificar o lazer da comunidade acadêmica envolvida. Foram entrevistados 34 professores por meio de ferramentas relacionadas à análise do discurso. Os resultados indicam que o uso do audiovisual nas graduações em Turismo tem como principal função complementar os aspectos teóricos abordados nos textos escritos. Além disso, foi observado que os professores entrevistados consideram o lazer como um momento importante para sua formação docente, especialmente ao entrarem em contato com produções audiovisuais que possam ser aplicadas pedagogicamente.

No entanto, a pesquisa revelou que elementos técnicos do audiovisual, como roteiro, iluminação, trilha sonora, figurinos e edição, bem como o turismo promovido por filmes, não estão amplamente presentes nas práticas pedagógicas dos docentes. Quanto à relação entre lazer e ensino de Turismo, embora os professores reconheçam a importância de incorporar elementos do lazer nas atividades educacionais, essa integração ocorre mais através de atividades recreativas do que de experiências que possam promover a reflexão crítica dos alunos e deles mesmos. Notamos, assim, que nesta abordagem o cinema enquanto “lazer” insere a prática audiovisual enquanto fruição, e não processo.

Na tentativa de reunir pesquisas com o termo “audiovisual”, a busca resultou em 139 teses, em sua maioria de programas relacionados a áreas específicas como Cinema, Comunicação e jornalismo. Na interface com a Educação, 25 teses abordavam o audiovisual enquanto objeto de estudo articulado à outras metodologias. Nesses casos, não temos investigações sobre “fazer audiovisual”, mas sobre utilização do cinema enquanto recurso didático. Portanto, no recorte temporal estabelecido não foram encontrados trabalhos que dialogassem diretamente com o objeto da pesquisa.

Na busca pelo indicador “cultura colaborativa” foram obtidos, três resultados, sendo, para a pesquisa, importante abordar dois trabalhos. Aquino (2015) apresenta

uma investigação sobre a possibilidade de formação das redes de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento cultural, onde verifica-se a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos na área das artes cênicas. A hipótese central é que a implementação de práticas colaborativas, caracterizadas de forma provisória como dialógicas, pautadas na presença, afetividade e participação mútua, retroalimenta a rede e seus integrantes, promovendo um comprometimento maior com o desenvolvimento cultural. Apesar de não ser um trabalho sobre a produção audiovisual, o potencial da arte enquanto ambiente de colaboração e aprendizagem se aproxima da temática das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem. Trata-se de um estudo de caso focado nas práticas artístico-pedagógicas do projeto *Mediação Cultural: Programa de Formação em Artes Cênicas*, nas edições de 2013 e 2014, realizadas em Salvador e na Região Metropolitana. A sustentabilidade da rede de aprendizagem foi verificada na postura dos educadores ao mapear oportunidades locais, estabelecer parcerias para fortalecer produções culturais, reinventar relações sociais e promover a autogestão do núcleo.

Já em Vasconcelos (2017), os esforços investigativos concentram-se na formação de professores do Ensino Superior, tomando como base a teoria do imaginário. A tese propõe uma reflexão sobre a formação docente por meio de práticas colaborativas, problematizando de que maneira tais práticas podem contribuir para a formação de professores no Ensino Superior. Trata-se de uma investigação sobre a importância de interações profundas entre os pares docentes, que vão além das conversas superficiais, promovendo uma troca consistente de percepções e experiências, com foco na observação e reflexão da prática pedagógica, resultando em novas compreensões da docência universitária. A tese defende a observação empática como uma ferramenta formativa poderosa, capaz de gerar novos significados e ressignificar as práticas pedagógicas no ensino superior. A partir de uma perspectiva de formação docente que enfatiza a prática colaborativa, e fundamentada no imaginário social, a pesquisa propõe uma abordagem biográfica para a coleta de dados, utilizando narrativas, grupos focais e *observação empática*. Ao longo do estudo, observou-se que práticas de partilha e colaboração entre colegas docentes favorecem o desenvolvimento profissional, ampliando a compreensão da realidade e transformando a prática docente, o que aproxima muito a tese das Comunidades de Aprendizagem e de Prática.

Passando às buscas no agregador português pelo termo “Cinema”, temos como resultado 631 teses, sendo que destas, somente 79 dialogam com a temática da Educação em algum nível. Novamente destacamos o padrão de abordar o cinema enquanto estética e fruição e não como processo. Contudo, em algumas investigações, notamos elementos de contato como a perspectiva do audiovisual enquanto possibilidade agregadora para a Educação e Formação de Professores.

Barra (2015) apresenta uma pesquisa que teve como foco investigar as interseções possíveis entre cinema e educação a partir das experiências compartilhadas por professores de três colégios de aplicação de universidades federais brasileiras. Esses docentes, embora sem formação específica em Cinema, incorporam a sétima arte em suas práticas pedagógicas. O estudo buscou compreender de que forma a vivência dos professores com o cinema pode proporcionar experiências significativas no ambiente escolar. Ao investigar de que maneira os professores orientam o olhar dos estudantes para o cinema, promovendo experiências que vão além da abordagem pedagógica tradicional, reflete sobre como essas práticas podem inspirar outras escolas a utilizar o Cinema na educação brasileira. Os resultados revelaram que o docente que deseja trabalhar com cinema nas escolas não precisa, necessariamente, de uma formação acadêmica em cinema. Contudo, é essencial que possua um profundo interesse pela área, busque autoformação, seja um espectador atento e participe de discussões que explorem a relação entre Cinema e Educação. Mais do que isso, o professor deve valorizar a liberdade criativa e ousar integrar o cinema ao seu fazer pedagógico de maneira inovadora e reflexiva.

Cunha (2016) propõe uma investigação mais aprofundada na área da literacia midiática, com foco específico no Cinema e na Educação. O trabalho explora a interseção entre essas áreas, considerando as realidades de Brasil e Portugal, com intuito de sistematizar, clarificar, identificar e compreender os elementos essenciais desse campo e as inter-relações entre eles. Foi realizado um estudo etnográfico ao longo de 11 meses – cinco em Portugal e seis no Brasil – analisando projetos de cinema e educação, suas metodologias e pedagogias. O estudo também buscou avaliar o impacto das políticas públicas existentes e entender as percepções de adultos (geralmente coordenadores e educadores) e jovens (geralmente alunos) sobre os projetos em que estão envolvidos, suas atividades e os resultados obtidos. O estudo aponta que a maioria dos projetos de Cinema e Educação não permite aos

jovens uma expressão criativa livre, restringindo-os à repetição da narrativa clássica por meio de mecanismos tradicionais já conhecidos na Pedagogia. Esses projetos também não incentivam a plena participação dos jovens, carecendo de reflexão e diálogo sobre o Cinema como uma arte impregnada de questões ideológicas e políticas, criadas por indivíduos ou grupos, nem sobre os dispositivos ideológicos construídos ao longo do tempo.

Em Ferrari (2016), temos uma pesquisa teórica e aplicada que aborda o ensino-aprendizagem do cinema a partir das percepções e cognições incorporadas. Com base em uma revisão teórica multidisciplinar sobre a dimensão reflexiva dos mecanismos e fenômenos perceptivos e cognitivos, observou-se que as incorporações constituem uma dimensão pré-reflexiva que amplia as possibilidades e os limites do ensino-aprendizagem cinematográfico. Historicamente, tanto as teorias do Cinema quanto as da Educação Cinematográfica foram predominantemente construídas a partir da dimensão reflexiva da percepção e cognição, influenciadas por campos como a semiótica, psicologia e psicanálise, com foco nos processos de leitura e escrita simbólica do Cinema. Na investigação, foi realizado um experimento no qual as incorporações foram colocadas no centro do processo de ensino-aprendizagem, culminando na criação da Oficina KINO. Esta proposta experimental buscou explorar e refletir sobre a dimensão pragmática do ensino-aprendizagem cinematográfico a partir das referidas incorporações. Cinco professores/pesquisadores atuantes na interface entre cinema e educação participaram da oficina, sendo que o estudo oferece um ponto de partida sistematizado para integrar a dimensão pré-reflexiva ao ensino cinematográfico.

Stecz (2016) apresenta um estudo que toma como ponto de partida o Projeto “Criança e Cinema de Animação”, realizado pela Cinemateca de Curitiba entre 1976 e 1983, que trouxe inovações significativas na forma como o Cinema se relaciona com a Educação na rede municipal de ensino. A tese defendida é que o audiovisual, em sua dimensão artística, educativa e humanística, estabelece conexões entre educadores e cineastas comprometidos com a Educação como prática libertadora. Refletir sobre as interações entre o Audiovisual e a Educação requer considerar tanto a sensibilização quanto a crítica do olhar cinematográfico das crianças, com a escola funcionando como um espaço de acolhimento e experimentação dessa fruição. Também é essencial pensar no papel do cineasta dentro do ambiente escolar e como sua expertise técnica e estética pode contribuir para o processo pedagógico.

Por fim, Machado (2019) propõe uma metodologia desenvolvida a partir de três abordagens principais ofertadas em oficinas. Fundamentadas em valores como comunicação, colaboração, criatividade e criticidade, essas oficinas são estruturadas para aplicação prática do audiovisual em sala de aula, independentemente da área curricular. A hipótese central é que, por meio das oficinas propostas e dos relatos de experiências colhidos, é possível refletir sobre a inserção do cinema na sala de aula como um processo. Considerando os desafios práticos de implementar o cinema nas escolas, como a falta de equipamentos tecnológicos adequados e a necessidade de formação na linguagem cinematográfica, foram desenvolvidas oficinas que buscam abordar essas limitações e oferecer soluções viáveis. O objetivo principal foi elaborar aulas que pudessem ser replicadas pelos professores participantes da formação, tornando-os agentes de disseminação dessa metodologia junto aos alunos. A tese apresenta os resultados obtidos com a aplicação dessa metodologia nas oficinas, demonstrando como o currículo experienciado se transforma no contato com o Cinema, entendido não apenas como fruição passiva de um produto audiovisual em uma sala escura, mas como um processo construído nas interações humanas ao longo do percurso. Esse cinema possível é o que emerge do diálogo entre a escola e a produção cinematográfica, enriquecido pelas relações criadas entre os envolvidos, com a escola contemporânea como o espaço de convergência desses processos.

Finalizando a busca no agregador português, ao buscar o termo “curta-metragem” obtivemos 02 teses, nenhuma delas relacionada diretamente com os eixos centrais da pesquisa.

1.6.2 Brasil

O banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES²⁵ representa o maior agregador para a divulgação de pesquisas desenvolvidas por brasileiros em programas de pós-graduação. Assim, definimos a base como referência do levantamento bibliográfico realizado e estabelecemos os mesmos critérios utilizados no RECAAP. O Banco da CAPES possui 368.901 teses em seu acervo. Destas, 13.795 são pesquisas que tem a Educação como área do conhecimento.

²⁵ Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

O mesmo perfil verificado no agregador português ser fez notar no banco brasileiro. A maioria dos trabalhos sobre audiovisual estavam em áreas específicas de formação, ou lidavam com o cinema somente enquanto fruição. A tentativa de associar termos de áreas distintas, como “Comunidades de Aprendizagem”, “Audiovisual”, “Desenvolvimento Profissional Docente”, dentre outras, também não resultavam em estudos significativos. Assim, buscamos nos termos centrais utilizados no RECAAP, trabalhos que tinham como grande área do conhecimento a Educação. A partir desse primeiro levantamento, foram consideradas as pesquisas mais próximas de nosso objeto de estudo.

Tabela 2 – Termos de busca e resultados no banco de dados da CAPES em setembro de 2024

Termos de busca	Número encontrado de teses
Desenvolvimento profissional	168
Docente	
Comunidades de Aprendizagem	24
Produção audiovisual	9
Audiovisual	43
Cultura Colaborativa	8
Cinema	154
Curta-Metragem	0
Total	406

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Na busca por “Desenvolvimento Profissional Docente”, dos 168 estudos pré-selecionados, somente 4 teses tangenciavam a pesquisa, abordando de alguma forma a Arte ou mesmo a cultura digital no processo de desenvolvimento de Saberes Docentes.

Em Oliveira (2019) temos uma pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada epistemologicamente na dialética materialista, com o propósito de compreender as implicações e transformações que as tecnologias digitais trazem ao trabalho docente no ensino superior, dentro do contexto da cultura digital. Buscou-se analisar os desafios e habilidades que os professores precisam desenvolver em face dessas mudanças, considerando as finalidades educacionais e os objetivos

relacionados à formação humana e profissional dos estudantes. A tese defendida é que os profissionais do ensino superior estão inseridos em uma nova temporalidade, operando sob pressões intensificadas pela proliferação da cultura digital. Essas pressões aceleram ritmos e produções, alterando significativamente os sentidos e processos de trabalho, além de contribuir para a consolidação da cultura da digitalização e virtualidade. Os professores participantes apontaram que as tecnologias, incluindo internet, computadores, celulares e softwares, contribuem tanto para a otimização do tempo e inovações no trabalho, quanto para a construção do conhecimento, incentivando o estudante a *pensar criticamente* e compreender o mundo ao seu redor.

Já o trabalho de Nascimento (2021), tem como objetivo investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores do curso de Bacharelado em Administração do Campus Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com ênfase em suas práticas docentes. A pesquisa analisa as dimensões teórica, histórica, política e pedagógica, utilizando o enfoque narrativo-autobiográfico como recurso metodológico, procedimento que adotamos no estudos das Comunidades Audiovisuais. Foram analisadas as narrativas autobiográficas de seis professores do curso, complementadas por pesquisa bibliográfica e documental. O estudo revelou que a reflexão sobre episódios vivenciados pelos professores permitiu ressignificar esses momentos como etapas fundamentais em seu desenvolvimento pessoal e profissional. A análise direciona-se para a interface entre a trajetória pessoal e a formação docente, destacando como experiências e significados acumulados em diversos contextos contribuem para o complexo processo de ensino. Essas memórias se entrelaçam com a história do magistério no curso de Administração, indicando que o desenvolvimento dos professores ocorre em um contexto sistêmico, contínuo e multifacetado.

Medeiros (2020) aborda a necessidade de transformação da docência em tempos de revolução tecnológica e cultura digital. Analisou as opiniões de professores universitários para refletir sobre sua prática docente no contexto da cultura digital, identificando os processos e elementos formativos que os prepararam para essa realidade. Os dados obtidos indicam que o contexto digital-tecnológico apresenta desafios aos professores, exigindo a reinvenção de suas práticas pedagógicas e das interações com os alunos. Os entrevistados relataram que sua formação docente resulta da combinação entre o conhecimento teórico de suas áreas de origem,

adquirido na Graduação, e o interesse por tecnologias digitais, convergindo para novos métodos de ensino. Em relação à formação para a atuação na cultura digital, os docentes apontaram três principais realidades: a) falta de formação pedagógica específica para professores universitários; b) atividades formativas focadas no uso instrumental de tecnologias digitais; e c) processos formativos continuados promovidos por instituições para o uso de tais tecnologias. Além disso, foram identificados outros mecanismos de formação, como a (trans)formação pela prática docente, o engajamento em projetos e a participação em grupos de pesquisa.

Por último, Pereira (2015) apresenta uma pesquisa realizada em três escolas públicas de Juiz de Fora, Minas Gerais, analisando a formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais em sala de aula. No percurso da investigação, buscou-se entender como os professores participantes do curso "*Tecnologia da Informação e Comunicação*" desenvolvem o processo de ensino-aprendizagem com essas tecnologias. A análise foi estruturada em três eixos principais. O primeiro, "As tecnologias digitais: reflexões sobre seu uso em sala de aula", focou nos aspectos organizacionais do curso e no uso de software livre. O segundo, "Sentidos construídos pelos docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem", examinou como os professores utilizam as tecnologias tanto pedagogicamente quanto em seus usos pessoais. O terceiro eixo, "Alteridade e Subjetividade no coletivo", discutiu como os grupos de estudo/trabalho formados no curso se destacam por promover diálogo, solidariedade e troca de experiências entre os participantes. O autor conclui que a formação de professores em colaboração com seus pares, integrada ao uso de tecnologias digitais, foi uma contribuição significativa, promovendo mudanças no processo de ensino-aprendizagem e oferecendo novos insights sobre a formação continuada e o uso de novas tecnologias.

Ao passarmos ao termo de busca "Comunidades de Aprendizagem", das 24 teses pré-selecionadas pelo direcionamento a priori da busca, a maioria abordava as comunidades virtuais de aprendizagem, que encontram relações muito distantes do que consideramos Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem. Em uma das teses (Martins, 2015) temos também a discussão sobre narrativas autobiográficas, discutidas no tópico anterior.

Já no que concerne à pesquisa com o indicador "Culturas Colaborativas", obtivemos 8 teses relacionadas direta ou indiretamente com a Educação, sendo que 3 delas merecem destaque. Santos (2021) aborda a formação docente no contexto

das culturas digitais, criticando o enfoque tradicional que se limita ao "uso de" tecnologias de forma imediatista e padronizada. Propõe, a criação de *espaçostempos formativos*, ambientes onde os professores possam dialogar, refletir e interagir com as tecnologias como artefatos culturais, inseridos em suas realidades cotidianas. A pesquisa busca responder como os professores vivenciam as culturas digitais nesses espaços, quais saberes e práticas são mobilizados ou recriados, e quais potencialidades emergem desses encontros. Percebemos que a pesquisa adota uma abordagem de pesquisa-formação, na medida em que foca na imersão e reflexão, tanto dos participantes quanto do pesquisador. Foram desenvolvidos dispositivos formativos que estimularam a colaboração e a *cocriação* entre os docentes. A pesquisa conclui que, ao abrir-se às realidades cotidianas dos professores, a formação situada nas culturas digitais estimula a interatividade, a colaboração e a coautoria, ressignificando práticas pedagógicas e criando possibilidades para o ensino-aprendizagem com tecnologias digitais, de maneira flexível e inventiva.

No mesmo sentido, Martins (2021) investigou se as práticas juvenis, culturais e midiáticas, desenvolvidas em um contexto político e estruturado para promover o uso de mídias na escola, apontam para o surgimento de um novo *ethos*. A pesquisa analisou práticas culturais em cenários complexos e multimodais, sendo que o estudo ocorreu no projeto Classes Culturais Digitais em Lyon, França, envolvendo 59 turmas. O foco foi a temática "*On tourne!*", em que alunos de 10 escolas públicas produziram uma experiência audiovisual. Os resultados mostraram que as práticas colaborativas nas *Classes Culturais Digitais* revelaram sim um novo *ethos*, composto por práticas sociais, culturais e midiáticas que são, ao mesmo tempo, inovadoras, tradicionais, dinâmicas e complexas. A produção audiovisual, pela ótica dos multiletramentos, fortaleceu o uso crítico das mídias, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades estratégicas e táticas, úteis tanto dentro quanto fora da escola. Essas práticas também estimularam a subversão e a criatividade dentro dos limites estabelecidos, promovendo mudanças nas mentalidades e linguagens, com a integração de uma cultura midiática dinâmica e compartilhada no cotidiano dos alunos e na sociedade.

Ainda na temática das culturas colaborativas, Santos (2011) problematiza a formação inicial de professores de inglês, com foco na autoria colaborativa de recursos didáticos, no contexto dos letramentos digitais e críticos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em um curso online com 30 alunos de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia, entre junho e agosto de 2020. A análise

dos dados revelou que a autoria colaborativa mobiliza ações e pesquisas, promove a apropriação crítica das tecnologias digitais e favorece o desenvolvimento de habilidades linguísticas, socioculturais e pedagógicas. Como potencialidades da autoria colaborativa, destacam-se a socialização de saberes, o desenvolvimento dos letramentos digitais e críticos, a criatividade, autonomia, reflexão sobre o perfil profissional e respeito às diferenças. A pesquisa conclui que essa abordagem fortalece a formação de professores mais preparados para a autoria e a atuação na cultura digital, sugerindo a necessidade de mais investimentos na formação inicial voltada para o desenvolvimento de letramento autoral docente.

Por fim, dentre todas as pesquisas encontradas pelos termos de busca, o ponto mais relevante, considerando-se o levantamento bibliográfico no banco da CAPES, ocorreu quando inserimos os termos “Cinema”, “Audiovisual” e “Produção Audiovisual”. Apesar de terem sido utilizados de forma separada na metodologia pré-estabelecida, os termos agregadores resultavam nos mesmos trabalhos. Assim, na análise integrada dos termos de busca, foram identificadas, à priori, 206 teses que dialogavam com a área de Educação de alguma maneira. Em um estudo mais detalhado foi possível debater a colaboração de alguns trabalhos que mais se aproximavam do objeto da pesquisa. Optamos, pois, por agrupá-los em núcleos temáticos (Fontoura, 2011) para análise. Seguem as análises por núcleos.

1.7 Produção audiovisual como processo de ensino-aprendizagem

Gomes (2015) aborda um estudo que investiga uma ação de extensão realizada por uma universidade pública federal brasileira e que envolveu a produção de filmes com professores e estudantes de escolas públicas e outras instituições de ensino na cidade do Rio de Janeiro. O objetivo foi compreender os processos formativos gerados pelas atividades cinematográficas junto a diferentes atores, como estudantes e professores. Nota-se uma análise centrada na fruição cinematográfica, na valorização da cultura escolar, e na circulação da palavra e construção de discursos sobre a escola e sobre os próprios participantes por meio de processos criativos no Cinema. No estudo, são evidenciados aspectos como a criação cinematográfica enquanto forma de escrita de mundo, o potencial artístico de crianças e adolescentes e a mediação cultural realizada por professores. Logo, o estudo evidencia a relevância e a necessidade do cinema na escola, destacando sua

contribuição para a formação de um coletivo que participa das narrativas e discursos, e seu papel na preservação ou subversão de ordens estabelecidas. A pesquisa também revelou transformações em estudantes e professores, fortalecendo laços afetivos, sentimento de pertencimento, empoderamento, e a possibilidade de novos papéis e reconfigurações dos lugares ocupados pelos sujeitos envolvidos.

Na pesquisa de Norton (2023), investiga-se as práticas pedagógicas com cinema que apostam na criação audiovisual comunitária como ferramenta de fortalecimento das mulheres e suas narrativas. A partir de reflexões teóricas e metodológicas sobre educação popular feminista, cinema comunitário, feminismo comunitário e cinema-educação são apresentadas práticas pedagógicas para oficinas de cinema com mulheres, explorando experiências de educação popular feminista articuladas com reflexões teóricas sobre pedagogia feminista e suas tecnologias sociais. Foram mapeadas oficinas de cinema comunitário feminista realizadas na América Latina, investigando os locais de atuação, formações e metodologias, em diálogo com as práticas narrativas e o cinema comunitário. Trata-se, portanto, de um estudo que, apesar de tematicamente distinto da pesquisa, exemplifica o potencial do audiovisual em experiências pedagógicas em que o senso de identidade se apresenta como eixo central do processo.

Ao refletir sobre o cinema como experiência formativa, Oliveira (2023) aborda a relação entre educação e cinema, com foco nos professores universitários de cursos de licenciatura que utilizam filmes em suas práticas formativas. Partindo da premissa de que esses docentes mobilizam o cinema em suas atividades devido a experiências pessoais e não por recomendações curriculares, o estudo busca compreender as implicações do cinema na constituição e no exercício da docência. Na pesquisa descreve-se o papel do cinema nas histórias de vida dos professores ao interpretar como essas vivências com se transformaram em experiências formadoras. Os resultados mostraram que os filmes integram a trajetória de vida dos professores, influenciando sua formação pessoal e profissional. No contexto de sua atuação docente, o cinema foi utilizado intencionalmente como ferramenta formativa, auxiliando na formação de professores críticos, reflexivos e sensíveis às subjetividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Em Paes (2019) temos uma investigação acerca da produção audiovisual de jovens em regime de privação de liberdade que participaram do projeto *Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos*, realizado pela Universidade Federal

Fluminense em 2014. O objetivo foi investigar o potencial dessas imagens, desenvolvendo a noção de "imagens precárias". Assim, o estudo busca refletir sobre as implicações e os impactos de programas e projetos de formação audiovisual, especialmente no contexto socioeducativo. Ao concluir a análise das imagens produzidas por esses jovens, a questão inicial da tese se renova, oferecendo um convite para futuras pesquisas sobre o que pode ser aprendido a partir das produções realizadas nesses espaços de privação de liberdade. Aqui, percebemos o audiovisual enquanto possibilidade de rearticulação dos sentidos do presente e de ressocialização pela cultura colaborativa.

Também em uma área temática distinta, Munhóz (2023) explora a intersecção entre Educomunicação e Educação Ambiental, evoluindo de um campo disciplinar para uma abordagem transdisciplinar. Utiliza a produção audiovisual como ferramenta para promover diálogos interdisciplinares, culminando na proposta de Educomunicação Socioambiental. Baseada em uma metodologia qualitativa, a pesquisa inclui análise de literatura e entrevistas com especialistas nas áreas de Educação, Comunicação, Cinema e Meio Ambiente. A tese propõe o uso do Cinema como ferramenta na Educação Ambiental e Educomunicação Socioambiental, ampliando a produção de conhecimento nesse campo e sugerindo práticas futuras para o uso da tecnologia. Ela também visa contribuir para a formação de educadores e comunicadores na gestão pública e em processos educativos, repensando a Educação Ambiental e promovendo a integração do cinema nas práticas educacionais socioambientais.

Já a pesquisa de Fonseca (2019) teve como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem audiovisual na escola, focando nas habilidades desenvolvidas pelos estudantes em oficinas. O estudo utilizou diário de campo, gravações de áudio, entrevistas e um protocolo de indicadores de atitudes, como trabalho em equipe, empatia, planejamento e organização de tarefas, argumentação e transcodificação de linguagens. Aborda também as experiências baseadas na geração de ideias (roteiro, divisão de papéis e filmagens) próxima da mídia-educação, simulando a criação de um filme. Contudo, notamos que a oficina, apesar de promover habilidades sociocognitivas como trabalho em equipe, empatia e argumentação, não desenvolveu habilidades relacionadas ao planejamento, organização de tarefas e produção audiovisual, devido ao foco maior no roteiro e menos nas filmagens e visualização.

Albuquerque (2022) analisa a produção de conteúdo audiovisual por docentes na educação online, focando nas experiências dos professores e nas repercussões dessa prática. O objetivo central foi examinar como os docentes descrevem suas vivências ao produzir vídeos para educação online, abordando aspectos técnicos, didáticos e de performance comunicacional, e os impactos dessas produções em sua prática profissional, nos alunos, nas disciplinas e nos cursos. No estudo foram identificadas as características técnicas, didáticas e de comunicação nos vídeos produzidos pelos docentes, a forma como os professores percebem suas práticas audiovisuais, incluindo desafios e habilidades, e a repercussão dessas produções para os professores, alunos e o ensino. Utilizando conceitos de cibercultura e produção audiovisual na educação, o estudo foi qualitativo, com análise de conteúdo. A pesquisa concluiu que a produção audiovisual contribui para a identidade e saberes dos docentes, influenciando sua atuação em contextos educacionais diversos e promovendo reflexões sobre novas metodologias e suporte pedagógico na educação online e presencial.

Na investigação desenvolvida por Lemos (2017) temos uma proposta de enfrentamento aos modelos tradicionais de formação, sugerindo práticas pedagógicas mais conectadas às realidades dos jovens aprendentes. Trata-se de uma análise de um estudo realizado no Laboratório de Recursos Audiovisuais (Laborav) da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, onde graduandos de Geografia, Matemática e Pedagogia produziram conteúdos audiovisuais. O objetivo foi analisar o impacto dessa produção para futuros docentes, ou seja, o pesquisa pressupõe a produção audiovisual enquanto experiência formadora. A pesquisa conclui que a produção audiovisual cria novas e mais criativas situações de aprendizagem, capazes de transformar a percepção dos futuros professores sobre suas carreiras e identidade profissional.

Já em Barbosa (2017), a pesquisa explora as relações entre espaço, cinema e educação através da produção de um documentário de curta-metragem em uma escola pública de Indaiatuba (SP), intitulado *Cartografia dos encontros na escola*. O filme foi criado com a participação de alunos, professores, funcionários e pais, que, por meio de oficinas de roteiro e filmagem, vivenciaram um processo colaborativo de aprendizagem. O projeto seguiu uma abordagem aberta e negociada, onde os participantes definiram coletivamente os rumos do que, como e onde filmar, o que se aproxima muito do que compreendemos como Comunidades Audiovisuais de

Aprendizagem. Baseando-se nos conceitos de encontro, devir e cartografia, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a pesquisa tratou esse processo como cartográfico, explorando como os encontros no espaço escolar geram novos modos de sentir, pensar e habitar o ambiente. A pesquisa se apoia também nas ideias da geógrafa Doreen Massey, que vê o espaço como resultado de múltiplas trajetórias em constante transformação, sendo construído nos encontros do "aqui e agora". Destaca o cinema como prática de alteridade e ferramenta para modificar percepções sobre o espaço escolar, inspirando-se em cineastas como Eduardo Coutinho, que focam nas interações entre filmadores e filmados. O documentário foi utilizado como uma forma de desafiar concepções tradicionais de espaço na escola, transformando o set de filmagem em um lugar de negociação de realidades. A pesquisa propõe a figura do "documentarista-cartógrafo", alguém que acompanha o processo de filmagem e aprendizagem, integrando as dimensões de cinema, pesquisa e educação, e questionando a visão do espaço como meramente físico e do documentário como simples representação da realidade.

A pesquisa de Bartalini (2021) explorou a escola como um espaço de multiplicidade e encontro, onde trajetórias diversas atravessam continuamente os processos educativos. Foram mapeados os percursos de práticas experimentais de cinema realizadas em duas escolas durante oficinas de formação docente. As experimentações audiovisuais desencadearam movimentos que abriram novas possibilidades tanto para o cinema quanto para a escola. Por meio de oficinas, foram incentivadas a produção de vídeos experimentais, exibição de cinema nacional, *videoarte*, e rodas de conversa. Os vídeos foram projetados em locais inusitados das escolas, utilizando diferentes condições de iluminação, rompendo com a tradicional tela de cinema. Essas intervenções criaram uma diversidade de formas e texturas visuais, desafiando as convenções do cinema comercial. Nota-se que a prática experimental de cinema, ao se misturar com a escola, ampliou a realidade desse espaço vibrante e plural, repleto de singularidades, desejos e afetos. A tese de Bartalini representa um dos estudos que mais contribuiu com as hipóteses de nossa pesquisa, na medida em que aborda o processo de criação audiovisual associada ao desenvolvimento docente

Adentrando o universo da produção audiovisual em animação, Monteiro (2021) investiga o seu uso no trabalho docente em sala de aula, focando nas dimensões pedagógica, técnica e criativa. O objetivo foi entender como o uso da animação pode

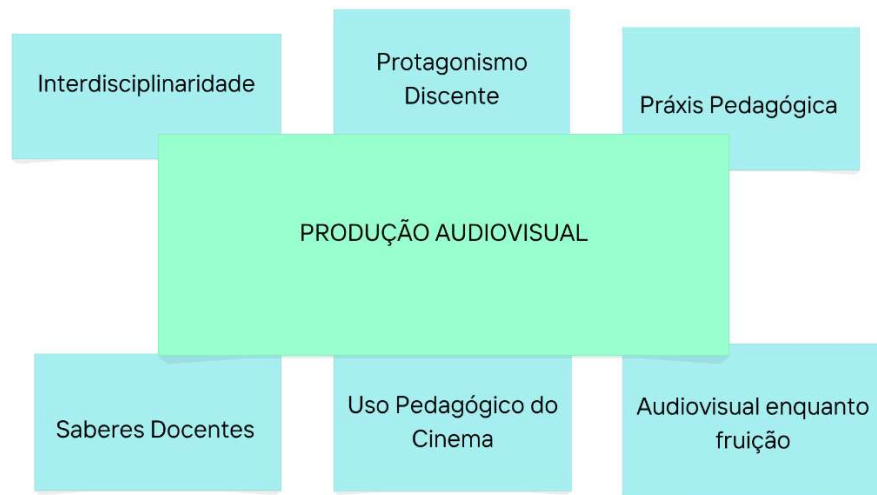
promover a autonomia de alunos e professores. A pesquisa envolveu três docentes do Espírito Santo e observou suas práticas em projetos de animação com alunos, tratando o trabalho com animação como um processo criativo capaz de transformar os sujeitos e o ambiente escolar. Os resultados apontaram que o uso da animação em sala aproxima professores, alunos, a escola e a comunidade, além de ampliar o repertório visual e o conhecimento sobre a linguagem da animação. No entanto, também revela problemas estruturais, como a falta de recursos e o predomínio da educação tradicional, que muitas vezes relega a animação a mero entretenimento. Apesar dessas dificuldades, o trabalho com animação contribuiu para a autonomia dos alunos e professores, rompendo com abordagens tradicionais e incentivando novos processos de ensino-aprendizagem. A animação se destacou como uma ferramenta criativa e colaborativa, permitindo que os alunos passassem de espectadores a criadores, promovendo orgulho nas exposições de seus trabalhos e estimulando a participação de familiares e outros docentes.

1.8 Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente na pesquisa em Educação

Os levantamentos realizados nos agregadores do Brasil e de Portugal evidenciaram alguns elementos importantes e que nortearam o desenvolvimento da pesquisa sobre as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. O olhar para algumas teses produzidas na última década evidenciou lacunas e afastamentos entre as áreas que contemplam a investigação em andamento. Por mais que existam contatos entre áreas, elas ainda não representam um movimento de integração efetiva em práticas transdisciplinares. Nesse contexto, passemos a uma análise síntese dos dados levantados em ambos os agregadores.

No que concerne ao conceito “Produção Audiovisual”, apesar das indicações de potencialidades enquanto prática pedagógica crítica e ampla, a análise dos trabalhos não demonstra uma apropriação do audiovisual enquanto linguagem e processo.

Ilustração 6 – Temas recorrentes em “Produção Audiovisual”



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Em relação à “Cultura Colaborativa”, as pesquisas evidenciam temas como Formação Docente e Desenvolvimento Profissional em espaços de cocriação complexos e coletivos. Contudo, não apresenta uma relação concreta do “fazer Audiovisual” como fomento à própria cultura colaborativa.

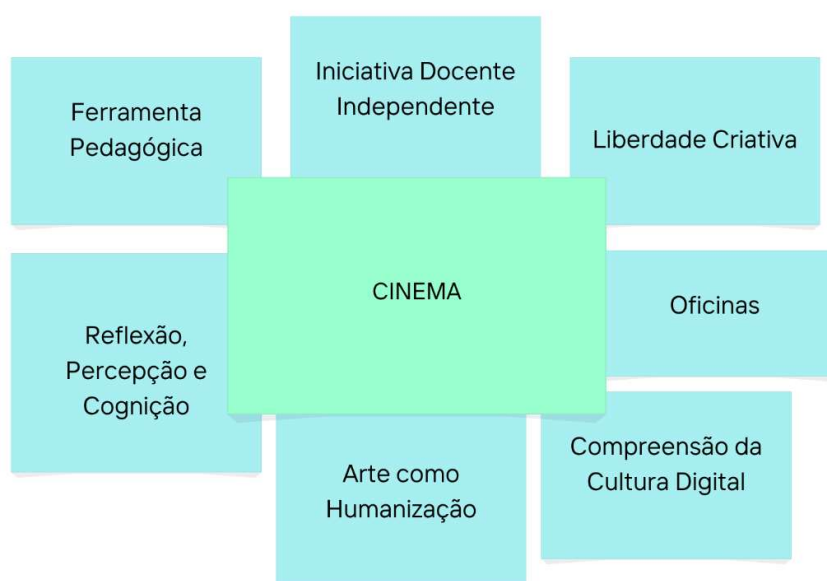
Ilustração 7 – Temas recorrentes em “Cultura Colaborativa”



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

O uso do termo “Cinema” gerou diversos temas, sendo que sua adoção enquanto ferramenta permanece uma constante, apesar de algumas experiências trazerem a criação audiovisual ao centro do processo. É importante ressaltar também a relação entre linguagem do cinema e potencial pedagógico. No entanto, identificamos que não emergem nos trabalhos a potencialidade do cinema enquanto Desenvolvimento Profissional Docente em práticas coletivas.

Ilustração 8 – Temas recorrentes em “Cinema”



Fonte: Elaborado pelo autor, 2025

No que tange ao conceito de “Desenvolvimento Profissional Docente”, tecnologia e arte são vistas nos trabalhos como terrenos a serem explorados no desenvolvimento profissional dos professores. Notamos a necessidade de uma “adaptação tecnológica docente” nos relatos apresentados na pesquisa. Contudo, a visão tradicional da tecnologia e a limitação das possibilidades de formação coletiva e “intercambio transdisciplinar” ficam reduzidas nos trabalhos encontrados.

Ilustração 9 – Temas recorrentes em “Desenvolvimento Profissional Docente”



Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Por fim, o núcleo “Produção Audiovisual como Processo de Ensino-Aprendizagem”, trouxe de forma mais complexa as potencialidade formativas do audiovisual quando associado à docência em toda a sua complexidade. No entanto, uma lacuna significativa nos trabalhos levantados é a inexistência de uma sistematização da produção audiovisual enquanto desenvolvimento profissional docente. As experiências são isoladas, e em sua maioria os resultados se direcionam somente aos estudantes e pouco ao professor e sua identidade enquanto docente.

Ilustração 10 – Temas recorrentes em “Produções Audiovisuais como Processo de Ensino-Aprendizagem”



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024

Levantados os elementos centrais extraídos das teses selecionadas neste estudo, sintetizamos algumas lacunas identificáveis no coletivo das contribuições, tópicos e temas.

Quadro 1 – Conceitos associados ao tema de pesquisa que estão ausentes ou superficiais nos trabalhos selecionados

Lacunas Temáticas Identificáveis nas teses
Apropriação do audiovisual enquanto processo na Formação Docente ou Desenvolvimento Profissional Docente
“Fazer audiovisual” enquanto potencializador da cultura colaborativa entre professores
Audiovisual enquanto locus de socialização docente
Intercâmbio transdisciplinar mediado pela tecnologia e pela linguagem audiovisual
Produção audiovisual na dinâmica de projetos que fomentem a coletividade docente

Fonte: elaborado pelo autor, 2024

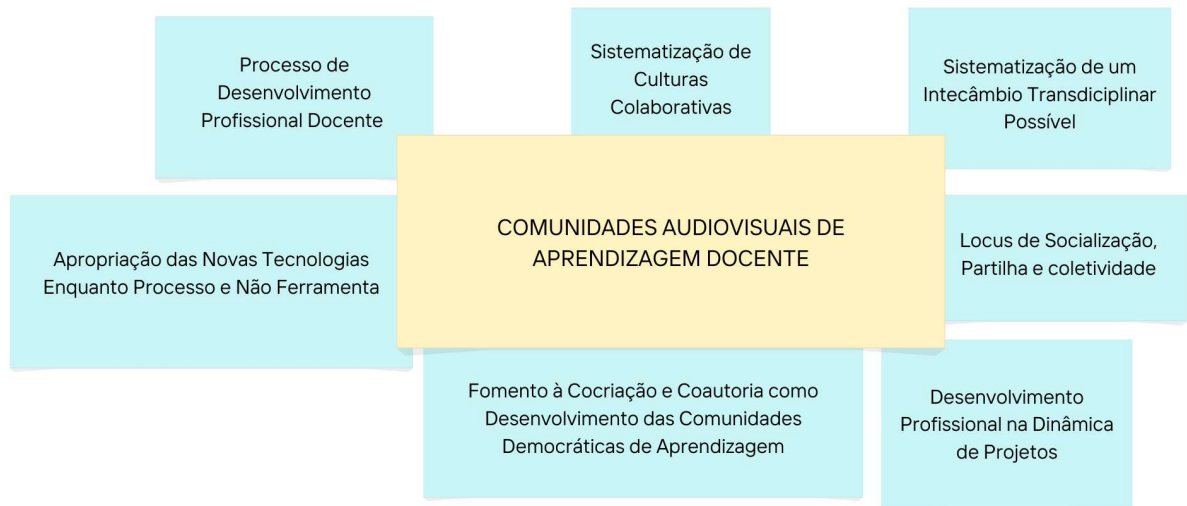
Notamos que, de uma maneira geral, as contribuições acadêmicas que abordam a criação audiovisual, e sua potencialidade enquanto processo de desenvolvimento profissional, contribuíram para o debate, propondo e analisando experiência com novos paradigmas e perspectivas sobre o papel do professor nas relações de ensino-aprendizagem. Contudo, somente tangenciam a ideia de uma formação e de um desenvolvimento profissional sistemático e transdisciplinar.

Olhar para a experiência de criação audiovisual em uma perspectiva subjetiva e narrativa, onde as experiências de longa e curta duração foram consideradas como elementos centrais de nossa proposta, foi essencial para o desenvolvimento das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Tal olhar permitiu agregar participantes de pesquisas anteriores e ao mesmo tempo propor, diante das lacunas temáticas verificáveis, um modelo possível de Desenvolvimento Profissional Docente na interface com a arte.

Observadas as informações reunidas no levantamento bibliográfico proposto, sobretudo as lacunas em relação ao tema do uso do audiovisual enquanto processo de desenvolvimento profissional docente, podemos apontar de maneira sintética e

ilustrativa a proposta das comunidades a partir dos elementos centrais demonstrados abaixo.

Ilustração 11 – Proposta de elementos centrais das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente



Fonte: elaborado pelo autor, 2024

2 DO ARGUMENTO AO ROTEIRO: UM AUTOESTUDO AUDIOVISUAL NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PESQUISADOR / PROFESSOR / CINEASTA

Neste capítulo apresentamos uma reflexão a partir das obras audiovisuais previamente citadas e que se relacionam com o desenvolvimento do pesquisador / professor / cineasta em uma perspectiva de *autoestudo*. Consideramos as experiências vivenciadas no universo audiovisual enquanto modeladoras de uma visão em relação à docência, tema nuclear da pesquisa desenvolvida nos últimos anos. Trata-se, portanto, do capítulo mais pessoal e subjetivo, em certo sentido um exercício autobiográfico, motivo pelo qual adoto em diversos momentos o discurso na primeira pessoa do singular. Assim, a alternância entre as pessoas do discurso indica a mudança de perspectiva, de uma visão pessoal/subjetiva para uma visão analítica.

Em um primeiro momento, apesar de em alguns trechos entrelaçar referenciais básicos da pesquisa, não objetivei aqui apresentar conceitos fixos e afirmações acadêmicas generalizantes, mas tecer um panorama do que experienciei nos últimos anos na fronteira entre a arte e a docência. Uma reflexão sobre o “argumento” que me trouxe aqui, e no qual emergiu o conceito das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Nesse sentido, apresentamos como núcleo do capítulo o documentário-tese, e seu prólogo, em sua concepção, execução e resultados. Já em um segundo momento, trazemos a análise da experiência coletiva enquanto espaço de desenvolvimento da amizade crítica em um contexto audiovisual

Ao trazer ao presente os filmes produzidos em todos esses anos, resgatamos os saberes da experiência que se revelam na interface entre docência e arte. São memórias e reflexões que emergiram dos projetos vivenciados e produzidos na/para a pesquisa. Nesse contexto, foi possível construir um horizonte de sentidos que motivaram o desenvolvimento das Comunidades Audiovisuais enquanto espaços de desenvolvimento de Saberes Docentes.

2.1 Lembrar é criar

Acredito que todas as experiências que passei nos últimos anos progressivamente construíram as motivações que me trouxeram ao momento presente. Vejo a tese como resultado de uma vida em vários sentidos. A própria escrita

foi um momento singular e filosófico, pois me deixei guiar por minhas memórias e construí reflexões sobre o que fui e o que deixei de ser, seja como professor ou cineasta. Um exercício que despertou em mim sentimentos diversos.

Inicialmente eu tinha a intenção de apresentar aqui as memórias sobre as experiências audiovisuais selecionadas para a pesquisa de forma descritiva, passando objetivamente pelos momentos e seus significados. De maneira fluida e livre, pretendia interlaçar memórias, reflexões, apontamentos e provocações que foram (e sempre serão) combustível de minhas inquietações.

Contudo, ao buscar no passado o caminho para o resgate dos arquivos e materiais produzidos, fui tomado pelo “conceito de memória” que foi apropriado por nós na pesquisa de mestrado. Ao resgatar a lembrança e seus significados na obra “Memória e Sociedade” (1994), de Ecléa Bosi, fui introduzido às reflexões de Bergson sobre a complexidade do ato de lembrar. Na época, compreendi que

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 (Assunção Júnior, 2016.p.61).

Assim, lembrar não é um simples ato de resgate, mas sim um processo de criação. Lembrar é criar, pois “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). Via-me, portanto, ao planejar o resgate do passado, inserido em uma condição de lembrança que não poderia ser traduzida de forma descritiva. Delory-Momberger (2016) ao debater as instâncias da lembrança e de sua apropriação no presente já afirmava que

falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência” (p.137)

A saída, diante da constatação dos efeitos da “condição de lembrança”, mais uma vez estava na arte. Se o audiovisual sempre foi, para mim, uma espécie de matéria bruta na busca de uma identidade docente fluida e criativa, compreendi que sua linguagem seria parte do processo, e não simples ferramenta na busca das memórias do passado. Decidi, então, produzir um documentário ficcional/

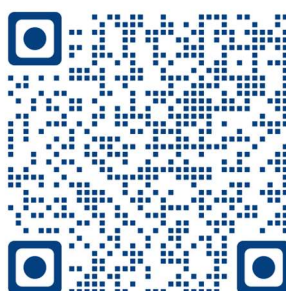
autobiográfico/documental que abordasse não só os fatos do passado, mas a condição mental em que me encontrava ao observá-los. Tal decisão modificou drasticamente minha percepção do que poderia representar um olhar para dentro e para o passado.

2.2 Passos de um caminho audiovisual

Como “rota de retorno”, resgatei os projetos principais em que atuei em funções centrais no processo criativo, seja direção, roteiro ou produção. Assim, trouxe ao presente e à construção do documentário-tese, dentre várias experiências, os projetos símbolo dos saberes audiovisuais que me constituíram enquanto professor e cineasta. Passemos a eles.

2.2.1 Desassombro

QR Code 2 – Desassombro – filme



Fonte: Canal Comunidades de Aprendizagem, 2025²⁶

Curta-metragem desenvolvido no ano de 2015, o projeto, em certo sentido, foi minha primeira experiência audiovisual profissional, apesar de já ter realizado diversas obras audiovisuais com professores e estudantes, algumas delas objeto de análise na pesquisa de mestrado. Nas viagens de carro para as cidades onde trabalhávamos, entre conversas, sonhos e poeira de estrada, o professor Aírton e eu acabamos fundando a *Urukubaka Filmes*, em certo sentido nossa maneira de dar corpo e movimento às ideias que insistiam em nascer. No imaginário popular brasileiro, a palavra *urucubaca* pode significar má sorte, azar ou algo que causa infortúnio. A

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wNO99IHjWQ0> acesso em: 03 de out.2025

escolha do nome estava em uma percepção irônica de que o cinema nos perturba, nos amaldiçoa, mas não conseguimos nos livrar dele. O cinema era para nós uma maldição, no melhor dos sentidos. A grafia se motivou no desejo de marcar uma identidade própria.

Aírton foi meu professor durante o ensino médio e se tornou colega de trabalho após a minha formação, sendo que demos aulas em várias escolas juntos. Foi ele o primeiro membro de minha comunidade audiovisual e umas das pessoas mais influentes em minha vida como professor e cineasta.

Figura 6 – Com o professor Aírton em visita às locações para o curta-metragem *desassombro*



Fonte: acervo do autor, 2015

O curta-metragem *Desassombro* trazia a narrativa mítica do Caboclo D'água, figura do folclore brasileiro no Vale do São Francisco, especialmente nas regiões de Minas Gerais e da Bahia. No roteiro, uma comunidade ribeirinha, ao receber jovens durante o período de carnaval, convivia com o desrespeito à natureza e o início de uma reação que parecia ser fruto do desconhecido e místico. Baseados nessa lenda, realizamos o nosso “filme de monstro”, em que as limitações orçamentárias fizeram com que adaptássemos o roteiro e criássemos uma história que abraçasse o mistério

e a ambiguidade, sendo filmado na cidade de Água Comprida, em Minas Gerais, às margens do Rio Grande, em um período de 4 dias.

Figura 7 – Anotações de produção para as gravações de Desassombro

DEFINIÇÕES GERAIS
PARA A GRAVAÇÃO DE 24/03/2015

PARTO TÉCNICA: EQUIPAMENTOS

- Câmeras (OK)
- Extensão → 3 de 30m cada
- Microfones → Fiação (500 metros)
 - Shotgun ✓
 - 2 Ambient
 - 2 Normais (OK)
- 5 Perceitas de microfone (OK)
- Cabos (micro e comp) (OK)
- IPhone (OK)
- 1st e metálica

Iluminação

- 2 Refletores
- 2 Lâmparas de 30 Watts ✓
- 2 Lâmparas RAR (OK)
- Refratoradores de vidro e papel alumínio ✓
- Fiação

PARTO ARTÍSTICA: CENOGRAFIA e MAQUAGEM

- 5 Lâmparas
 - 3 Fais
 - 2 Quatro ✓
- "Combustível"
- Buho e cond.
- Chuleira
- Troncos
- Banqueta
- Ferramentas
 - Pregos
 - Martelo
 - Serra
- Barracas → Guarda-sol
- Fumo de rolo (OK)
- Camarote (OK)
- Fiação
- Cadeira
- Tamborretes (OK)
- Pancarte
- Lona preta
- Corda
- Madeira
 - "Trilho"
 - "Audiô"

Cronograma e Equipes

- 18/03 → Ensaio parcial / captação / luz
- 19/03 → Ensaio geral
- 20/03 → 15:00 → Arrumação (Sexta Feita)
- 17:30 → Sair da manhã
- 21/03 (Sábado) → A definir

Fonte: acervo do autor

Na equipe estavam profissionais do audiovisual, mas prioritariamente o filme reuniu professores e estudantes em formação. Como um dos destaques da equipe, tínhamos o professor Antônio Carlos Marques, um dos expoentes dos estudos sobre folclore na cidade de Uberaba. Ele aceitou fazer parte do projeto quando soube que se tratava de um filme sobre a “nossa cultura”. O Professor Antônio Carlos faleceu no ano de 2019, e seu nome agora é memória no cinema.

Figura 8 – No set de Desassombro: à esquerda, preparação para a cena com o professor Antônio Carlos e à direita sua cadeira “personalizada”.



Fonte: acervo do autor, 2015

Assim, em nosso primeiro projeto feito de forma profissional, majoritariamente tínhamos professores trabalhando coletivamente, de forma voluntária, principalmente motivados pela ideia de que estávamos produzindo uma obra que seria vista por estudantes e usada em contextos educativos. Na estreia, no Cine Teatro Vera Cruz, em Uberaba, reunimos aproximadamente 700 estudantes, vindos de escolas públicas da região. O filme foi exibido em diversas escolas e promoveu debates sobre o cinema e suas potencialidades na educação. Além disso, foi motor para o debate sobre o folclore nacional e seus saberes, tão esquecidos nos tempos contemporâneos.

Figura 9 – Preparando professor Antônio Carlos e Professora Iná em uma produção de improvisos e criatividade.

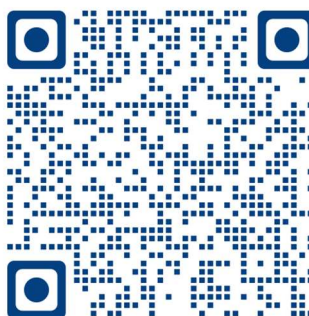


Fonte: acervo do autor, 2015

2.2.2 A Cidade e as Flores

Como o curta-metragem *Desassombro* havia sido realizado na cidade de Água Comprida, em Minas Gerais, procuramos a prefeitura da cidade para promover a sua divulgação. Na reunião, o entusiasmo dos presentes, principalmente das pessoas ligadas à educação, lançou a ideia de realizar um novo filme que tivesse relação com a cidade e que fosse desenvolvido nas escolas públicas do município. Surgiu assim um dos projetos mais significativos de nosso grupo, e um dos mais simbólicos da relação entre cinema e educação: *A cidade e as flores*. Um filme épico que entrelaça narrativas sobre a fundação do município.

QR Code 3 – “A Cidade e as Flores” filme



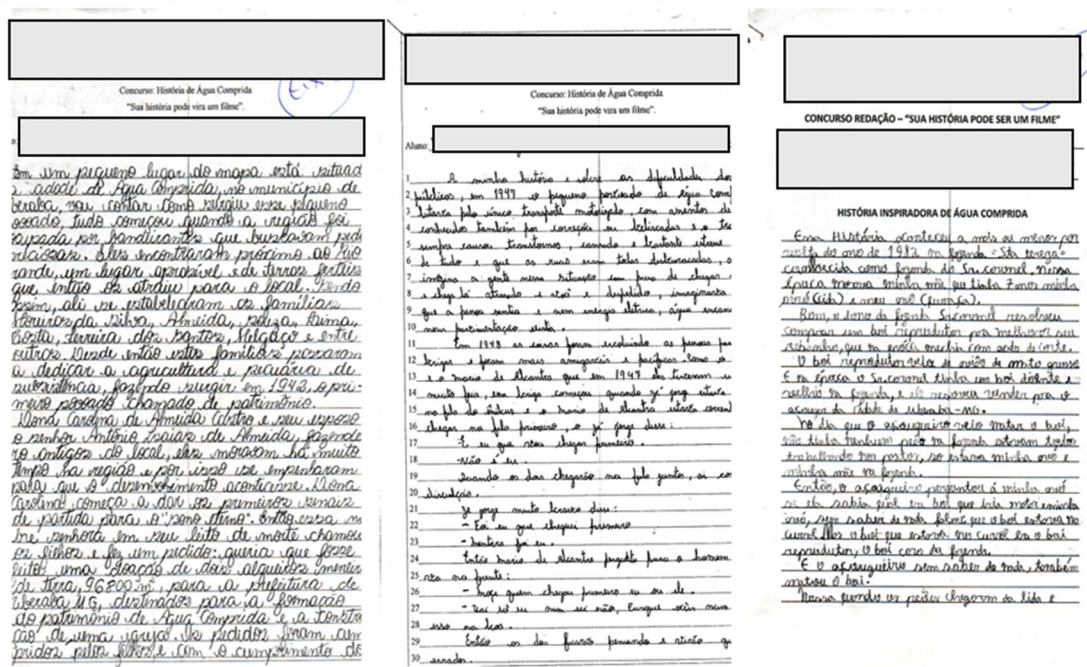
Fonte: Canal Comunidades de Aprendizagem, 2025²⁷

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ECukEzhB31o> acesso em: 03 de out.2025

No ano de 2016 foi criada uma comissão formada pelos profissionais da educação da cidade, professores e gestores, e pela equipe audiovisual que havia realizado o projeto anterior. Decidimos realizar um filme que contasse a história da cidade de Água Comprida. O entusiasmo pela ideia acabou por definir como objetivo primordial a produção de um longa-metragem, algo que eu ainda não tinha vivenciado e que era extremamente desafiador em termos de realização. Após alguns encontros com representantes da rede pública de ensino da cidade, sendo uma escola municipal e uma estadual, ficou estabelecido que, para a criação da história, promoveríamos um concurso de redação com os alunos da cidade e que teria como mote a cidade e suas histórias. O concurso foi nomeado como “Sua história pode virar um filme”

Os estudantes foram convidados a escrever sobre os heróis da cidade, os fatos mais marcantes e elementos característicos da cultura, dos costumes, das tradições e personagens da cidade. As melhores redações seriam selecionadas e utilizadas para produzir o roteiro do longa-metragem. Assim, surgiu o material base para a realização das próximas etapas do projeto. Foram aproximadamente 700 redações e delas 5 foram selecionadas para compor o roteiro.

Figura 10 – Algumas das redações selecionadas para o desenvolvimento do roteiro²⁸



Fonte: acervo do autor.

²⁸ A imagem foi editada para preservar os nomes dos estudantes e das instituições de ensino.

Na história, acompanhamos em paralelo 5 narrativas épicas que são costuradas por uma espécie de narrador, “o velho das flores”, que do presente olhava para os eventos que ocorreram entre os anos de 1950 e 1970. O personagem foi interpretado pelo Professor Domingos Pousa, o “Domingão”, convidado especial do projeto, e foi baseado em uma figura histórica da cidade, resgatada em uma das redações.

Figura 11 – Preparando o velho das flores: Professor Domingão e eu na praça central de Água Comprida.



Fonte: acervo do autor, 2016

A filosofia do projeto consistiu em envolver toda a comunidade na produção do longa-metragem, estimulando a cultura audiovisual, ainda inédita na região. Além de participarem do roteiro por meio das redações, a comunidade foi convidada a participar da produção como atores e atrizes das histórias que compuseram o roteiro. Perdeu-se entre tantos arquivos um vídeo em que, ao som de *We Will Rock You*, da banda Queen, uma caixa de som acoplada ao teto de um fusca azul projetava a minha voz convidando as pessoas da cidade para a seleção de elenco que seria realizada na escola municipal.

Figura 12 – Apresentação do projeto nas escolas de Água Comprida



Fonte: acervo do autor, 2016

Ao final, a cidade se envolveu em uma produção audiovisual, com aproximadamente 80 atores, custeada por ajudas variadas, dentre elas o dinheiro arrecadado na festa junina das escolas da cidade e a alimentação que era carinhosamente feita pelas cozinheiras das escolas. Uma produção de 6 finais de semanas, onde éramos trazidos ao set todos os dias pelo ônibus escolar da prefeitura. Um momento de nossas vidas em que mergulhamos em um filme épico que contava a fundação de uma jovem cidade.

Figura 13 – No set de A cidade e as Flores: diversidade e paixão em uma cidade do interior de Minas Gerais



Fonte: acervo do autor, 2016

Figura 14 – Elenco e parte da equipe em frente ao ônibus que nos levava todos os finais de semana ao set.



Fonte: acervo do autor, 2016

No resgate do material, durante a pesquisa para a tese, me deparei com um documento que enviamos à prefeitura como forma de agradecimento (Anexo B). Nele percebemos nossa visão sobre o projeto à época, um evento que marcaria a vida de todos os envolvidos, mas que encontrava em alguns setores da cidade grande resistência recebendo críticas por representar um “desperdício de dinheiro público”. A falsa dicotomia entre arte e desenvolvimento econômico sempre ecoou em todos os projetos em que buscávamos incentivos do poder político. A carta, além de agradecimento, foi uma espécie de “resposta educada” a esse fenômeno.

A Cidade e as Flores representou para nosso grupo uma ampliação do escopo em todos os sentidos, seja na produção, seja na expectativa que se construiu acerca do projeto. Quando o filme ficou pronto ele teve sua exibição em diversos locais da região, sendo especialmente marcante o evento de exibição em uma quadra da escola, em Água Comprida. Na ocasião estavam a maioria dos moradores da pequena cidade. Observar as reações em tempo real, as risadas ao reconhecer um amigo, a emoção ao se ver na tela, ou seja, o resultado do trabalho, foi um dos momentos mais marcantes de minha vida. O filme foi projetado em diversos eventos e foi matéria em diversos jornais da região. Além disso, levamos a outras cidades, sendo um exemplo

a exibição pública em um cinema na cidade de Vitória no Espírito Santo, e em um festival em Santa Tereza, no mesmo Estado.

Contudo, mesmo diante de conquistas tão especiais e coletivas, sinto que por diversos fatores o filme deveria ter alcançado voos mais altos. Um projeto tão amplo, coletivo e simbólico poderia ter sido visto por mais pessoas em diversos locais, e isso é uma das minhas maiores frustrações. A falta de tempo e incentivo fez com que o filme tivesse sua existência diminuída, mas jamais esquecida por aqueles que dele participaram. Talvez, conviver com a frustração seja uma das grandes lições que o cinema à docência. A resiliência é característica comum a professores e cineastas, que em seu cotidiano são obrigados a constante renovação de suas esperanças e sonhos.

Figura 15 – Exibições: à esquerda o cartaz do filme em um cinema de Vitória e à direita a exibição pública no Cine Teatro Vera Cruz em Uberaba.

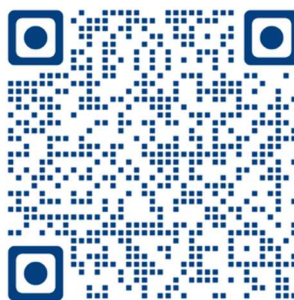


Fonte: acervo do autor: 2017

2.2.3 Dança das Marionetes

Diferentemente dos dois projetos anteriores, o longa-metragem *Dança das Marionetes* surgiu como uma produção entre amigos, explorando na alegria da criação cinematográfica em caminhos ainda não testados. Em 2018 me encontrei com colegas professores e cineastas para passar um carnaval atípico. Reunimos a paixão que todos tinha pelo campo e pelo cinema e realizamos a gravação de um projeto autoral e filosófico.

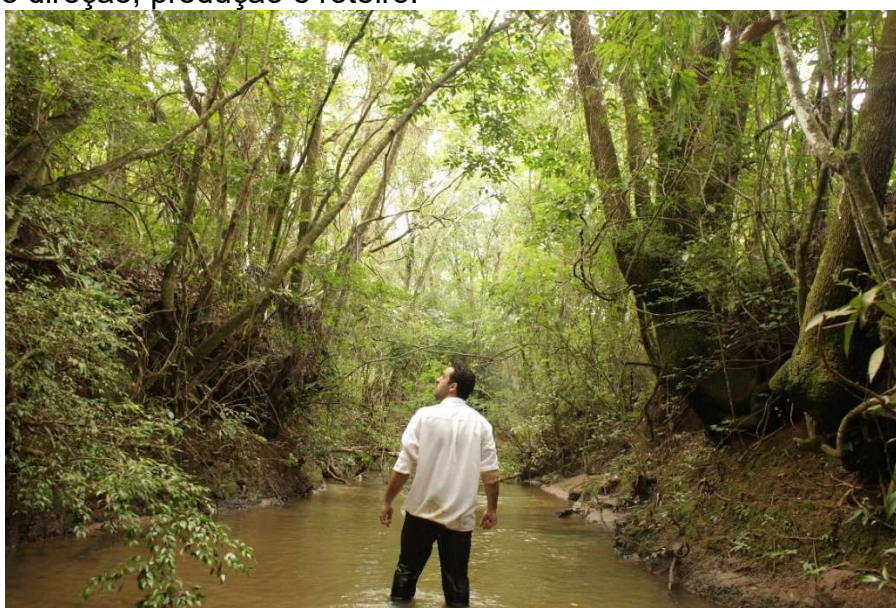
QR Code 4 – Dança das Marionetes – filme



Fonte: Canal Comunidades de Aprendizagem, 2025²⁹

Não se tratava de uma parceria ou uma ação com objetivo específico. Estávamos lá pelo simples amor pelo cinema e sua catarse. Os membros da *Urukubaka filmes*, suas famílias e alguns convidados concordaram em passar 4 dias no campo e filmar a história de um homem que acorda em uma floresta sem saber onde está e nem como foi parar naquele local. Eventos anormais começam a ocorrer e revelam fenômenos que questionam a normalidade e desafiam a razão do protagonista. Trata-se de uma história desenvolvida por mim e pelo professor Airton, e que abordava filosoficamente a condição humana. Era um exercício audiovisual coletivo e complexo, que foi abraçado pelo grupo envolvido, dois quais estavam 5 dos 6 participantes da comunidade audiovisual analisada na tese.

Figura 16 – Eu como protagonista em *Dança das Marionetes*, no qual exerci também a função de direção, produção e roteiro.



Fonte: acervo do autor, 2018

²⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aqzD1u5Dioc> acesso em: 03 de out.2025

Não sabíamos qual seria o resultado dessa empreitada, mas queríamos experimentar conceitos, ideias e propostas que não poderíamos fazer em um projeto que fosse mais amplo e contasse com outros envolvidos. Portanto, estávamos em um “laboratório” para nossas ideias e em um ambiente coletivo de vivências e partilhas. Os momentos de captação das imagens foram de trocas e proximidade entre os envolvidos e os resultados nos fizeram refletir sobre as possibilidades do cinema em nosso coletivo. As vitórias e dificuldades solidificaram as relações no interior de nossa “comunidade”, o que impactou projetos futuros.

Contudo, apesar da importância da experiência, não conseguimos lançar o filme no ano posterior. As atividades em outras áreas, os compromissos em outros projetos e diversos outros fatores fizeram com que o projeto fosse paralisado. Entre 2018 e 2020 estive envolvido pela primeira vez em atividades de gestão em minha instituição de ensino e não pude me dedicar como queria ao audiovisual, sobretudo em sua esfera de pós-produção. Os outros integrantes do projeto também se envolveram em outras demandas e o projeto somente foi retomado em 2020, com a ideia de ampliar a sua narrativa com um núcleo urbano, transformando-o em um longa-metragem, que foi finalizado em 2021.

Conseguimos realizar exposições públicas e debates, mas o projeto ainda espera uma versão final, assim como seu lançamento oficial. Ao final, após a ampliação do enredo e das filmagens, o filme contou com profissionais do audiovisual e 7 professores.

Figura 17 – Diretores no set: ao lado de Rogério Maruno, pela primeira vez tive a experiência em dividir a direção.

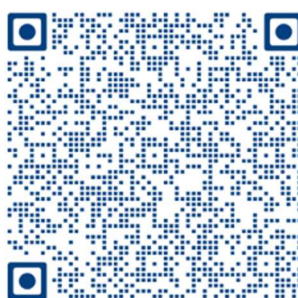


Fonte: acervo do autor, 2018

Assim, *Dança das Marionetes* foi um exemplo de experiência que se tornou significativa para os envolvidos enquanto processo, e menos como resultado. Mais uma vez percebemos que conviver com as frustrações é um dos grandes aprendizados do audiovisual, pois nunca sabemos ao certo onde um projeto pode chegar.

2.2.4 Estação de Memórias

QR Code 5 – Estação de Memórias



Fonte: Canal Agência de Iniciativas Cidadãs, 2023³⁰

No ano de 2023 recebi o contato por meio das redes sociais de um pesquisador ligado a uma organização não governamental de Belo Horizonte, a *Agência de Iniciativas Cidadãs* - AIC. No contato, ele disse que tinha visto alguns filmes que produzimos, que estavam disponíveis online, e que queria me fazer uma proposta. Tratava-se de um projeto que já havia rodado várias cidades, e chegava agora a Uberaba. *Estação de Memórias* era uma iniciativa que resgatava a memória das cidades que estavam no caminho da ferrovia em Minas Gerais por meio dos relatos de pessoas ligadas à história da ferrovia.

Fiquei bastante entusiasmado com o projeto, pois ele ia ao encontro das pesquisas narrativas e histórias de vida, as quais sempre me envolvi academicamente, a partir do relato de indivíduos, em sua maioria idosos, que são parte viva da história da cidade. Lembrei-me mais uma vez de “Memória e Sociedade” de Ecléa Bosi (1994), obra que me acompanha desde a graduação, e aceitei o convite para participar. Diferentemente dos projetos anteriores, este já existia há algum tempo e possuía formatos pré-determinados. As entrevistas tinham roteiros já definidos e que

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/@aicaudiovisual> acesso em: 06 de fev. 2025.

seriam usados nas captações, e os moradores eram escolhidos pela ONG. Nós entraríamos com a produção e captação de imagens. Foram produzidos 7 curtas-metragens e um *teaser* que apresentava o projeto.

Figura 18 – Estação de Memórias: projeto que resgata o patrimônio históricos das cidades que permeiam a ferrovia em Minas Gerais.



Fonte: Canal AIC Agência de Iniciativas Cidadãs, 2025

Durante o processo, em que estive ativamente ligado aos moradores e ferroviários que seriam entrevistados, procurei dar uma linguagem mais cinematográfica e autoral ao modelo, inserindo inclusive trilha sonora original, que foi produzida também por um ferroviário. Foi uma experiência intensa e que proporcionou momentos de grande emoção, na captação das entrevistas, mas principalmente no trabalho de produção dos curtas-metragens, onde definimos todo o processo de gravação e nos aproximamos dos “personagens” desta história.

Apesar de extremamente rica do ponto de vista histórico e humano, na interação com os entrevistados e produção do material, a experiência em participar do *Estação de Memórias* representa um momento mais solitário de minha produção. Formei uma equipe própria devido à demanda do projeto e ao curto tempo de realização, o que fez com que não houvesse uma “comunidade” envolvida na produção audiovisual, mas um grupo de pessoas cumprindo papéis específicos e técnicos. Foi um momento em que resgatei minha formação inicial, História, na construção audiovisual de um patrimônio material e imaterial. Contudo, tal “singularidade da experiência” foi marcante, e será de grande relevância na discussão sobre os critérios de definição das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, abordados nos capítulos posteriores.

Figura 19 – Nas gravações: à esquerda moradoras entrevistadas no bairro de Peirópolis e à direita preparação para as filmagens em Uberaba.



Fonte: acervo do autor, 2023

Diferentemente dos projetos anteriores realizados pela AIC, os curtas-metragens foram lançados em uma sessão de cinema em Uberaba, produzida por nós, com a presença de todos os entrevistados e suas famílias. Foi um momento de muita emoção, e que ficará marcado em minha memória como uma experiência que conseguiu resgatar histórias e perpetuá-las em imagens e sons. Atualmente os curtas-metragens, além de disponibilizados online, estão em uma mostra permanente sobre a ferrovia no arquivo público de Uberaba.

Figura 20 – Entre participantes: momentos de emoção e resgate com personagens da História



Fonte: acervo do autor, 2023

2.2.5 Projetos da Lei Paulo Gustavo

O ano de 2023 foi marcante na cena cultural de Uberaba, sobretudo no campo do audiovisual. O lançamento do edital referente à Lei Paulo Gustavo, lei emergencial aprovada no período de pandemia, fomentou as iniciativas culturais regionais e possibilitou a realização de projetos financeiramente mais “ambiciosos”. Nosso grupo de cineastas/professores conseguiu a aprovação de 4 projetos audiovisuais, que foram desenvolvidos nos anos de 2024 e 2025. Tal panorama é extremamente simbólico para a pesquisa, pois a empreitada contou com a presença de todos os participantes da comunidade audiovisual que foi analisada na pesquisa e que será apresentada posteriormente.

Enquanto proponente, submeti ao edital o projeto *Eterna Companhia*, em que exerceria a função de produtor, roteirista e diretor. Um projeto que nasceu há aproximadamente 20 anos e que somente foi materializado nessa conjuntura. Além dele, fui membro das equipes dos projetos “*O Beijo da Viúva*”, “*Cavalgada*” e “*A Mulher na Caixa*”, sendo o último um longa-metragem, onde atuei em diferentes funções, sobretudo as de gestão e produção.

O projeto *Eterna Companhia* configurou-se como uma das experiências mais significativas de minha trajetória profissional e pessoal. A proposta surgiu a partir de uma ideia cultivada há muitos anos, cujo enredo abordava a temática da superação do luto e da depressão. O curta-metragem narra a relação entre um homem, enlutado pela perda da esposa, e sua cachorrinha, que se torna mediadora de afeto e de reconstrução emocional.

A realização do projeto contou com uma equipe altamente engajada, composta também por participantes da pesquisa, o que proporcionou uma vivência coletiva singular. Pela natureza do tema, foi possível agregar colaboradores que, de alguma forma, já haviam enfrentado ou acompanhado experiências relacionadas à depressão. Essa característica conferiu ao curta-metragem uma intensidade emocional marcante e contribuiu para a profundidade do processo criativo.

Minha atuação no projeto foi direta e abrangente. Como proponente, assumi funções centrais na produção, exercendo tanto a escrita do roteiro quanto a direção. Essa dupla responsabilidade ampliou meu envolvimento e consolidou a dimensão pessoal da obra, vivenciada de forma intensa ao longo de todo o percurso de desenvolvimento.

Figura 21 –Gravações do curta-metragem Eterna Companhia: espaço de afetos



Fonte: acervo do autor, 2025

Como destacamos anteriormente, além do aspecto artístico, o projeto representou um marco por ser o primeiro trabalho financiado por meio de uma lei de fomento. Essa conquista possibilitou a produção de um material de qualidade técnica e estética compatível com diferentes espaços de exibição. Desse modo, a experiência uniu o amadurecimento profissional adquirido em minha trajetória com a concretização de um curta-metragem profundamente autoral.

Nesse sentido, *Eterna Companhia* pode ser compreendido como um símbolo a ser explorado na conjuntura das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. A experiência, simultaneamente pessoal e coletiva, revelou-se não apenas como marco de minha atuação enquanto diretor, mas também como professor que encontra, no audiovisual, um espaço fértil para reflexão, expressão e partilha. No momento, o filme está sendo lançado em festivais e mostras.

Igualmente relevante enquanto uma experiência singular em minha trajetória, tanto do ponto de vista artístico quanto pessoal, o projeto **Cavalgada** representou mais um passo na compreensão do impacto das Comunidades Audiovisuais no desenvolvimento de saberes experienciais.

O curta-metragem teve origem em um roteiro desenvolvido no interior de meu grupo de cinema, que, posteriormente, amadureceu e pôde ser realizado por meio dos recursos disponibilizados pela Lei Paulo Gustavo. A narrativa acompanha dois homens do campo que partem em uma cavalgada. Ao longo do percurso, o espectador

é conduzido à revelação de que esses personagens haviam mantido, no passado, uma relação amorosa não resolvida, cujas tensões permanecem até o tempo presente. Trata-se, portanto, de uma obra que problematiza questões de gênero, de comunicação e, sobretudo, as consequências da ausência de diálogo em contextos socioculturais marcados pela tradição.

Minha atuação no projeto foi multifacetada, pois embora não tenha sido o proponente, assumi responsabilidades na produção e interpretei um dos protagonistas. Essa experiência representou minha primeira imersão significativa em um processo que, ao mesmo tempo, demandava dedicação técnica e entrega artística, proporcionando um olhar distinto sobre o fazer cinematográfico de uma forma ainda não experienciada por mim.

Figura 22 - Cavalgada: tradição, gênero e experiência coletiva no audiovisual



Fonte: acervo do autor, 2025

A produção ocorreu em ambiente rural, mobilizando uma equipe completa durante 5 dias de trabalho em campo. Tal vivência resultou na construção de um espaço de convivência e troca de experiências que favoreceu o crescimento coletivo. O projeto reafirmou a relevância das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem, já que contou com a participação integral dos participantes da pesquisa, em grande parte professores.

Assim, o *Projeto Cavalgada* não apenas ampliou minha compreensão sobre o impacto das produções coletivas na formação docente, mas também evidenciou como o audiovisual pode transcender a dimensão técnica, abrindo-se para saberes mais amplos relacionados à comunicação, ao convívio e à subjetividade. Atualmente, a obra encontra-se em fase de montagem, com previsão de lançamento entre dezembro de 2025 e fevereiro de 2026.

Por fim, diferentemente dos projetos anteriores, a participação em “*O Beijo da Viúva*” e em “*A mulher na Caixa*” me inseriu em uma função técnica de gestão, conhecida no cinema como Direção de Produção. Tal experiência fez com que eu tivesse, junto ao grupo que sempre me acompanhou, uma perspectiva diferente do set e do fazer audiovisual.

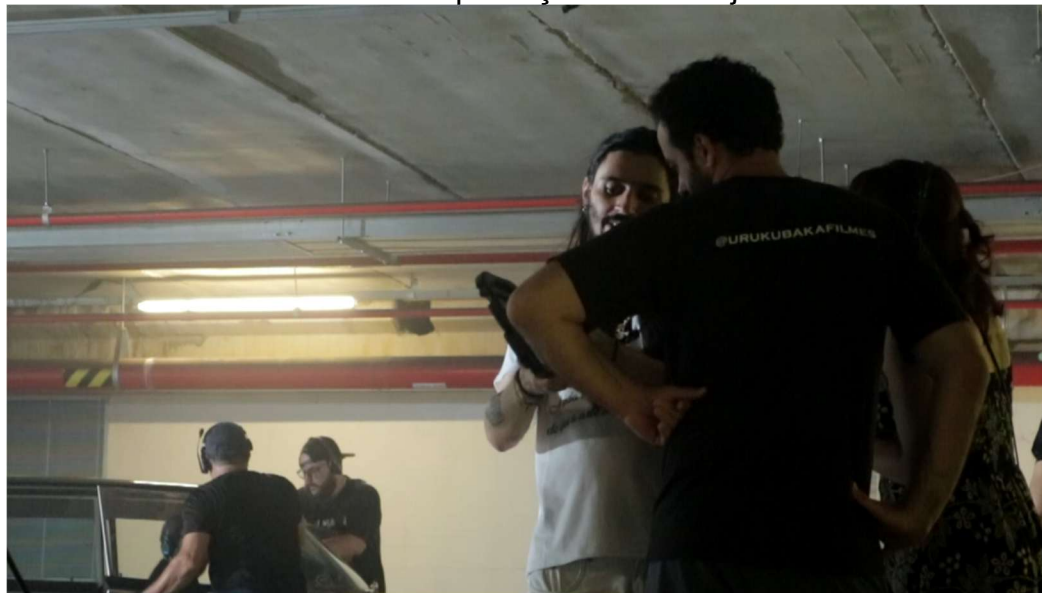
A direção de produção no campo audiovisual pode ser compreendida como a função responsável pela coordenação geral dos aspectos logísticos, administrativos e operacionais de uma obra, atuando como elo entre a concepção artística e a execução técnica (Machado, 2017). Esse papel envolve a elaboração do planejamento de produção, a gestão de recursos humanos e materiais, o acompanhamento orçamentário, o estabelecimento de cronogramas e a articulação entre diferentes setores da equipe, de modo a assegurar que a proposta criativa do projeto seja viabilizada dentro das condições concretas disponíveis.

Trata-se de uma função que exige visão estratégica e capacidade de mediação, pois articula interesses diversos — artísticos, técnicos, financeiros e institucionais — em um processo coletivo de criação. Além disso, desempenha papel pedagógico e formativo em comunidades audiovisuais, na medida em que promove a colaboração, a divisão de responsabilidades e a aprendizagem situada dos participantes (Machado, 2017). *O Beijo da Viúva* e *A Mulher na Caixa*, embora distintos em escopo e natureza, apresentaram desafios significativos, sobretudo no âmbito da gestão da produção audiovisual.

O curta-metragem ***O Beijo da Viúva***, um suspense *noir*, foi desenvolvido por meio de um convite externo, no qual nosso grupo se responsabilizou por todo o processo de produção. As gravações ocorreram durante a madrugada, em jornadas de aproximadamente 12 horas, ao longo de cinco dias consecutivos. Tal dinâmica impôs um intenso desafio de gestão do tempo, de planejamento logístico e de coordenação de equipe. Além disso, a participação de colaboradores externos à minha comunidade, integrados temporariamente à equipe, fortaleceu o caráter

coletivo do processo, gerando um ambiente de cooperação e de troca de saberes. Um momento marcante e que agregou muito à pesquisa e à minha visão de gestão audiovisual. O filme encontra-se em fase de pré-produção, devendo ser lançado no início de 2026.

Figura 23 – Atuando como diretor de produção em *O Beijo da Viúva*



Fonte: acervo do autor, 2025

De forma análoga, o longa-metragem ***A Mulher na Caixa*** apresentou desafios ainda mais amplos. Trata-se do maior projeto no qual me envolvi, viabilizado também por meio de fomento, público e privado, o que permitiu a inclusão de profissionais de diferentes regiões, extrapolando o contexto local de Uberaba. O elenco contou, inclusive, com atores de renome nacional, circunstância que demandou a ampliação da estrutura de produção e a adoção de estratégias organizacionais compatíveis com um escopo mais abrangente.

O filme, um suspense, discute temas como exploração midiática, violência de gênero, racismo, dentre outros, ao contar a história de uma mulher que acorda acorrentada a uma caixa, sem saber como foi parar lá. Grande parte do filme se passa dentro da caixa, que foi produzida para o filme. O longa-metragem encontra-se em fase de pós-produção e deve ser lançado no ano de 2026.

Essas duas experiências, em conjunto, destacaram a importância da gestão no âmbito audiovisual, resgatando, inclusive, competências previamente exercitadas em minha trajetória como coordenador geral no Instituto Federal de Educação. Pude observar uma clara interseção entre a gestão de um set de filmagem e a administração

de um ambiente acadêmico, ambos exigindo planejamento, organização, liderança e capacidade de mediação de conflitos.

Figura 24 – A Mulher na Caixa: aumentando significativamente o escopo de produção



Fonte: acervo do autor, 2024

Figura 25 – no set de A Mulher na Caixa



Fonte: acervo do autor, 2024

Os projetos *O Beijo da Viúva* e *A Mulher na Caixa* foram fundamentais para ampliar minha percepção estratégica da gestão, tanto em contextos educacionais

quanto nos processos de produção audiovisual. Trata-se de vivências que consolidaram a compreensão de que o cinema, além de expressão artística, é também um espaço de exercício organizacional e de construção coletiva.

Os projetos elencados, juntamente com os documentários desenvolvidos durante a pesquisa em Portugal e no Brasil, são simbólicos e por isso foram trazidos como pontos de referência para um resgate de minha trajetória no audiovisual. Diversos outros projetos e experiências são importantes e compõe o debate. Algumas delas foram desenvolvidas dentro das escolas e com a participação de estudantes e professores, como o caso dos curtas-metragens “A Margem” e “Sete Guerreiros, Uma Lembrança”, resgatados em minha pesquisa de mestrado.

Todo esse universo precisou ser incorporado à tese como uma espécie de memorial, que trouxesse a esse estudo uma perspectiva biográfica base para a proposição de conceitos associados à tese das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Assim, tal resgate foi base para a criação de uma leitura audiovisual da memória, suas derivações e condições.

2.3 Do *Prólogo* ao *Documentário-tese: autoestudo* em uma perspectiva audiovisual de identidade, memória e leitura ficcional

O “documentário-tese” foi, como afirmamos anteriormente, não somente resgate do passado, mas uma reflexão filosófica sobre o “lembrar”. Por meio de sua narrativa, transitamos entre as memórias do passado e a conjuntura presente em uma tradução audiovisual, um *autoestudo* em imagens e sons que se tornou fonte de inferências essenciais à tese. Assim, nos apropriamos da afirmação de Pinnegar e Hamilton (2009) na busca por um registro que pudesse, em certo sentido, marcar um ato ou lembrança do passado em uma perspectiva presente:

Às vezes nos interessamos em estudar uma questão em nossa prática, porque uma experiência que tivemos se recusa a desaparecer. Podemos repetir a mesma experiência várias vezes em nossa mente. Podemos simplesmente nos pegar falando ou pensando repetidamente sobre um evento ou um comentário ao longo de um longo período. Nesse caso, muitas vezes precisamos descobrir como o evento ou comentário revela que estamos agindo em oposição à nossa crença ou ao valor que estamos negando em nossa prática. Nesse caso, talvez precisemos criar um registro escrito do evento ou de nossa reflexão defensiva sobre nossa prática (Pinnegar; Hamilton, 2019, p. 176, tradução nossa).³¹

³¹ Sometimes we become interested in studying an issue in your practice, because an experience we have refused to go away. We might replay the same experience over and over in our minds. We might

A natureza das “comunidades”, em suas variadas formas, perpassa toda a pesquisa, e na produção do documentário não foi diferente. Nos debates e partilhas na fase de desenvolvimento da tese, acabei por me envolver com dois produtores de cinema que, apesar de não fazerem parte da comunidade audiovisual de aprendizagem que traremos mais à frente, e que é base do conceito nuclear da tese, já haviam trabalhado comigo e foram fundamentais na concepção da natureza “experimental” do documentário.

Sendo produtores de audiovisual com ênfase no cinema, envolveram-se naturalmente e de forma voluntária em todas as etapas da produção. Assim, acabei por vivenciar o resgate de minha história de professor/cineasta também de forma coletiva, somando minhas percepções às percepções externas desde pequeno coletivo. É interessante refletir sobre como as comunidades foram, em todo o percurso da pesquisa, constantes e fluidas. Mesmo quando pensava que já havia delimitado quais seriam os coletivos de relevância para a pesquisa, outros, naturalmente, acabavam por emergir e a impactavam, redirecionando seus caminhos.

Ao abraçarem o projeto, sobretudo por sua natureza experimental, esses “novos participantes”³² enquanto cocriadores possibilitaram que eu vivenciasse uma experiência de produção coletiva, em essência dialética e democrática. Colocavam-se então como sujeitos que observavam o processo de outro ângulo, sendo sempre pontos críticos à minha visão particular. Adaptando o conceito caro a pesquisa em autoestudo, eram eles, nesse contexto, minhas “amizades críticas” (Pinnegar; Hamilton, 2009; Flores; Ferreira, 2012; Craig *et al*, 2020)

Passamos a nos reunir todas as semanas para definir as etapas da produção, do desenvolvimento à pós-produção. De forma fluida e natural as funções no projeto foram estabelecidas e a feitura do “documentário autobiográfico experimental” representou um mergulho inesperado nos conceitos de produção coletiva, ambiente colaborativo e democrático, saberes em partilha e Saberes Audiovisuais, conceitos estruturantes da pesquisa e que serão aprofundados mais à frente.

simply find ourselves talking or thinking about an event or a comment repeatedly across a long period. In this case, we often have to uncover how the event or comment reveals us to be acting in opposition to our belief or the value we are denying in our practice. In this case, we might need to create a writing record of the event or our defensive reflection on our practice.

³² Douglas Alves e Carine Correa são produtores audiovisuais ligados à produtora *Cinema em Detalhe*.

Compreendi que o documentário, antes pensado enquanto exposição de experiências passadas, abraçou a singularidade e complexidade da pesquisa, tornando-se em si um “documentário- tese”. Nele, construímos metaforicamente o resgate da memória enquanto processo de criação que evidencia os saberes audiovisuais que migraram para a docência, assim como aqueles que percorreram o caminho inverso. As metáforas e subtextos presentes no filmes identificavam elementos que foram fundamentos da pesquisa, e para além disso, constantes em meus 22 anos como docente. Todo esse processo se deu à luz das teorias do *autoestudo* e das amizades críticas, trazidas ao contexto da produção audiovisual. Em uma apropriação da perspectiva narrativa, abraçávamos a ideia de que:

a pessoa, entendida como personagem de sua narrativa, não é uma entidade distinta de suas « experiências ». Bem ao contrário: ela partilha o regime da identidade dinâmica própria à história contada. A narrativa constrói a identidade do personagem que chamamos sua identidade narrativa, construindo a da história contada. É a identidade da história que faz a identidade do personagem (Ricoeur, 1990, p. 175).

Após algumas reuniões, essencialmente filosóficas, em que trazíamos os sentidos do que estávamos criando e suas consequências, começamos a definir progressivamente os caminhos, métodos e estratégias para o que queríamos realizar. Naquele momento, o sentimento coletivo era o de desenvolver um projeto de forma a dimensionar o fluxo criativo em uma espiral livre de ideias, menos condicionada a conceitos pré-estabelecidos e mais aberta ao resultado e a experiência. Um exemplo disso foi a decisão de não estruturar um roteiro ou mesmo um argumento para o filme, mas enumerar e organizar as ideias, imagens e conceitos que queríamos trazer ao projeto.

Normalmente um filme passa por diversas etapas na construção de sua narrativa, sendo que temos a evolução de uma ideia em argumento e por sua vez chegamos ao roteiro. Em uma das etapas da fase de desenvolvimento de um projeto audiovisual utilizamos o que chamamos de *escaleta*. Trata-se de um documento de estrutura narrativa que organiza, em ordem cronológica e objetiva, as cenas ou sequências de uma obra (filme, série, novela, documentário etc.), apresentando os principais acontecimentos, locais e personagens envolvidos. Ela funciona como um guia intermediário entre o argumento e o roteiro literário, permitindo ao roteirista,

diretor ou equipe de produção visualizar o fluxo da narrativa antes de detalhá-la em diálogos e descrições (Field, 2001; Reis, 2013).

Queríamos ter um planejamento da execução do projeto, mas que fosse aberto à incorporação de elementos criativos e técnicos, ou seja, que fizesse emergir o que precisaríamos para estruturar a escaleta, o fio condutor da narrativa. Em outras palavras, uma ideia que pudesse guiar a construção do enredo. Nessa busca, acabamos por descobrir uma estratégia que impactou no resultado, não só do documentário-tese, mas dos próprios conceitos estruturantes das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

2.3.1 Memória, emoção e registro

Na busca de uma forma de sintetizar os pontos centrais de minhas memórias enquanto professor e cineasta, e o que seria necessário incluir e excluir no processo, definimos em coletivo que a construção do enredo seguiria os seguintes passos:

Passo 1: resgate

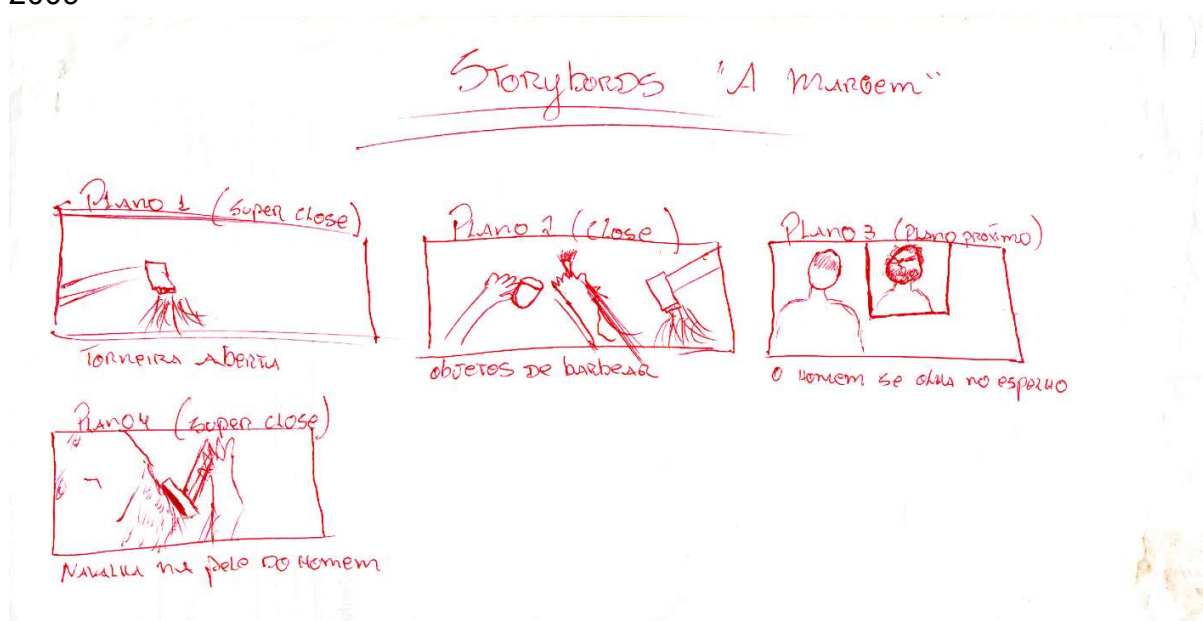
Nessa etapa ficou estabelecido que eu precisaria buscar arquivos variados que ilustrassem minha vida e a forma como o audiovisual fez parte dela, pessoal e profissionalmente. Encontrar “a configuração singular de fatos e de situações, de crenças e de representações, de valores e de afetos segundo a qual os sujeitos tramam sua existência” (Delory-Momberger, 2016.p. 141). O objetivo dessa etapa seria o de reunir material base para a criação da escaleta.

Assim, nesse primeiro momento, consegui resgatar registros (escritos, sonoros e audiovisuais) dos projetos que envolveram minha vida de professor e cineasta. Foram filmes experimentais feitos na faculdade, projetos audiovisuais feitos com estudantes nas escolas em que atuei como professor, projetos feitos fora das escolas, enfim, um universo de significados. Muitos deles haviam se perdido em minhas memórias e nos infinitos arquivos que nós, professores, acabamos por abandonar em alguma estante nos cantos de casa.

Separei documentos de produção, roteiros, anotações, cartazes, panfletos de evento, atas de reuniões, anotações e decupagens de direção, enfim, um conjunto de fontes materiais que registraram momentos e procedimentos do passado.

É importante destacar o quanto o ato de resgate de símbolos materiais e imateriais do passado nos coloca em uma condição de afetação (Freire, 2021). Somos provocados pelo passado naquilo que conseguimos, mas sobretudo no que não concretizamos ou finalizamos. Nesse exercício de busca, “a experiência é trazida à tona por meio das constantes negociações tensionadas que modulam a memória, dando origem a edições, adequações, e mesmo, formatações daquilo que vivemos, expressado por aquilo que narramos”. (Pereira; Silva; Hobolt, 2021.p.4).

Figura 26 - Planejamento de cenas: “storybords” (sic) feitos do set de “A Margem” em 2009



Fonte: acervo do autor, 2009

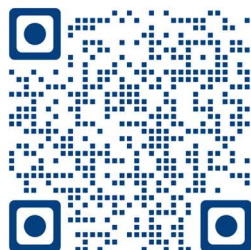
A busca pelo passado não deixa de ser um exercício de angústia existencial, pois observamos caminhos trilhados e abandonados, e somos convidados a pensar no que “poderia ter sido”. Foi um dos momentos da pesquisa que mais me afetaram em todas as esferas de minha vida pessoal e profissional.

Dentre as várias escolhas coletivas do projeto, é importante destacar que a decisão de entregar a direção do documentário-tese à Douglas Alves representou uma maneira coletiva de traduzir a visão subjetiva/artística da relação entre a docência e o cinema no percurso de minha vida. Uma leitura pessoal que representou um olhar diferente do que eu faria na condição de diretor (autor). É interessante inferir que tal postura representou também em certa medida uma visão crítica e subjetiva diante de minha biografia.

Como exemplo dessa condição, na curadoria do material, que foi extensa, selecionei imagens que traziam família, conflito, alegria da docência, dentre outros. Na visão do diretor, tais “arquivos de memória” foram tratados em uma dimensão poética, não sendo explorados como fonte intocada na forma de imagens de arquivo. Assim, o que vemos no filme são projeções da mente do personagem principal, estilizadas com recursos de edição.

Surpreendido por essa escolha artística, e tendo feito a curadoria do material de memória audiovisual, senti-me provocado a explorá-lo de uma forma mais objetiva, para além do relato escrito, contextualizando a visão subjetiva do diretor a partir de minha subjetividade. Assim, surgiu o que nomeei “*Prólogo a um autoestudo audiovisual*”, filme feito inteiramente por mim, passando da escolha dos arquivos, filmagem de meu depoimento, escolha da trilha e edição do material final. Mais uma vez a metodologia não se apresentou a priori, mas emergiu do processo diante da temática. Portanto, trata-se de uma prévia ao documentário-tese, assim como um exercício de leitura crítica de minhas memórias. Passemos a ele:

QR Code 6 – Documentário “*Prólogo a um autoestudo audiovisual*”



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2025³³

Passo 2: fluxo de lembrança

Percebemos que, pela quantidade de material reunido, precisaríamos definir uma estratégia para selecionar o que seria fundamental no roteiro. Assim, em uma reflexão em grupo, decidimos que tal processo se daria no que nomeamos “fluxo de lembrança”. Nesse procedimento, ligamos uma câmera em tempo integral e durante um período, não previamente determinado, filmamos a conversa entre mim e Carine, sendo ela, dos integrantes dessa experiência, a que já havia trabalhado comigo em

³³ Disponível em: <https://youtu.be/KA60y0StAmQ> acesso em: 22 de out. 2025.

projetos desde 2015 e que mantinha em relação a mim não somente uma relação profissional, mas uma proximidade fraterna. É importante destacar que essa participante somente foi excluída da Comunidade Audiovisual trazida à pesquisa por critérios de adesão que serão demonstrados mais a frente, em capítulos posteriores.

Nessa “conversa” eu trouxe o material que havia regatado na etapa 1 e livremente fomos adentrando os campos do meu passado na ativação de minhas experiências, sobretudo as experiências de significados duradouros (Bondía, 2002) e que representaram para meu ofício, dentro e fora da escola, experiências educativas (Dewey, 2011).

Tal exercício representou um dos mais significativos em todo o processo de produção do documentário-tese, sobretudo enquanto processo reflexivo, e em certo sentido formativo. Nessa perspectiva, regatamos a reflexão de Pereira, Silva e Hobold (2021) que vai ao encontro do processo experienciado:

A verbalização das experiências organizadas por meio das narrativas constitui-se como importante método formativo resultando em uma aprendizagem experiencial. Tal aprendizagem, de acordo com Bragança (2011, p. 161) “implica três dimensões existenciais: o conhecimento sobre si, o conhecimento sobre o seu fazer, e a reflexão crítica sobre suas próprias concepções” as memórias individuais são pulverizadas e articuladas umas às outras em forma de memória coletiva. A identidade de grupos profissionais, como os professores, emerge em situações formativas nas quais as experiências de êxito e de fracasso passam a ser compartilhadas (p.7)

Ao fim do processo, carregado de grande emoção e relevância para ambos os envolvidos, tínhamos o caminho para a estruturação do enredo.

Passo 3: fluxo criativo

Com a análise do material gravado e o debate sobre as formas de apresentação, construímos um enredo ficcional/autobiográfico /documental, e em certo sentido experimental, em que uma narrativa fictícia guiaria as memórias do passado nas interfaces entre o audiovisual e a docência. Um caminho que proporcionasse um vislumbre nos saberes audiovisuais que definem a experiência de produção do cinema como um processo de aprendizagem. Assim, como resultado do debate coletivo das etapas anteriores, apresentei ao grupo uma proposta de escaleta que foi apreciada por todos, modificada em alguns aspectos e definida como guia da produção como um todo. No enredo temos uma viagem, literal, que provocava o

despertar das imagens do passado. Nomeado como “*Caminho: ou a estranha história das lentes feitas de giz*”, o filme propunha fazer emergir situações, ora reais, ora oníricas. Apresentamos como exemplo um trecho da última versão da escaleta (íntegra no Apêndice B):

CAMINHO

Ou a estranha história das lentes feitas de giz

Escaleta v04

CENA	DESCRIÇÃO / AÇÃO / TEXTO
1	Tela preta, surge em fade: <i>Conhecer não é um resgate, mas uma vivência, um ato de criação. Conhecer é lembrar.</i>
2	EXTERNA - SERINGAL - CREPUSCULO Um seringal no cair da noite. Um carro para. Um carro ligado está parado na entrada do seringal. MÁRIO está em seu interior observando de maneira fixa o Seringal. Ele desce e olha para o interior do seringal.
3	EXTERNA / SERINGAL - INTERIOR DO CARRO / CREPÚSCULO Surge uma mulher na estrada. MEMÓRIA. Ela caminha em direção a ele e o observa por um tempo. Ela entra no carro e senta-se do banco de trás. Os dois se encaram por um tempo sem dizer nada. Mário volta ao carro, engata a marcha e entra no Seringal.
4	IMAGENS DE ARQUIVO COM LEGENDAS: • Vídeo do Índio • Vídeo do professor (Tiradentes) • Vídeo de bastidor com alunos • Vídeo de direção no cidade e as flores Narração em off: <i>Não é fácil regressar. Os caminhos sempre parecem confusos. Se misturam. se encontram e se distanciam. Não sei bem de onde parti.... nem pra onde vou. Tudo começa em um salto no escuto, o início de uma estrada sem volta, sem mapas, sem orientações. (CONT)</i>

É importante destacar que a escaleta foi essencial para que outros mecanismos de organização das filmagens pudessem surgir a partir das iniciativas do coletivo. Como exemplo, Douglas Alves organizou um documento de decupagem de direção. Trata-se de um dos principais planejamentos que compõe a captação. Com ele o diretor consegue organizar as ideias centrais, o perfil da narrativa, permitindo assim que as gravações cumpram o tempo determinado no cronograma.

O material de Douglas, além das indicações de planos, resgatava referências de obras audiovisuais marcantes de sua vida e que seriam base para a concepção do núcleo fictício do documentário. Outro documento derivado da escaleta foi a ordem de gravação das cenas baseadas na proposta prévia de montagem. Trazemos trechos dos documentos a fim de exemplificarmos a metodologia adotada pelo diretor:

Figura 27 - Decupagem de direção do documentário-tese

**Cena 02**

- 1 PG meio da estrada, carro para
- 2 Lateral, dentro do carro, Mario sai CIGARRO!
- 3 Frontal meio da estrada contra luz, mario vai para frente joga o cigarro no chão
- 4 visão subjetiva do painel, mario de costas
- 5 Close em mario, olhando para frente.
- 6 Visão do mario, escuro. Uma mulher surge do escuro vem na direção a camera
- 7 Close mario, Firma a vista

Fonte: arquivos de Douglas Alves, 2025

Figura 28– Guia de filmagem

Guia de Filmagens

Na ordem de edição

I. Interior de carro.

- 1: **Close**, em fosforo.
- 2: **Plano Lateral**, Mario acende cigarro
- 3: **Plano geral**, carro na Estrada distante
- 4: **Plano “Parabrisa”**, mostrando a estrada”

II. SERINGAL

- 1: **Plano Geral**, meio da estrada, seringal em volta. carro para no meio
- 2 **Plano Lateral**, dentro do carro Mario sai.
- 3 **Plano Geral**, Meio da estrada, mario para contra luz do farol. Joga o cigarro no chão
- 4 **Plano “Parabrisa”**, mario de costas olhando para o escuro
- 5 **Close** em mario, olhando para frente.
- 6 **Visão Subjetiva** do mario, escuro. Uma mulher surge do escuro vem na direção a camera
- 7 **Close** mario, Firma a vista
- 8 **Plano Geral** contra luz. Mario no meio. Mulher suge pelo lado DIREITO da camera,

Fonte: arquivos de Douglas Alves, 2025

Passo 04: execução

Quando finalizamos o planejamento documental realizamos mais algumas reuniões para definir os elementos que seriam necessários para o dia das gravações, como objetos de cena, figurinos, alimentação, locais e diversos outros itens que compõem o planejamento de uma empreitada audiovisual. Era a última etapa da fase de pré-produção, momento que antecede o início das filmagens. Como destacamos anteriormente, não assumi a função de diretor do documentário. O motivo central foi que, como eu e Carine participaríamos como atores, precisávamos de uma imersão maior, o que prejudicaria uma visão de direção, que precisa ser mais ampla e direcionada.

Por mais que algumas funções fossem individualizadas, sempre tínhamos construções coletivas em momentos da gravação. Como destacado anteriormente, estabelecer a função de direção para um dos participantes representava ver aquela história, essencialmente pessoal, ganhar dimensão pelo olhar do outro. Um olhar crítico que pudesse de forma audiovisual revelar elementos para além de minha subjetividade. A leitura, pessoal e subjetiva, de outra pessoa passou a ser o guia de construção de minha história, minha subjetividade. Abraçamos nesse contexto da ideia de que “a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia” (Delory-Momberger, 2006, p. 361).

Definimos as gravações em dois finais de semana e eu assumi a produção executiva, comprando ou conseguindo em parcerias o que era necessário no momento da gravação. Estávamos preparados para realizar a gravação quando o primeiro evento inesperado ocorreu: 3 pessoas de nosso núcleo de amizades se propuseram voluntariamente a colaborar, sendo um deles membro participante da pesquisa na Comunidade Audiovisual trazida à tese. Além deles, um amigo de Douglas Alves também se voluntariou para fazer o registro das gravações, produzindo um “making off autoral”, assim como o próprio pai de Douglas, que se tornou um assistente de produção, figura essencial no set de gravações. Nos tornamos, nesse ponto, uma equipe com 8 pessoas e partimos para as gravações.

Figura 29 – Participantes da pesquisa no primeiro dia de gravação: entre cenários e objetos de produções anteriores



Fonte: acervo do autor, 2025

2.3.2 A produção enquanto ação coletiva

Defendemos que uma das características mais bonitas da produção audiovisual é sua natureza coletiva. Cada função se articula em torno de um objetivo comum, de uma ideia comum, quase como um sonho compartilhado, e foi assim que vivemos o processo de realização do documentário-tese.

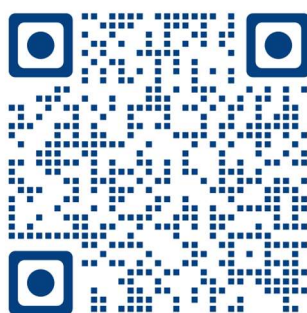
Figura 30 – À esquerda, eu e Carine como “personagens” do documentário-tese; à direita, sendo dirigido por Douglas Alves.



Fonte: acervo do autor, 2025

Embora tivéssemos definido previamente os papéis de cada um da equipe no dia da gravação, percebi que a prática foi muito mais fluida, onde funções se reorganizavam a partir do diálogo no set. Dois colegas, por exemplo, começaram como operadores de luz, mas no percurso das filmagens se tornaram auxiliares de fotografia, o que permitiu com que o diretor pudesse olhar com mais atenção para as tomadas, os planos e a narrativa que estávamos construindo. Esse tipo de movimento fez com que cada momento de gravação fosse realmente produtivo e simbólico.

QR Code 7 – Documentário-tese “Caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz”



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2025³⁴

As experiências vividas exemplificam como o audiovisual transcende sua dimensão comunicativa e pode também constituir-se como espaço de aprendizagem coletiva. À semelhança do que ocorre nas Comunidades de Aprendizagem, cada indivíduo aporta saberes singulares que, ao serem partilhados, produzem um conhecimento coletivo orientado por um objetivo comum. Nas Comunidades de Aprendizagem a responsabilidade coletiva desempenha um papel fundamental, pois os membros se engajam em uma investigação profissional reflexiva, tanto voltada tanto para os desafios da aplicação de novos conhecimentos quanto para a melhoria das práticas docentes. A colaboração constitui outro elemento definidor, pois os participantes se abrem ao apoio mútuo por meio da troca, da ajuda, da aprendizagem entre pares, do ensino em equipe e da observação das práticas uns dos outros (Zulu; Mukeredzi 2021).

Foi nesse contexto, e em todos os projetos audiovisuais que participei, que identifiquei as bases do que denominamos Comunidades Audiovisuais de

³⁴ Disponível em: <https://youtu.be/PFJrXPxW-B4> Acesso em: 22 de out. 2025.

Aprendizagem Docente. As interfaces entre as relações humanas nas dinâmicas educativas e audiovisuais se mostravam cada vez mais solidas em minha carreira, e durante as experiências vivenciadas na pesquisa não foi diferente.

2.3.3 O significado singular do passado: *autoestudo* e amizade crítica em uma perspectiva audiovisual

Como vivenciamos e notamos no fazer audiovisual, que é coletivo e diverso, experimentamos a todo momento adaptações e observações críticas acerca de nossas convicções. A ideia, durante todo o processo, é lapidada por visões distintas, posicionamentos críticos e adaptações constantes. No início da pesquisa pensávamos que somente os depoimentos dos participantes da comunidade audiovisual representariam em seus relatos ecos da visão do pesquisador, sendo, portanto, mediadores críticos nas afirmações tecidas na pesquisa. Contudo, a produção do documentário-tese e de seu prólogo nos aproximou ainda mais de uma apropriação audiovisual do conceito de amizade crítica.

A noção de amizade crítica representa um traço singular das pesquisas que utilizam o *autoestudo* em educação. Nesse tipo de investigação, a relação estabelecida com o amigo crítico se fundamenta no diálogo, compreendido como um espaço que favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva e analítica sobre a própria prática (Pinnegar; Hamilton, 2009; Pinnegar; Quiles-Fernández, 2018).

Nocetti de la Barra *et al* (2020), ao abordar a amizade crítica em uma pesquisa, que analisou documentos variados produzidos por docentes, afirma que ela

corresponde ao momento em que assumimos o papel de “amigo/a crítico/a” e desenvolvemos a relação de amizade crítica a partir de perguntas desequilibradoras, provocadoras e reflexivas. Isso, sem dúvida, foi um processo marcado pela vontade de construir espaços de confiança acadêmica e de dispor do tempo necessário para conversar com o outro de maneira respeitosa e construtiva. Nesse ponto, destacamos a experiência formativa do diálogo com o outro, pois ele se transformou em nossa “caixa de ressonância” que nos interpelava, fazendo eco na própria prática como formador de formadores (p.108).³⁵

³⁵ Corresponde al momento en que asumimos el rol de “amigo/a crítico/a” y desarrollamos la relación de amistad crítica desde las preguntas desequilibrantes, provocadoras y reflexivas. Esto, indudablemente, fue un proceso marcado por la voluntad de construir espacios de confianza académica y de disponer del tiempo necesario para conversar con el otro de manera respetuosa y constructiva. En este punto, destacamos la experiencia formativa del diálogo con el otro, pues se transformó en nuestra “caja de resonancia” que nos interpelaba, haciendo eco en la propia práctica como formador de formadores.

No mesmo sentido, Marcondes e Flores enfatizam que as dinâmicas colaborativas inerentes ao *autoestudo*

favorecem uma visão crítica da prática, na medida em que o envolvimento de outras pessoas se assume como vetor essencial no desenvolvimento do autoestudo e dos seus resultados, o que implica que a compreensão desenvolvida neste âmbito (e o seu significado) ultrapassa o contexto inicial do estudo, aceitando-se que a pedagogia da formação de professores remete para o conceito de conhecimento-base “partilhado” acerca do ensino sobre o ensino (2014, p.299)

Na etapa que nomeamos “resgate”, foram utilizados os documentos de projetos audiovisuais que eu considerava relevantes em minha vida. Ao trazer tais artigos de memória à dinâmica construída em par, a relevância e as simbologias foram consideradas à luz do olhar da participante, em uma prática de amizade crítica que olhava para o passado junto a mim. De forma análoga à teoria educacional, adotamos uma visão prática, esperando que o amigo crítico indicasse caminhos ou soluções diante de situações complexas ou de incidentes significativos.

No *autoestudo* o procedimento de análise “envolve um exame cuidadoso dos textos lidos, das experiências pelas quais se passou, das pessoas conhecidas e das ideias consideradas. Tudo isso é examinado em relação à prática do educador” (Pinnegar; Hamilton, 1998.p. 236). Na experiência de produção do documentário-tese e do prólogo as fontes selecionados para a construção da narrativa representaram, na experiência audiovisual, o equivalente aos diários de classe, documentos escolares e registros de aula, caros à metodologia do *autoestudo* e da amizade crítica. Foram, portanto, um dos primeiros elementos de um *autoestudo* audiovisual que começava a se revelar na pesquisa.

Carine e Douglas se tornaram, de forma muito natural, amigades críticas durante o processo. Olharam para a minha perspectiva a partir dos próprios olhares, o que me ajudou a repensar escolhas e caminhos. Lembro especialmente de Carine, que, ao observar objetos da minha memória — fotos, imagens e filmes —, contribuiu de forma direta na escrita do roteiro, trazendo suas próprias percepções. Na direção de arte ela inseriu objetos e livros que despertaram em mim lembranças que ainda não haviam sido resgatadas na etapa de planejamento.

Percebemos assim que, tanto a criação da narrativa, quanto a sua direção no set dimensionaram-se enquanto exercício de amizade crítica. Assim como no olhar de Carine frente a minha biografia tínhamos uma “caixa de ressonância” que propunha

novos caminhos, na direção de Douglas se revelava um visão sobre os fatos do passado e seus significados de forma singular e poética.

2.3.4 A montagem no contexto da amizade crítica

Após o término das gravações o material passou às mão de Douglas que faria a montagem de uma primeira versão. Seu propósito inicial era o de apresentar uma montagem do núcleo ficcional da narrativa, que acabava de ser finalizado na etapa de produção. Cabia a mim nesse momento entregar a curadoria do material de memória que iria compor o documentário- tese.

Passei então a organizar em arquivos digitais momentos importantes nas duas vertentes que seriam resgatadas na obra: a docência e o audiovisual. Inicialmente havia definido que iria separá-los em pastas e desenvolver um guia para que Douglas soubesse o que inserir e em qual momento do documentário em seu núcleo ficcional. Essa etapa seria essencial para a finalização de uma primeira versão do documentário-tese.

Contudo, percebendo as potencialidades que a visão partilhada do processo havia inserido em todos os momentos de sua execução, modifiquei a estratégia, renunciando a um controle total do material. Assim, separei pastas de arquivos por temas específicos (imagens de filmes, imagens na escola, filmes com alunos etc.) e entreguei para que, no processo de montagem, Douglas pudesse escolher quais imagens seriam relevantes a partir da narrativa ficcional que criamos e de sua visão como diretor do filme.

Desse modo, ao resgatar os “itens da memória” e submetê-los ao olhar “do outro”, naturalmente me encontrava em uma relação de confiança em que eu veria meu passado ser reconstituído nos significados percebidos na coletividade. Os sentidos biográficos foram reinterpretados às luz da montagem, o que também representou uma apropriação dos procedimentos da pesquisa utilizando o *autoestudo*. Uma rede de pequenos fragmentos e significados que foram reunidos em um significado partilhado. Pensamos que, na apropriação da montagem enquanto processo didático (Fantin, 2018) podemos trazer ao desenvolvimento profissional docente uma dinâmica de construção e reconstrução de sentidos.

O resgate da memória, submetido ao olhar da amizade crítica, ampliava o senso de pertença do projeto, na medida em que, por mais subjetivo e pessoal que o

projeto se revelasse, ele se tornava coletivo na visão partilhada pelos membros daquela “protocomunidade”. Foi exatamente na percepção da “autoria partilhada” que compreendemos que, em experimentos dessa natureza temos potencialmente as sementes das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente enquanto ambientes democráticos, dialéticos e coletivos de desenvolvimento profissional.

Assim, percebemos na experiência de produção do documentário-tese elementos que representaram apropriações do *autoestudo* e da amizade crítica, conceitos teóricos centrais que se rearticularam em sua interface audiovisual. Elencamos, nesse sentido,

- a) que os documentos separados representaram a base material para o *autoestudo*, pois foram relacionados e interpretados à luz dos participantes (diários de produção, fotos, vídeos, objetos etc.);
- b) que a direção e a escrita coletiva dimensionaram-se enquanto amizade crítica;
- c) que os sentidos biográficos foram reinterpretados às luz da montagem, o que também representa uma apropriação dos procedimentos da pesquisa utilizando o *autoestudo*;
- d) a apropriação do conceito de amizade crítica nas dinâmicas de produção do documentário-tese, que foram associadas às falas dos participantes da comunidade audiovisual (como reflexos e contrastes às falas do pesquisador).

Por fim, a experiência de produção do documentário-tese e do prólogo, além de um resgate “autobiográfico” necessário à contextualização da pesquisa, representou um mergulho nos sentidos do passado vistos individualmente e em partilha. As memórias são caminhos para os significados que se perpetuam no tempo e que se transformam e se ressignificam à luz de novas experiências.

Na produção de um filme, do argumento, onde estão sintetizadas as ideias de uma narrativa, evoluímos para o roteiro, onde são exploradas em essência e detalhadas em sua execução. Assim, em nossa metáfora audiovisual, passamos à compreensão das experiências desenvolvidas no Brasil e em Portugal, momentos em que a produção audiovisual por professores se configurou como espaço de aprendizagens, afetos e significados.

3 ROTEIRIZANDO: DESENVOLVENDO COMUNIDADES AUDIOVISUAIS DE APRENDIZAGEM

Nesta seção apresentamos e analisamos as experiências coletivas desenvolvidas especificamente para a tese. São duas produções que refletem de forma audiovisual o conceito das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, na medida em que são o resultado de ações colaborativas e reflexivas. São elas os dois documentários feitos por pesquisadores residentes na universidades do Minho e na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

A analogia deste capítulo com a designação audiovisual “pré-produção” se dá no sentido em que, a produção dos filmes representou um processo prévio e essencial para o desenvolvimento da tese. Sem as experiências realizadas pelos professores-pesquisadores em Portugal e Brasil o conceito de “Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem” correria o risco de ser explorado de forma superficial, somente em seus aspectos teóricos e filosóficos, e não pela experiência em todos os seus significados. Assim, este capítulo propõe um debate acerca do desenvolvimento profissional docente por meio de projetos audiovisuais dimensionados enquanto ambientes de culturas colaborativas e Comunidades de Aprendizagem, onde os Saberes Docentes são potencializados e redimensionados.

3.1 Comunidades e suas fronteiras

Os projetos audiovisuais desenvolvidos por professores (2015-2024), que foram referência para a pesquisa na composição da comunidade audiovisual do pesquisador, funcionaram como eventos geradores, em que a cultura colaborativa direcionada para uma finalidade específica. Logo, representaram movimentos de uma comunidade mais complexa e coletiva. Nas experiências portuguesa e brasileira, vivenciadas em um período reduzido de tempo, percebemos como a proposta de uma ação coletiva rapidamente se modificou em um momento de cultura colaborativa que potencialmente poderia se converter em uma comunidade democrática de aprendizagem (Flores; Ferreira, 2012).

As “provocações” à cultura colaborativa precisam ser equilibradas, no que Hargreaves (2011) nomeia “pulling” (incentivo) ou “pushing” (empurrão). Em certos momentos, os professores precisam ser incentivados ou encorajados a se engajar nas

Comunidades de Aprendizagem, enquanto em outras situações, é necessário que sejam guiados a participar delas. Contudo, o incentivo não deve ser tão sutil que impeça qualquer forma de colaboração, nem a pressão deve ser tão intensa que se transforme em imposição ou coerção.

Os princípios centrais das comunidades de aprendizagem profissional que são consistentes com suas origens dizem respeito ao desenvolvimento dos compromissos e capacidades dos professores, incentivando e desafiando, mas nunca forçando seus pares, e exercendo juntos a responsabilidade coletiva pelo bem maior dos alunos, que transcende a todos. (Hargreaves, 2011, p.140 – tradução nossa)³⁶

Mesmo compreendendo a fluidez e mutabilidade inerentes ao conceito de comunidades, trouxemos para a pesquisa o conceito de Comunidades Democráticas de Aprendizagem (Flores; Ferreira, 2012) como definição que mais se aproxima do que nomeamos Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem. Nelas, percebemos uma missão partilhada, em que visões e valores são debatidos em uma mediação democrática potencializada por uma confiança relacional. A colaboração dos ambientes democráticos contribui para a *metacapacidade* docente, em que o professor *aprende a aprender*, sendo as comunidades ambientes singulares para o desenvolvimento profissional docente.

Em um ambiente democrático, podemos refletir de que maneira as experiências e narrativas pessoais dos professores influenciam em suas práticas profissionais. O conhecimento do professor não é apenas um conjunto de fatos objetivos, derivados externamente, mas sim um profundo reservatório de conhecimento construído a partir das experiências de vida pessoal, reflexões e dos contextos específicos em que trabalham (Garcia, 1998; Day, 2004; Tardif, 2014). Assim, nas Comunidades Democráticas de Aprendizagem, os professores têm a oportunidade de trazer a todas as múltiplas vertentes de seu conhecimento prático pessoal, e em como este afeta sua vida profissional (Connely; Clandinin; He, 1997).

3.2 Entre Mares e Destinos: A Trilha dos Ventos Atlânticos

Quando desenvolvemos experiências de criação audiovisual, nem sempre temos o controle de onde e como chegaremos após a jornada. O pensamento de

³⁶The core principles of professional learning communities that are consistent with their origins are about teachers developing their commitments and capabilities, pushing and pulling but never shoving their peers, and exercising collective responsibility together for the greater good of students that transcends them all.

Bernardo Bertolucci (Tirard, 2006), sobre o quanto o cinema pode ser como um barco, livre para navegar os ventos da criatividade, se revelou em cada projeto audiovisual, em cada filme, em cada roteiro que me “atravessou” por todos esses anos. A ideia de produzir documentários que refletissem as Comunidades de Aprendizagem em dinâmicas audiovisuais foi, portanto, sempre um ponto de partida, mas nunca uma certeza da chegada.

A realização das experiências de produção de curtas-metragens documentais em Portugal e no Brasil refletiu o desejo de trazer uma experiência de criação audiovisual que projetasse a identidade dos envolvidos ao mesmo tempo em que trouxesse a visão deles enquanto guia para a experiência audiovisual. Nas duas realidades, a criação da “comunidade audiovisual” representou um momento experimentação, de deixar-se viver, deixa-se sentir. Nenhum dos envolvidos tinha qualquer experiência anterior na utilização do audiovisual enquanto linguagem, processo e experiência educativa. Assim, quando da “chegada”, todos revelaram-se transformados.

Em grande parte, a resistência ao debate e adoção de novos paradigmas para o desenvolvimento profissional docente ganha força nas limitações institucionais, assim como na postura resistente de parte dos professores que não compreendem sua formação enquanto contínua e ampla, muitas vezes adotando uma postura excludente, resistente e hierarquizada (Flores; Ferreira, 2012). Contudo, o professor, mesmo frente às várias barreiras ao seu desenvolvimento profissional e ao exercício de seu ofício, é, por natureza, um profissional da complexidade em todos os seus aspectos. O seu fazer não é meramente técnico e objetivo, mas subjetivo e, de certa forma, “lúdico”. Para os professores que compreendem a essência do ensinar, a docência é terreno da criatividade desafiadora (Day, 2004). Assim, interessam-se “por aquilo que ensinam, e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos, para poderem tornar-se, e continuarem a ser, mais do que meramente competentes” (p.23).

3.2.1 A experiência portuguesa

Durante a realização do Estágio Científico avançado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, tive a oportunidade de desenvolver algumas dinâmicas de produção audiovisual que possibilitaram uma série de considerações acerca das

características das Comunidades de Aprendizagem docente na fronteira com o audiovisual. Apesar de diversas intervenções terem sido realizadas com estudantes da instituição, no período entre abril e setembro de 2024, aqui, direcionaremos a descrição e análise na experiência realizada por professores pesquisadores de diversos países que se integraram na produção de um curta-metragem.

O Centro de Investigação em Estudos da Criança – CIEC, pertencente ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, onde realizei o estágio, representa um espaço relevante de desenvolvimento da pesquisa em Educação. No centro, convivem investigadores da instituição, mestrandos, doutorandos e pesquisadores de outros países que realizam intercâmbio acadêmico científico em Portugal.

A proposta de desenvolvimento da dinâmica audiovisual foi apresentada como parte do projeto proposto para a realização de meu intercâmbio científico. Nela, seriam organizados momentos de socialização, reflexão e apropriação da linguagem audiovisual. Assim, após apresentação e aceitação da proposta por parte da presidência do centro, foram estabelecidas etapas para o desenvolvimento do projeto: Oficina audiovisual; Desenvolvimento do argumento e da pré-produção; Produção; Lançamento. Cada uma das etapas representou um processo de evolução progressivo e de transição, da cultura colaborativa para a comunidade democrática de aprendizagem, sendo cada etapa importante e potencialmente geradora das etapas subsequentes. Passemos a elas.

Primeira etapa: oficina audiovisual

Em um evento organizado pelo centro de investigação, tive a oportunidade, enquanto pesquisador e produtor audiovisual, de organizar um debate sobre a linguagem, as características e as potencialidades da produção audiovisual. Para além de uma conferência, foi um momento de socialização de conhecimentos sobre uma área considerada por muitos como distante da educação e da docência. Trouxe à oficina trechos de filmes, imagens, estudos de caso e conceitos para que, posteriormente ao momento expositivo, pudessemos trocar percepções sobre as possibilidades do audiovisual enquanto processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento profissional docente. Ao final da etapa, apresentei aos presentes uma proposta de desenvolvimento coletivo de um curta-metragem. Na proposta, as funções, tema e tudo o que envolve a criação de um filme seria discutido e

estabelecido coletivamente pelo grupo formado. Ao final, foi estabelecido um coletivo com 17 pessoas, que passaram a se comunicar pelo aplicativo *whatsapp*, em um grupo intitulado “comunidade audiovisual”.

Figura 31 – Oficina audiovisual realizada no Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho³⁷



Fonte: acervo do autor, 2024

Segunda etapa: Desenvolvimento do Argumento e Pré-Produção

Por intermédio da rede social criada, ficou estabelecida a data para a realização da reunião em que seria definido o tema central do filme e como ele seria desenvolvido, período que na linguagem do audiovisual denomina-se Pré-Produção. Alguns dos membros do grupo não puderam participar dessa etapa, mas se colocaram disponíveis para colaborar em outros momentos. Assim, reuniram-se no centro de investigação 12 pessoas.

Os eventos que se desenvolveram na etapa são de singular importância para compreender como as dinâmicas colaborativas são fluidas e democráticas e de que maneira a produção audiovisual pode potencializá-las. Após um silêncio inicial, em que ainda não sabíamos que rumo tomar, as falas individuais foram guiando o planejamento das ações daquela tarde. Ficou definido que o grupo indicaria um tema

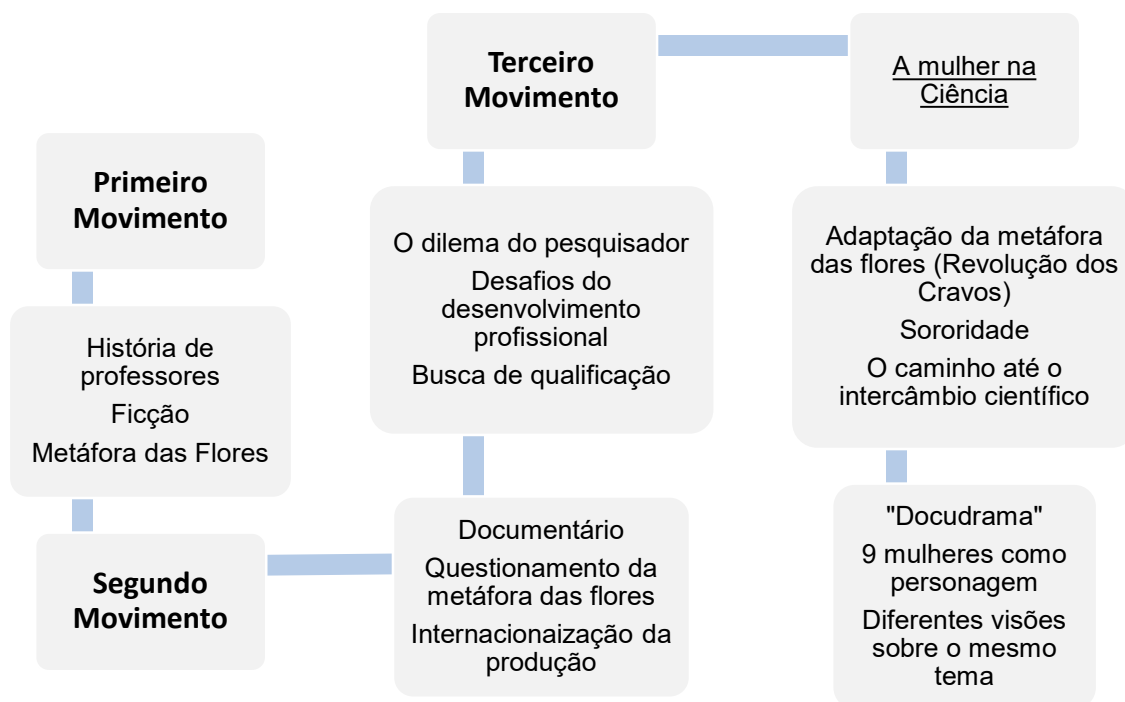
³⁷ Todas as imagens utilizadas possuem a autorização dos envolvidos nas experiências e sua utilização na Tese foi chancelada pelo parecer 7.059.039 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

central e a partir dele a maneira de contar a história. Enquanto pesquisador, adotei a postura de mediação, procurando interagir da menor maneira possível no processo de criação.

Como intervenção inicial, resgatei o conceito de “Argumento”, abordado na primeira etapa. Trata-se de um texto corrido, semelhante a um conto literário, em que são apresentados elementos centrais da trama como seu resumo, desenvolvimento, tom dramático, gênero etc. (Tirard, 2006). O argumento dá origem ao roteiro, contudo, como a experiência seria limitada em termos de tempo, foi definido que o argumento seria guia para a produção e pós-produção do material. Assim, a reunião se organizou a partir de três questões guia: *Qual seria o tema da filme? Como contar essa narrativa? Quais as funções que cada um ocuparia na produção?* Na dinâmica criada para o momento, ficou estabelecido que eu, enquanto proponente da experiência, faria registros das ideias centrais, observações mais importantes, definições, e ao final apresentaria um argumento conforme os padrões de escrita audiovisual.

Iniciada a dinâmica pré-definida, a evolução do tema e sua discussão naturalmente se converteu em um momento em que as visões antagônicas foram mediadas e transformadas em novas ideias, valores e objetivos que foram compartilhados em um ambiente de confiança relacional e liberdade. Tais condições são essenciais para o desenvolvimento de comunidades democráticas de aprendizagem (Flores; Ferreira, 2012), onde se estabelece uma concepção comunitária de trabalho. Um exemplo desse conceito foi a transformação do tema durante o debate. No início, a ideia de tratar a docência estava genericamente estabelecida, mas progressivamente, e sobretudo por meio das colocações individuais e da partilha de experiências, o enredo evolui e se aproximou das histórias de vida das pessoas que ali estavam, colaborando com o senso de pertença associado à criação do argumento.

Ilustração 12 – Movimentos do desenvolvimento temático



Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Ao refletir um pouco mais sobre as transformações do tema, das 12 pessoas envolvidas na criação do argumento, 10 eram mulheres, sendo todas elas pesquisadoras, em sua maioria oriundas de outros países, portanto, em intercâmbio científico na instituição. Destaca-se, assim, a maneira com que o enredo foi sendo progressivamente modificado em uma narrativa que refletisse a condição do grupo e o senso de autoria e cocriação. A apropriação do tema em suas nuances foi essencial no processo, fazendo com que a narrativa refletisse a identidade profissional dos autores e a visão que eles têm sobre a própria identidade.

Logo, foram estabelecidas as funções durante a produção, sendo importante destacar que a direção do curta-metragem ficou a cargo de uma das mulheres do grupo. Tal decisão refletia a convicção de que uma narrativa sobre mulheres precisava se dirigida por uma mulher, valorizando a sororidade e o senso de identidade do projeto. Como me relacionava mais diretamente com o audiovisual, assumi um espécie de consultoria durante o processo, além de ficar responsável pela montagem e edição do material. Finalizada a 2ª etapa, foi apresentado ao coletivo o argumento do curta-metragem, então intitulado “O Caminho”:

O filme intercala o enredo lúdico ficcional com depoimentos das pesquisadoras em suas vidas reais. Assim, durante todo o enredo fictício entram trechos em que as atrizes falam direto para a câmera. O curta-metragem começa com a chegada de várias mulheres à porta da Universidade do Minho. Na universidade vemos flores nos campos, variadas, de diversas cores. As personagens são pesquisadoras que vem de várias partes do mundo em condições e contextos variados. Elas carregam malas grandes e pesadas e caminham em direção ao prédio da Universidade. Durante a caminhada são mostradas imagens que representam tudo aquilo que elas metaforicamente precisam carregar para que possam vivenciar a experiência da pesquisa e buscar um desenvolvimento profissional constante em suas vidas. Assim, as malas que carregam são sempre muito pesadas. Vemos várias imagens do passado, enquanto as malas eram preparadas para o período fora de casa. Os objetos que são colocados nas malas simbolizam suas identidades e dificuldades. Vemos fotos da família, livros, contas, passagens e outros objetos de significado. Algumas das personagens recebem durante a caminhada mensagens no telemóvel. São mensagens dos filhos, outras são cobranças, algumas são vídeos de sua cidade, de seu país, da vida que cada uma deixou para estarem onde estão. O curta-metragem segue as nove personagens, todas a fazer o mesmo caminho, mas cada uma com sua história, memórias e tudo o que foi preciso sacrificar para que a experiência na Universidade fosse possível. Cada uma representa um conflito, um obstáculo, uma condição que desafia mulheres em todo mundo a permanecerem firmes em seus sonhos profissionais. Filhos, família, despesas, distância, cansaço, consciência, resistência, preconceito, insegurança, dentre outros, são conceitos representados metaforicamente nas imagens do passado dessas mulheres e em sua caminhada até a sala da Universidade. Todas as personagens trazem na mala uma flor seca, cada uma de uma cor, que surgem em momentos diferentes do curta-metragem, contrastando com as flores nos campos da universidade. As personagens caminham até uma sala de reunião da Universidade. Até a sala elas passam por um longo trecho, com escadas, subidas e descidas, portas e elevadores. Seus rostos são de cansaço, e solidão, pois sentem que estão sozinhas em um mundo que as desafia a todo momento. Por alguns momentos elas param e olham para trás, pensando no caminho percorrido, e se vale a pena continuar. No fim da caminhada, cansadas, as personagens se surpreendem ao se encontrarem com outras mulheres, que se dirigiam para o mesmo local. No fim, elas descobrem não estarem sozinhas na caminhada. Elas se abraçam e sorriem, antes de se sentarem ao redor de uma mesa. Seus olhos são de alegria, emoção, companheirismo e sororidade. No centro da mesa um vaso de cravos vermelhos. As flores da liberdade. Fade out. Tela preta. Sobem os créditos. Durante os créditos e durante eles são mostradas fotos reais das pesquisadoras em eventos, congressos, palestras, e outras ações desenvolvidas durante o período na universidade. Ao final dos créditos elas dizem seus nomes e de onde vieram. Fim.

Apesar de ser o guia para a produção, durante todo o processo as ideias do argumento foram sendo modificadas pelo coletivo, que adaptava constantemente o enredo a partir das experiências de individuais. Um exemplo disso foi a substituição das flores secas, indicadas na primeira versão do argumento, por flores feitas pelo CIEC para as celebrações do 25 de abril, dia importante para a História portuguesa, pois marca a Revolução dos Cravos, processo que reestabeleceu a democracia em Portugal. Essa adaptação exemplifica sobremaneira o potencial de cocriação da experiência audiovisual, na medida em que potencializamos uma cultura democrática genuína, ambiente de interdependência real entre seus participantes (Semião, Tinoca; Pinho, 2022). A modificação não só representou uma adaptação conjuntural, mas agregou simbolicamente à narrativa ao inserir um subtexto político à trama. Trata-se, portanto, do conceito de colaboração, não como simples partilha, mas como trabalho em conjunto (Cadório; Simão, 2013), onde o próprio processo de estar em

comunidade é educativo e formativo, onde persiste a reconstrução contínua da experiência de aprendizagem (Dewey, 2011).

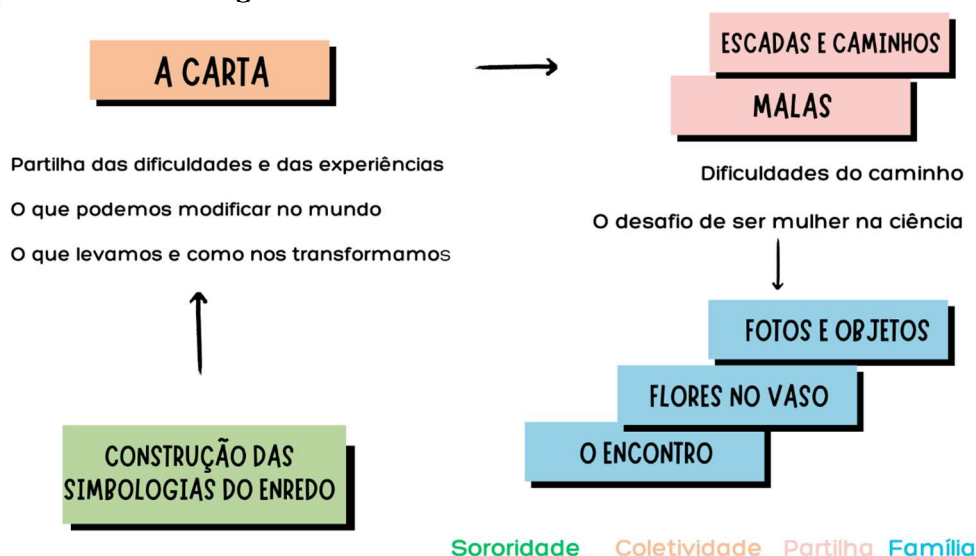
Figura 32 – Reunião de criação do Argumento do documentário “O Caminho”



Fonte: acervo do autor, 2024

Outro ponto importante a ser abordado foi a percepção pelo grupo de que a linguagem de um curta-metragem precisa captar a essência do enredo em metáforas, simbologias visuais e narrativas, pois a metragem impede reflexões mais alongadas, e a ausência de recursos e tempo cobrou dos envolvidos uma espécie de “proatividade criativa”. Assim, surgiram vários elementos alegóricos que traziam os temas importantes de forma visual e metafórica.

Ilustração 13 – Simbologias do enredo



Fonte: elaborado pelo autor, 2024

Terceira etapa: Produção

Com o argumento, o grupo definiu a data de gravação, tendo o cuidado de não atrasar o processo, pois algumas das pesquisadoras já estavam finalizando o período de estágio na instituição. Os membros do grupo que não haviam participado até o momento colaboraram com a autorização dos espaços de gravação, materiais utilizados e organização de um espaço de alimentação durante o dia de trabalho.

Figura 33 – Equipe reunida no campus Gualtar da Universidade do Minho para a captação das imagens do documentário “O Caminho”



Fonte: acervo do autor, 2024

Por ser um curta-metragem adaptado à linguagem de um *docudrama*³⁸, onde a narrativa ficcional e lúdica caminha ao lado do registro “real”, foram realizadas as entrevistas na primeira parte da gravação. Os relatos eram colhidos individualmente, sendo que as personagens foram provocadas a falar sobre suas vidas enquanto mulheres, pesquisadoras, professoras, dentre outras funções. Nas falas, apesar de representarem diferentes perspectivas, notávamos a composição de uma tecitura coletiva que aproximava as histórias individuais na partilha de desafios e decisões comuns. Como afirma Fiorentini (2013), nessas dinâmicas, os encontros tendem ser entremeados por narrativas de acontecimentos que ocorrem nas comunidades de

³⁸Segundo Nichols (2010) trata-se de um gênero audiovisual que combina elementos do documentário e da ficção para retratar eventos reais de forma dramatizada. Caracteriza-se pela reconstrução de fatos históricos, sociais ou biográficos com interpretações realizadas por atores, enquanto mantém o compromisso com a essência dos acontecimentos e dados reais. O objetivo do docudrama é informar e envolver o público, equilibrando a autenticidade documental com o apelo narrativo e emocional da dramatização.

origem de cada um. Entretanto, o que se produz e se aprende nessa comunidade tem forte impacto na vida pessoal e profissional de cada participante (p. 157). É nesse sentido que compreendemos as Comunidades de Aprendizagem de professores como o melhor contexto para o desenvolvimento profissional e para a mudança de paradigmas e conceitos previamente estabelecidos (McLaughlin; Talbert, 2001).

Quarta etapa: Lançamento

O lançamento do Curta-Metragem ocorreu em uma conferência onde foram apresentados os principais resultados da experiência audiovisual. As pesquisadoras que não estavam mais em Portugal participaram do evento por vídeo chamada, onde puderam comentar sobre o resultado em suas perspectivas enquanto colaboradoras do projeto. Os envolvidos no projeto prepararam para o lançamento um ambiente análogo às salas de cinema de forma a homenagear na natureza daquela experiência repleta de significados para os envolvidos. Para mim, enquanto proponente, ver a realização de uma proposta era particularmente emocionante, pois a relação colaborativa entre os envolvidos era evidente em diversos sentidos. O que se iniciou como uma proposta direcionada, agora se revelava como escolhas autônomas e coletivas.

Exemplo disso foi a iniciativa de alguns dos participantes da experiência em produzir um convite para o evento de lançamento. Diferente dos convites feitos para os eventos acadêmicos do CIEC, nesse, tivemos a confecção de um “bilhete de cinema” que indicava o local de lançamento da estreia do filme “O Caminho”. Além disso, o convite estava colado a um saquinho de pipoca. Nada mais simbólico para as sessões de cinema que isso. Esse fato me emocionou bastante, pois representou, em um ambiente educativo, a simbologia do cinema na vida daquelas pessoas.

Pequenos símbolos podem condensar grandes conceitos em formas simples, universais e atemporais, carregando significados profundos que transcendem barreiras culturais. Ao conectar o individual ao coletivo, os símbolos têm o potencial de transformar-se em catalisadores de mudanças e memórias coletivas. O “bilhete” representou de forma lúdica a importância daquela experiência para os envolvidos e o desejo de torná-la especial em todas as suas etapas. Em minha vida como professor/pesquisador/cineasta, essa atitude de carinho com o projeto será guardada

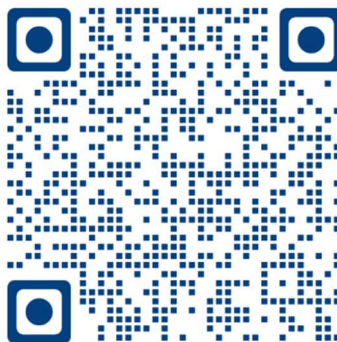
com os vários outros “ingressos” das sessões que para mim foram igualmente especiais e eternas.

Figura 34 – Convite impresso e colado a um saco de pipoca



Fonte: acervo do autor, 2024

QR Code 8 – Documentário “O Caminho”



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2024³⁹

3.2.2 A Experiência Brasil – África

Quando retornei ao Brasil em outubro de 2024, ao final do período realização do estágio científico avançado em Braga, comecei a perceber de forma mais clara a maneira como somos transformados pelas experiências que nos atravessam e que se refletem em nossa percepção do mundo e em nossas relações. É impossível ignorar a experiência e como ela afeta o sujeito da experiência. As vivências e partilhas do

³⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BBGMxN7z5Co> Acesso em 06 fev. 2025.

Minho agora são parte de mim em todos os aspectos de minha personalidade, enquanto professor, cineasta, artista, pessoa e pesquisador. No período em que estive em Portugal, pude problematizar o conceito das Comunidades Audiovisuais à luz dos conceitos clássicos das Comunidades de Aprendizagem, sejam em seus aspectos teóricos, sejam em experiências como as da criação do documentário “O caminho”.

No retorno à Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba, os ecos da experiência na Universidade do Minho fizeram com que idealizássemos uma forma de promover uma experiência semelhante, agora na realidade de nossa Universidade. Não só os aspectos relacionados ao desenvolvimento das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente nos motivavam a realizar aqui a experiência, mas a natureza da experiência portuguesa, que trouxe vozes e perspectivas de professores longe de suas realidades.

Considerando tais questões, iniciamos, em um daqueles cafés que são muitas vezes palco e/gênese das mais variadas filosofias, a ideia de trazer as vozes dos estudantes de pós-graduação que vivenciam em nosso programa a experiência do intercâmbio no doutorado. No ano de 2023 a Universidade recebeu estudantes vindos de Moçambique e Angola que fariam o doutorado, em sua totalidade, em terras brasileiras. São indivíduos que deixaram seus lares, realidades e vidas para experienciar o intercâmbio em seus múltiplos significados. Assim, organizamos uma reunião para apresentar aos estudantes uma proposta: vivenciar uma comunidade de aprendizagem em um processo audiovisual de formação.

Primeiro encontro: apresentação da proposta

No mês de novembro convidamos os doutorandos, três mulheres, Meriamo Tamires, Percina e Vitória, vindas de Moçambique, e um homem, Tarcísio, de Angola, para fala sobre uma “proposta e projeto”. A quantidade de atividades nas quais os doutorandos se envolvem no percurso de sua formação fez com que, em um primeiro momento, sentíssemos neles certo receio ou apreensão, mas, no fim, todos compareceram a esse primeiro encontro. Juntaram-se a nós uma estudante de graduação que cursava a licenciatura em Química, e que por intermédio da professora Martha, e por gostar de audiovisual, quis fazer parte dessa experiência.

Na reunião, apresentamos de forma genérica a experiência desenvolvida na Universidade do Minho, assim como nossa intenção em desenvolver um projeto

análogo, que tivesse o conceito de comunidade audiovisual como cerne, trazendo a influência do documentário criado em Portugal, mas buscando a identidade própria da realidade local. Todos os presentes teceram observações sobre o projeto, destacando a sua importância, assim como o fato de nenhum dos presentes terem desenvolvido projetos audiovisuais de nenhuma natureza até então. Como citado anteriormente, eles pontuaram a falta de tempo para realizar todas as atividades do doutorado, mas destacaram a oportunidade de vivenciar algo novo como prioritário. Inicialmente de modo contido, mas comprometido, tivemos o aceite de todos para participar da experiência.

Assim, nossa “*protocomunidade*”⁴⁰ começava a se formar, tendo como membros a professora Martha e eu, enquanto proponentes e pesquisadores, Bruna, estudante de graduação, Meriamo, Vitória, Persina e Tarcísio, doutorandos em experiência de intercâmbio. Todos concordamos em criar um canal de comunicação mais dinâmico para o projeto, o que levou à criação de um grupo de whatsapp nomeado de “Comunidade Audiovisual”. Concordamos todos que no próximo encontro eu apresentaria uma breve “oficina audiovisual”, abordando os aspectos da linguagem cinematográfica enquanto processo. Adotamos, portanto, os mesmos passos do projeto desenvolvido em Portugal, passando da teoria à prática.

Um ponto interessante a se destacar é que os envolvidos definiram que seria melhor não assistirem ao filme de Portugal, pois não queriam de forma alguma serem influenciados pelo projeto anterior. Tal decisão, além de importante para o processo da experiência, foi simbólica em relação aos eventos que se desenvolveriam no projeto, e que serão abordados à frente. Apesar disso, concordamos que, como extensão do projeto desenvolvido anteriormente, o filme seria chamado de “*Um Novo Caminho*”

⁴⁰ O uso desse termo se deve pelo fato de que protocomunidade pode ser entendida como uma formação social embrionária, caracterizada por vínculos iniciais entre indivíduos que compartilham interesses ou práticas comuns, mas que ainda não desenvolveram uma estrutura consolidada de interação, identidade coletiva ou pertencimento duradouro. Segundo Pierre Lévy (1999), essas formações estão ligadas à ideia de inteligência coletiva, na qual os sujeitos começam a se conectar por meio de redes digitais, criando espaços de troca e cooperação antes mesmo de se configurarem como comunidades plenas. Essa fase inicial é marcada pela fluidez, instabilidade e experimentação. Raquel Recuero (2009) destaca que os laços sociais nessas redes são muitas vezes frágeis e dependem da continuidade das interações para se fortalecerem. Assim, uma protocomunidade representa o estágio anterior à consolidação de uma comunidade, funcionando como um campo fértil para o surgimento de práticas coletivas, valores partilhados e identidades emergentes.

Figura 35 – “Comunidade” formada: um novo caminho



Fonte: acervo do autor, 2024

Segundo encontro: oficina audiovisuais e definições conceituais

Seguindo o padrão da experiência portuguesa, foram apresentados os conceitos fundamentais da linguagem audiovisual e do cinema, fomentando um debate sobre suas possibilidades e potencialidades relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional docente. Ao final, foram sugeridas funções a serem desempenhadas no projeto, sendo que o argumento e roteiro seriam desenvolvidos coletivamente na dinâmica das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

Após um debate sobre os gêneros do cinema e as funções que cada um exerce no processo narrativo, ficou estabelecido que *Um Novo Caminho* adotaria o formato de um documentário, tangenciando alguns elementos poéticos, mas estruturado a partir de questões levantadas pelos doutorandos em intercâmbio. A temática do documentário seria o debate sobre suas vidas fora da realidade comum. O encontro foi finalizado com a introdução do conceito de “argumento” e o desafio de que, coletivamente, construíssemos a narrativa guia de nosso documentário, usando o grupo virtual como espaço de desenvolvimento do conceito e de seus desdobramentos.

Terceiro encontro: a construção do Argumento

Previamente ao encontro de definição final do argumento, iniciamos uma discussão no grupo virtual a respeito das perguntas, temas, propósitos e

consequências possíveis que o documentário poderia provocar, em sua construção e em seu argumento. As proposições e debates ocorreriam no intercuro entre os encontros e eu, enquanto produtor audiovisual, sintetizei as contribuições em uma proposta de argumento que seria finalizado no encontro.

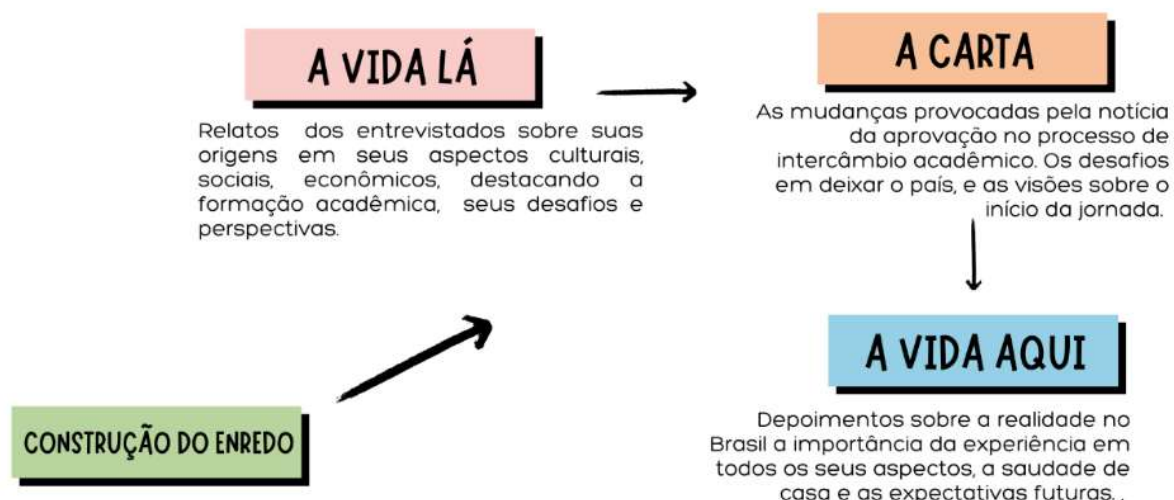
Alguns apontamentos se fazem necessários nesse momento. Primeiramente, após o encontro da oficina audiovisual, podemos afirmar que o interesse do grupo se consolidou em relação ao projeto e suas possibilidades. Logo, a aproximação dos indivíduos e suas trocas constantes, mesmo que majoritariamente virtuais, trouxeram progressivamente ao projeto o senso de pertença percebido na experiência portuguesa.

Outro ponto de destaque, os temas propostos eram debatidos pelos membros do grupo que seriam entrevistados. Percebemos que os doutorandos assumiram a autoria do enredo, sobretudo em suas questões éticas. Muito se falava sobre até onde o filme poderia chegar e qual seria o seu real propósito. Progressivamente sentíamos que não se tratava mais de um simples projeto, mas do reflexo de cada um no processo criativo, o que o tornava cada vez mais especial para os membros da comunidade. Emergiam nesse contexto algumas características que nos remetiam ao conceito de Comunidades de Aprendizagem, na medida em que estávamos em uma atividade voluntária, em paridade e partilha de objetivos e reponsabilidades, tomando decisões conjuntas e com recursos partilhados (Friend; Cook, 1992).

Como resultado, precisei reunir uma série de áudios e textos do grupo virtual para tentar apresentar uma proposta de argumento que fosse ao encontro dos anseios e expectativas dos envolvidos. A ideia central seria a de mostrar o caminho percorrido por cada um deles, em suas semelhanças e diferenças, desafios, vitórias e frustrações. Assim, a metáfora do caminho se mostrava propícia.

Durante os dois primeiros encontros muito se falou sobre o impacto que a notícia da aprovação teve em cada um deles. A chegada da carta de aprovação representou, de uma forma geral, o início de uma nova vida. Naquele momento passava a existir o “antes da carta” e o “depois da carta”. Essa perspectiva, verbalizada por eles ao final do encontro, fez com que utilizássemos a carta como um guia central da jornada, ponto de virada na vida dos “personagens”. Assim, fizemos uso de uma estrutura que destacava três momentos na composição da narrativa e na integração das contribuições de todos apresentadas no grupo social virtual.

Ilustração 14 – A construção do argumentos: elementos do enredo



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Assim, considerando tais questões, no início do terceiro encontro, apresentei ao grupo a proposta de argumento para documentário “Um Novo Caminho”:

“Um novo caminho”

ARGUMENTO

Tela preta. Sons cotidianos intercalam-se com os créditos iniciais do filme. Surge na tela preta em letras brancas “Um novo Caminho”.

Tela preta e surge em letras brancas “A vida lá”. Uma série de imagens captadas por celular são mostradas na tela apresentando os personagens centrais do documentário. As imagens intercalam-se de um para o outro mostrando cenas do cotidiano de cada um, feitas por eles de forma simples, com a utilização de um celular.

Vemos o nascer do sol por entre os prédios da cidade, sendo um deles a Universidade Federal do Triângulo Mineiro. São mostradas imagens do deslocamento de cada personagem rumo à universidade e iniciam-se as entrevistas com os personagens. Cada personagem, em off, diz seu nome e nacionalidade, enquanto são mostradas as imagens do celular. Os depoimentos do primeiro ato abordam as origens dos personagens, o contexto de seus países e regiões, as questões de identidade a partir da visão do outro, sendo que o questionamento central do primeiro ato a reflexão sobre “quem sou” e “o que pensam que sou”. São intercaladas às falas imagens de arquivo reunidas pelos personagens.

Os personagens chegam à Universidade e caminham por seus prédios. São mostrados trechos das entrevistas em que os personagens falam sobre a escolha de sair do país.

Tela preta. Surge na tela, em letras brancas “A Carta”. As entrevistas seguem para o segundo ato, onde eles abordam a notícia da conquista do intercâmbio, seus impactos, sentidos e consequências. As entrevistas gravadas são intercaladas com as imagens feitas em celular. São mostradas imagens dos personagens observando uma folha de papel, simbolizando a carta recebida. Imagens dos personagens a observar a Universidade. Nesse ato o tema central é a vida que vai mudar, o tempo, que por muitas vezes é curto, por muitas vezes longo. Os personagens observam uma porta. Passam por ela e fecham.

Tela preta. Surge na tela, em letras brancas “A vida aqui”. Imagens feitas pelo celular voltam a mostrar os registros individuais do cotidiano e imagens de arquivo de eventos da Universidade. O terceiro ato foca na experiência de internacionalização, a vida de um pesquisador, os preconceitos e dificuldades vivenciadas, as frustrações, as vitórias conquistadas, as dúvidas que permanecem e a visão a respeito do futuro e do legado. Personagens falam sobre as diferenças culturais guiados pela pergunta “Brasil

e África: próximos ou distantes?” O documentário termina com falas sobre o futuro, a expectativa do retorno e de como, ao passar por um novo caminho outros se abrem. Os personagens olham para o pôr do sol da janela da Universidade. São mostradas imagens de celular em que os personagens de despedem e acenam para a câmera. Imagem do Pôr do Sol. *Fade to Black*.

FIM.

O argumento foi recebido por todos com muito entusiasmo. Os “personagens” ficaram surpresos em como as considerações e sugestões que fizeram durante o processo de criação estavam incorporadas no argumento, assim como gostaram da ideia de trazer o cotidiano de cada um para dentro do documentário em imagens simples.

O encontro foi seguindo de um debate intenso e criativo, em que novas ideias emergiam do engajamento dos envolvidos na construção do filme. Passamos à divisão das funções para as gravações e, da mesma maneira que o projeto português, a direção ficou por conta de uma das doutorandas. A construção de uma visão das vidas e desafios de estudantes que saíram da África para o Brasil precisava de uma direção que trouxesse pertencimento e identificação com o tema.

Foram definidas as funções para o projeto. A produção executiva (conseguir o que era necessário em termos de espaço e estrutura) ficou com a professora Martha, a fotografia (registros das imagens durante a captação) foi assumida pela estudante Bruna e a direção ficou com a doutoranda Vitória. Fiquei como responsável pela edição (montagem e finalização) e pela codireção, sobretudo em relação aos aspectos técnicos. Os demais membros colaboraram com a realização, adotando, portanto, a função de produtores.

Quarto encontro: as gravações

Realizamos as gravações em uma manhã de sábado, quando não aconteciam aulas no bloco da universidade, escolhida como cenário. As cenas mais poéticas foram captadas em um primeiro momento, como o deslocamento dentro da universidade, olhares e cenários. De forma coletiva escolhemos o local de gravação, que acabou sendo a entrada da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. O motivo: quadros de educadores brasileiros que estavam expostos na parede. O cenário, com os quadros ao fundo dos entrevistados trouxe muitos significados e metáforas para o filme, o que seria decisivo para rumos da montagem, etapa em que eu assumiria com a edição do material.

Figura 36 - A comunidade se prepara para a gravação



Fonte: acervo do autor, 2024

Figura 37 – Local, entrevistas e significados: Meriamo e os educadores



Fonte: acervo do autor, 2024

3.3 A Montagem como Processo de Autoformação

Após as etapas de pré-produção e produção, um dos primeiros passos da pós-produção é a montagem do material reunido durante todo o processo. Trata-se da transformação desse conteúdo bruto em um produto narrativo coerente, que reflita os caminhos percorridos na construção da ideia — neste caso, culminando na realização dos documentários, tanto na experiência portuguesa quanto na brasileira.

A montagem é um dos processos mais complexos do fazer audiovisual, pois exige uma revisão crítica de todas as decisões tomadas ao longo do projeto. Esse momento consiste em organizar e analisar o material, observar o que foi reunido e pensar nas possibilidades de combinação para construir uma narrativa com significado, movimento de ressignificação análogo à percepção da montagem como processo didático (Fantin, 2018). Assim, a montagem torna-se uma estratégia de ressignificação do passado, resultando em um produto audiovisual a ser apresentado no presente e no futuro.

Durante minha trajetória como produtor de cinema, raramente participei diretamente da pós-produção, principalmente por falta de conhecimento técnico sobre os softwares atualmente utilizados na edição. No passado, a edição era feita fisicamente, cortando e colando películas em ilhas de edição. Atualmente, contamos com inúmeros programas e aplicativos que permitem múltiplas possibilidades de montagem e estilos narrativos.

Nesse contexto, a participação nos projetos “O Caminho” (Portugal) e “Um Novo Caminho” (Brasil) foi profundamente transformadora. Pela primeira vez envolvi-me diretamente no processo de edição, o que exigiu a busca autônoma por ferramentas digitais e o uso de tecnologias de informação e comunicação para uma autoformação específica. Essa necessidade me tirou da zona de conforto e me forçou a aprender novas habilidades para que os filmes pudessem ganhar vida.

A experiência portuguesa foi especialmente importante nesse processo de aprendizagem. No Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) estive envolvido na produção de vídeos institucionais, chamadas e registros de eventos. A edição desses vídeos menores e mais simples me permitiu familiarizar-me gradualmente com os programas de edição. Essa prática contínua foi fundamental para que eu conseguisse posteriormente editar o documentário “O Caminho”, um projeto mais complexo que demandou tratamento de áudio e finalização mais refinada. A convivência quase diária com o ambiente do CIEC proporcionou uma aprendizagem fluida, progressiva e coletiva, inserida no meu cotidiano em Portugal.

Por outro lado, a experiência brasileira, no projeto “Um Novo Caminho”, apresentou desafios distintos. A distância entre os membros da equipe gerou lacunas temporais significativas entre as etapas do processo. Após a captação de materiais, houve um intervalo de aproximadamente 30 dias até o início da edição. Esse hiato, em certo sentido, impactou negativamente na fluidez do trabalho, exigindo que eu

reaprendesse comandos e retomasse o material diversas vezes. Além disso, enfrentamos problemas técnicos, como a perda da captação de áudio realizada separadamente da câmera. A gravação principal, feita na entrada da secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, embora visualmente interessante, apresentava problemas acústicos, como eco, que prejudicaram a qualidade sonora. Com a perda do áudio captado por microfone de lapela, foi necessário trabalhar com o som da câmera, o que exigiu esforço extra e soluções criativas, mesmo sem experiência prévia suficiente. A todo momento eu tentava partilhar com os membros do grupo o andamento do trabalho, apresentando minhas conquistas e aguçando a curiosidade de todos em relação ao resultado final.

Figura 38 – O documentário na ilha de edição: imagem e legenda retiradas do grupo virtual.



Nosso filme já está com 20 min....expectativa: 30 min

Marcos

Fonte: grupo virtual “comunidade de aprendizagem”, 2024

Essa experiência representou um desafio na trajetória da pesquisa, mas também um momento de grande realização. A necessidade de superação me levou ao uso de redes sociais, tecnologias de informação e, mais recentemente, de inteligências artificiais disponíveis publicamente. A consulta a ferramentas de IA foi fundamental para esclarecer questões técnicas, habilitando-me a concluir o documentário com a qualidade desejada. Essa aproximação com as novas tecnologias e processos ampliou minhas possibilidades no campo da edição, despertando um novo interesse por esse ofício, que pretendo desenvolver nos próximos projetos.

Os desafios enfrentados nos processos de montagem e edição geraram oportunidades de autoformação relevantes tanto na dimensão artística quanto pedagógica. Penso que a experiência com tecnologias digitais e inteligência artificial, além de essencial na produção dos documentários, será igualmente significativa em minha prática docente. Os conhecimentos adquiridos nesse percurso certamente influenciarão minha forma de preparar, refletir, produzir e apresentar conteúdos em sala de aula. Em suma, para mim, a edição dos projetos representou um dos momentos de maior crescimento e aprendizado em todo o percurso da pesquisa.

Quando da captação de imagens e entrevistas, realizada na UFTM, muitos foram os momentos marcantes para os envolvidos, sobretudo pelo resgate das memórias de forma coletiva e articulada. Viver a “comunidade” trazia ao projeto a partilha das memórias, pensamentos, desejos e desafios. O ser em comum (Lima, 2012) trouxe às falas dos entrevistados momentos singulares de emoção e reflexão.

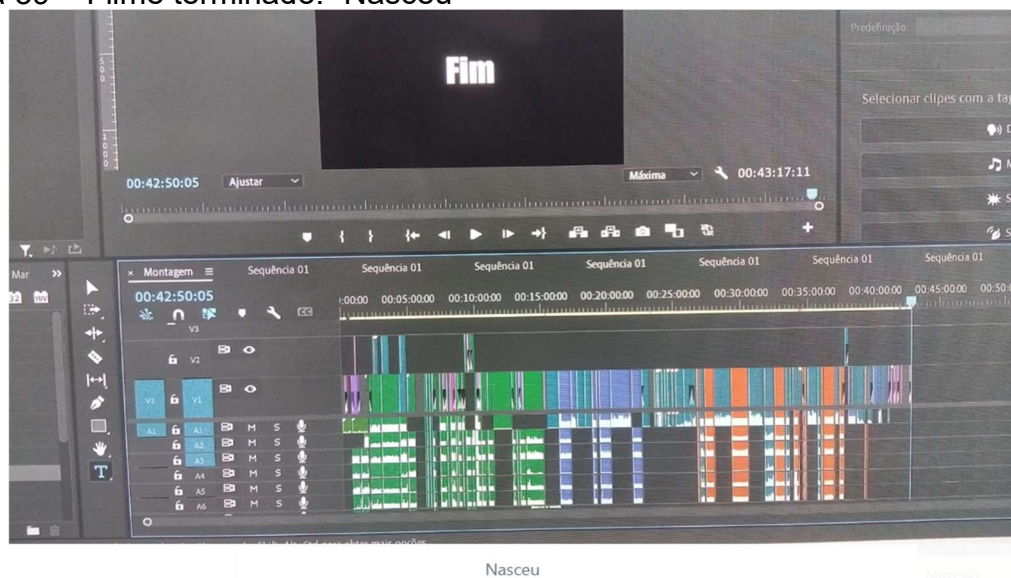
Dentre os vários momentos, uma fala marcou o projeto, definindo em parte seus rumos. A doutoranda Meriamo trouxe um depoimento carregado de emoção, sobretudo nos aspectos que se relacionavam à sua família e sua criação. Das pessoas que passaram por sua vida, sua avó, Meriamo Zaqueu, se destacou nas falas de Meriamo, pois foi aquela que estava presente em todos os momentos de sua vida. Segundo ela, a avó representou o apoio necessário para a decisão de sair do país e fazer o doutorado no Brasil, pois ficou por quase um ano com sua filha em Moçambique.

A emoção com que Meriamo abordava a relação com sua avó, assim como a saudade e a vontade de reencontrá-la, fez com que eu direcionasse a ela uma fala durante as gravações. Disse que havia a chance de o filme chegar à sua avó antes de ela retornar e perguntei se ela gostaria de mandar uma mensagem. Com bastante emoção, Meriamo disse que tinha muita vontade de vê-la e abraçá-la novamente. Esse trecho viria a se tornar um dos mais emocionantes e significativos dos depoimentos captados.

Eu estava envolvido com a montagem e edição do documentário, que já se encontrava em fase final, quando recebi uma mensagem de Meriamo. Ela me informava que o trecho sobre a sua avó seria “como homenagem”, pois ela havia falecido no dia 5 de fevereiro de 2025. A notícia da morte de sua avó afetou significativamente minha visão enquanto montador do documentário, pois durante o processo de feitura do filme, aquele trecho ganhava um novo sentido, e em minha

percepção, a concretização do documentário não mais se daria como simples material produzido, mas como um “local de memória”.

Figura 39 – Filme terminado: “Nasceu”



Fonte: grupo virtual “comunidade de aprendizagem”, 2024

Em eventos como esse percebemos como a arte, e aqui especificamente o cinema, pode modificar seus sentidos e rumos durante o processo, e não somente o seu resultado. Enquanto pesquisado/cineasta, o evento marcou meu processo de autoformação na percepção dos impactos que a montagem exerce na construção do sentido narrativo. Tal sentimento resgatou em minha memória um trecho de Coli (1995) que exemplifica a capacidade auto formativa da arte, na medida em que ela:

tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de ‘aprendizagem’. [...] 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. (p.109).

3.4 O lançamento: emoções e ressignificações pelo caminho

O filme foi apresentado pela primeira vez à comunidade no dia 17 de março de 2025 em um evento de Internacionalização da Universidade. Na ocasião, estavam presentes Tarcísio e Meriamo, assim como eu e a professora Martha. Vitória e Percina estavam em Moçambique executando parte de suas pesquisas e Bruna não estava

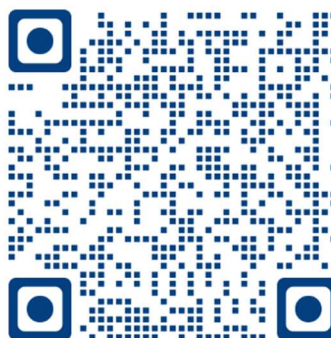
na cidade. Por meio da plataforma *Youtube* conseguimos que elas participassem da estreia, vendo o filme de forma concomitante à exibição presencial.

O evento representou um momento de grande emoção, na medida em que se concretizou um caminho idealizado na primeira reunião e que foi percorrido com alegrias, dificuldades, mudanças e significados. Após a exibição, as falas emocionadas de Meriamo e Tarcísio trouxeram a percepção de que havíamos cumprido nosso papel enquanto “comunidade” e que aquela experiência se perpetuaria no tempo com grande significado para os que dela participaram.

A potencialidade de uma Comunidade de Aprendizagem na interface com o audiovisual se sustenta quando aderimos à perspectiva de Craig (2007), que considera que as Comunidades de Aprendizagem têm sua gênese em eventos de origem, que evoluem e mudam, são alimentadas pela reflexão coletiva na partilha de experiências e caminhos, e que geram novos conhecimentos para além da comunidade.

Ao final do filme, a citação à avó de Meriamo representou a culminância de um projeto que não se pretendia ferramenta, mas processo. A “eternidade no cinema” exposta no penúltimo frame do documentário, de certa forma estava presente não somente no documentário, mas na ideia de sua “eternidade”.

QR Code 9 – Um Novo Caminho



Fonte: Canal Comunidades Audiovisuais, 2025⁴¹

3.5 Audiovisual na perspectiva das Comunidades de Aprendizagem

Ao olhar para todas as etapas das experiências, em que temos um produto audiovisual, fruto de um esforço coletivo e direcionado, com a participação de

⁴¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1lIGQd2Ugmk> acesso em: 10 de jun. 2025.

professores e pesquisadores de diferentes países, podemos propor algumas análises no sentido de perceber de que forma experiências colaborativas são potenciais comunidades. Mesmo se tratando de experimentos em um curto espaço de tempo para serem definidos como Comunidades de Aprendizagem, podemos de forma análoga tecer algumas associações.

No debate sobre os critérios empíricos de identificação das comunidades profissionais, compreendemos um conceito de comunidade enquanto “ser”, “estar”, “fazer”, “sentir” e “perdurar” em comum (Lima, 2012). Quando trazemos a experiência portuguesa e brasileira/africana ao foco, podemos elaborar algumas inferências no sentido de fundamentar as proximidades entre os conceitos e eventos.

Uma comunidade precisa estar em comum, onde a existência de encontros regulares ocorre por meio de uma comunicação ativa, frequente e abrangente. Quando apresentamos a proposta de experiência, a criação, quase que simultânea, de um canal virtual de comunicação facilitou o planejamento das etapas de realização do curta-metragem. Tal comunicação foi fundamental, considerando o pouco tempo para a realização do projeto.

Uma comunidade precisa fazer em comum, na medida em que o desenvolvimento de práticas conjuntas atravessa a organização de iniciativas, a troca e avaliação do trabalho realizado. Todas as etapas do projeto foram realizadas em coletivo, o que levou a uma prática de avaliação e reorganização constante das ações. Como demonstrado anteriormente, a própria temática que guiou a elaboração do enredo adaptou-se à conjuntura e às colaborações da coletividade.

Uma comunidade precisa ser em comum. Sua dimensão ontológica é fenomenológica e se guia pelo sentido de pertença vivenciado pelo coletivo. Na produção dos curtas-metragens, os participantes a todo o momento externavam o sentimento de que cada um era parte de um todo no desenvolvimento da ideia e em sua realização. As falas dos “personagens” apresentavam perspectivas que eram, ao mesmo tempo, individuais e coletivas, o que foi reforçado na culminância do projeto, pela percepção diante do resultado audiovisual da iniciativa.

Uma comunidade precisa sentir em comum, partilhando uma cultura coletiva, crenças e perspectivas. As pesquisadores envolvidos nos projetos eram professores e pesquisadores que atravessavam o período de doutoramento. Em sua maioria vinham de outro país e experienciavam desafios pessoais e profissionais para

continuarem em suas atividades. Dessa forma, os argumentos criados foram reflexos dessa coletividade, e as demais etapas da produção refletiram o senso de unidade.

Por fim, segundo Lima (2012) *uma comunidade precisa perdurar em comum*. A comunidade somente se afirma na superação do efêmero, pois é somente na temporalidade que se percebem as relações de permanência do coletivo. Nesse ponto, podemos inferir que as experiências simbolizam um microcosmo coletivo, na medida em que representaram uma ação colaborativa com potencial enquanto comunidade.

Assim, na dinâmica audiovisual, notamos que a ação não começa em comunidade, mas evolui para ela a partir da conjuntura de sua realização. Notamos isso quando pensamos na relação do pesquisador com os participantes da pesquisa. Foram desenvolvidos projetos de curtas e longas metragens coletivamente nos últimos 10 anos, o que permite apontamentos mais sólidos sobre sua essência. Contudo, apesar de representarem ações isoladas, a produção dos documentários em Portugal e no Brasil representou um simulacro de valores que estão associados às Comunidades Democráticas de Aprendizagem, e que podem colaborar com a hipótese das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

3.6 Sobre os Caminhos

Alguns pontos precisam ser destacados no contexto do desenvolvimento dos projetos de Comunidades Audiovisuais, sobretudo no que podemos observar nas experiências fomentadas durante a pesquisa. Inicialmente, eles não surgem de forma autônoma, mas evoluem em um processo que nasce no protagonismo docente, evolui para as culturas colaborativas e, por meio da dinâmica de projetos, fomenta o surgimento de comunidades. Desse modo, muitas das experiências em Comunidades de Aprendizagem demandam tempo para que se materializem e sejam percebidas enquanto tal (Craig *et al*, 2020).

As experiências em Portugal e no Brasil, que culminaram na produção dos filmes “O Caminho” e “Um Novo Caminho” representaram espaços de vivências colaborativas que reuniram percepções singulares na construção coletiva de um projeto. Projetaram-se valores que perpassam o corpo coletivo de participantes que, ao dividirem histórias e responsabilidades, inseriram suas perspectivas em ações de partilha e colaboração.

O “ser em comum” foi essencial na motivação dos envolvidos. Questões como senso de pertença, visão e valores compartilhados, cultura colaborativa, indagação sobre a prática, atitude voluntária, paridade, dentre outros fatores que caracterizam uma comunidade de aprendizagem estavam presentes nos projetos, sendo que somente a ideia de *perpetuação no tempo* não pôde ser vivenciada pela conjuntura das experiências nas “*protocomunidades*” devido às limitações de temporais.

Os projetos promoveram a expressão individual dentro de uma narrativa coletiva, permitindo que cada participante trouxesse suas perspectivas e vivências para o desenvolvimento conjunto. Essa abordagem evidenciou o potencial do audiovisual para catalisar o desenvolvimento de habilidades docentes, explorando temas essenciais como identidade, pertencimento e reflexão profissional.

Compreendidas as experiências coletivas fomentadas no percurso da pesquisa, enquanto momentos de desenvolvimento coletivo em realidades que potencialmente poderiam se converter em comunidades, foi necessário analisar também a “comunidade audiovisual do pesquisador”. Por meio de sua comunidade audiovisual prévia, podemos debater o conceito de Comunidades Audiovisuais para além de experiências colaborativas pontuais. Assim, no próximo capítulo, passamos a definir quais são os saberes oriundos das experiências audiovisuais, nomeados por nós como “Saberes Audiovisuais” e de que forma eles refletem saberes análogos aos das Comunidade de Aprendizagem Docente.

Finalizamos, então, o longo processo de pré-produção, em que tudo foi pensado para que chegássemos ao momento em que as lentes se abrem. Passemos à etapa de produção.

PRODUÇÃO

"A principal lição que aprendi em termos de realização é que o diretor fica submetido a uma tensão constante entre, de um lado, o fato de saber precisamente o que quer – e de fazer tudo para obtê-lo – e, de outro lado, o fato de estar pronto para mudar tudo de acordo com as circunstâncias."

Martin Scorsese

"A escola enfrenta hoje o desafio de superar a fragmentação do saber e criar um ambiente que una teoria e prática, mas esbarra em estruturas sociais desiguais."

Dermerval Saviani

4 DEFININDO O ELENCO: A COMUNIDADE AUDIOVISUAL

Nos diversos projetos audiovisuais que participei nos últimos anos, apresentados nos capítulos anteriores, tive experiências distintas, conheci profissionais e construí relações, algumas sólidas, outras fluidas. De uma forma geral, mesmo nos momentos mais simples eu experienciava ações colaborativas em que os saberes emergiam e eram compartilhados a todo momento.

Nas dinâmicas educativas vivenciadas por mim e articuladas enquanto projetos coletivos, eu percebia e era afetado pela complexidade das relações no interior dos grupos formados. Professores de áreas distintas conseguiam trabalhar de forma complementar em ações voltadas, tanto ao desenvolvimento dos alunos, quanto dos próprios professores. Nesse contexto, era evidente para mim em todos esses anos, que quando abraçávamos projetos audiovisuais, tais características eram potencializadas e propagadas na memória dos espaços em que trabalhávamos.

A noção de coletivo, de comunidade em partilha, representou para mim um referencial, um modelo que sempre estava presente, seja em minhas dinâmicas como professor ou em meus projetos enquanto produtor audiovisual. Percebi, então, que na busca de um caminho de desenvolvimento profissional docente por meio do audiovisual, precisaríamos compreender com mais profundidade os critérios pelos quais os agrupamentos, sejam de professores, sejam de produtores audiovisuais, poderiam ser nomeados enquanto comunidades.

Ao resgatar a minha comunidade audiovisual, referenciada no capítulo como “Comunidade Audiovisual do Pesquisador”, procurei investigar até que ponto ela seria um referencial análogo às Comunidades de Aprendizagem, que se perpetuam na “longa duração”. Tal conceito foi essencial para que articulássemos as experiências colaborativas fomentadas na pesquisa, nas experiências de Portugal e Brasil, no prólogo e no documentário-tese, em uma ideia que pudesse ser solidificada enquanto espaço do desenvolvimento profissional docente, que apresentamos na tese como Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

Com tais inquietações em mente, resgatamos nos conceitos de Lima (2012) o fundamento para uma tipologia das Comunidades de Aprendizagem, e em Flores e Ferreira (2012) a noção da Comunidade Democrática de Aprendizagem enquanto referências para a compreensão da Comunidade Audiovisual de Aprendizagem.

Assim, a junção dos conceitos foi base para o estabelecimento daqueles que seriam limitadores da comunidade audiovisual trazida à pesquisa.

Como brevemente citado na análise das experiências em Portugal e no Brasil, em Lima (2012) vemos a operacionalização do conceito de comunidade profissional, percebida pelo autor enquanto redes sociais. Para ele, a densidade interna de relações em uma Comunidade precisa ser maior que a externa, ou seja, os indivíduos mantem mais relações entre os membros de uma comunidade do que em relação a outras comunidades à qual fazem parte. É importante pontuar que, apesar de nomenclaturas distintas, compreendemos a definição de Comunidade Profissional em Lima(2012) enquanto Comunidade de Aprendizagem.

Segundo Lima (2012) as primeiras definições que buscavam estabelecer critérios minimamente matemáticos para as Comunidades de Aprendizagem remontam ao início da década de 70 do século XX. Todos objetivavam um padrão que pudesse delimitar as relações que podem ser inferidas como relações internas de uma comunidade. Nesse panorama, o autor realiza um apanhado teórico em relação às principais definições operacionais de comunidades, o que foi essencial para a construção de uma padrão para as Comunidades Audiovisuais.

Wasserman e Faust (1994) estabelecem, por exemplo, quatro critérios de identificação verificáveis na análise das comunidades: mutabilidade completa, alcance, grau dos atores e graus de coesão interna e externa. Foi a partir desses critérios que várias abordagens foram constituídas para delimitar a existência ou não de comunidades nas práticas entre professores. Algumas teorias ilustram possibilidades sistemáticas para a definição dos coletivos enquanto comunidades.

No conceito de *cliques*, por exemplo, Lima (2012) resgata um critério centrado na percepção de ligações fortes e fracas como índices da coesão interna das comunidades. Nessa perspectiva, um *clique* seria um conjunto de atores em que os membros mantem relações fortes entre si. Considerando que um indivíduo pode estabelecer diversos *cliques*, ou comunidades, quanto maior a quantidade de *cliques*, maior a dificuldades para que os membros de um *clique* mantenham relações entre si. Tal ampliação limita a possibilidade de analisar uma comunidade como rede autônoma de relações. Outro limitador ao conceito de *clique* é que considera os indivíduos em um nível de horizontalidade generalizante, algo que foge à natureza das Comunidades Audiovisuais, compostas de distinções internas que variam conforme o projeto vivenciado.

Ampliação ao conceito de *clique*, *clique-N* estabelece como critério a limitação das relações internas de uma comunidade. Se pensarmos em um grupo de indivíduos, eles possuem naturalmente relações distintas entre si. Um indivíduo pode manter contato direto com outro, mas não com o coletivo de forma equânime. Na teoria, um sujeito **A** mantém relação com o sujeito **B**. Por sua vez o sujeito **B** mantém relações com o sujeito **C**. Assim, o sujeito **A** está ligado ao sujeito **C** por meio do sujeito **B**. Nessa perspectiva, as ligações (*cliques*) são limitadas por N (quantidade de relações indiretas permitidas). Segundo Scott (2000) “N” não pode ser maior do que 2, ou seja, uma única ligação indireta é permitida para que se afirme o grupo enquanto comunidade. Quando as ligações são mais amplas, tornam-se mais fluidas e diminuem o senso de pertença necessário à comunidade.

Algumas teorias estabelecem seus critérios de forma distinta das anteriores, não considerando os níveis máximo de distância, mas de aderência interna. É o caso da noção de *Plexo-K* que Lima (2012) resgata dos estudos de Seidman e Foster, (1978). Nessa teoria, se estabelece o número máximo de indivíduos que um ator não tem contato direto no interior de uma comunidade. Assim, K seria número máximo de não conexões. De forma complementar, a teoria do *Núcleo-K* define o número mínimo de ligações diretas entre os agentes internos de uma comunidade. Outras teorias, como a do *Conjunto Lambda* (Borgatti; Everett; Shirley; 1990) ou *Conjunto LS* (Luccio; Sami; 1960) emergem na análise de Lima (2012) ao propor níveis de coesão interna como definidores de potenciais comunidades.

Os conceitos apresentados foram dimensionados por nós enquanto critérios ou bases para a proposição teórica das ligações que poderiam constituir as Comunidades Audiovisuais. Contudo, de forma complementar, foi necessário buscar no conceito de Comunidades Democráticas de Aprendizagem (Flores; Ferreira, 2012) definições que fossem ao encontro da natureza coletiva do audiovisual.

O conceito de Comunidades Democráticas de Aprendizagem emerge da análise histórica das Comunidades de Aprendizagem na literatura, que passam por caracterizações distintas, sendo fluidas e mutáveis. Segundo Flores e Ferreira (2012) Comunidades de Aprendizagem docente são voluntárias, orientadas para o desenvolvimento e difundidas no tempo espaço. Nesse contexto, a concepção de uma comunidade democrática emerge na junção de elementos específicos, dentre os quais:

- a) *Visão Partilhada*: ambiente em que os membros possuem uma postura em comum em relação aos propósitos do projeto coletivo;
- b) *Valores e objetivos em comum*: no grupo, os resultados e potencialidades da ação são partilhados enquanto aspecto de agregação dos membros;
- c) *Confiança relacional*: ideia de que cada integrante do coletivo está em função do coletivo, e não em motivações individualistas;
- d) *Convergência de visões antagônicas*: abertura do coletivo ao contraditório e às convergências em diferentes perspectivas, trazidas dos universos de origem de seus membros;
- e) *Mediação democrática*: articulação das visões antagônicas em visão comum, dialeticamente incorporando o universo da individualidade à coletividade;
- f) *Inteligência emocional*: evolução coletiva na mediação de conflitos, que não só existem, mas que são necessários ao desenvolvimento da comunidade.

É importante destacar que se trata do desenvolvimento de uma ambiente, não de consenso, mas evolução dialética onde vigora uma postura de superação em relação a uma visão generalista de educação. Os autores, portanto, percebem nesse tipo de comunidade um ambiente fértil para o desenvolvimento de escolas como sociedades democráticas em uma perspectiva

política e micropolítica, que não ignora, e até valoriza, as dimensões conflituais que atravessam os processos de mudança educativa e de construção de comunidades de aprendizagem. [...] não é sinônimo de consenso, pois incorpora os interesses, as relações de poder e o conflito, tanto como o diálogo, a cooperação e o acordo tendentes ao bem comum (Flores; Ferreira, 2012.p.238)

Assim, na apropriação crítica dos elementos limitadores para a definição de Comunidades de Aprendizagem (Lima, 2012) e nas características das Comunidades Democráticas de Aprendizagem (Flores; Ferreira, 2012), delimitamos alguns

elementos que foram adotados enquanto confirmadores para definição das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem.

4.1 A comunidade audiovisual: critérios objetivos de inclusão e exclusão

A definição teórica de uma “Comunidade Audiovisual do Pesquisador” era uma condição *sine qua non* para o estabelecimento da tese das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, sobretudo para buscar nas Comunidades de Aprendizagem os paralelos para a sua afirmação. Ao refletir sobre as dinâmicas desenvolvidas no caminho da pesquisa, muitas experiências fomentaram relações colaborativas e democráticas. Contudo, somente a perenidade no tempo, em uma existência afirmada na “longa duração”, nos aproximariam de fato da definição da comunidade do pesquisador enquanto Comunidade de Aprendizagem. Assim, o primeiro critério estabelecido foi o da *longa duração*.

Projetos audiovisuais independentes duram em média 2 anos, de sua idealização ao seu resultado e lançamento. Ao considerarmos esta realidade, definimos que os membros da comunidade deveriam ter participado de ao menos 3 projetos nos últimos anos. Estabelecíamos assim um recorte médio de 6 anos da existência do grupo. Professores e/ou produtores audiovisuais, mesmo tendo participado ativamente de projetos mais recentes ligados ao pesquisador foram previamente eliminados quando da aplicação desse critério. Assim, considerando tal limitador, o pesquisador constituiu 8 ligações iniciais com produtores audiovisuais, sendo eles em sua maioria professores.

O segundo critério a definir o universo de participantes da comunidade foi o da *intensidade das relações entre os membros*. Como vimos anteriormente, segundo Lima (2012) as relações internas entre os membros de uma comunidade são, em diferentes quadros teóricos, limitadores para a definição enquanto Comunidades de Aprendizagem. Assim, de forma análoga, estabelecemos que as relações internas seriam também definidoras das Comunidades Audiovisuais. Mesmo que o pesquisador cumprisse o critério da *longa duração* em relação a um participante, seria necessário que os participantes desenvolvessem relações entre si para que pudessemos considerar o coletivo enquanto comunidade.

Ao considerar, portanto, as relações internas, estabelecemos três indicadores: *relações fortes, relações fracas e inexistência de relação*. A intensidade da relação

seria medida pelo número de projetos audiovisuais vivenciados entre os participantes. Foram definidas:

1. **Ligações Fortes:** ≥ 3 projetos
2. **Ligações fracas:** ≤ 2 projetos
3. **Inexistência de Ligações:** indica relações somente com o pesquisador

Nesse panorama, como afirmamos anteriormente, seria necessário, inicialmente, que todos estabelecessem relações fortes com o pesquisador. Em relação aos participantes, ficou estabelecido que eles mantivessem relações fortes com a maioria dos membros da comunidade. Assim, estabelecemos que, para inclusão no interior da Comunidade Audiovisual do Pesquisador (CAP) as Relações Fortes (RF) precisam ser superiores às Relação Fracas (RFr) somadas às Relações Inexistentes (RI). De uma forma objetiva:

$$\text{CAP: RF} > \text{RFr} + \text{RI}$$

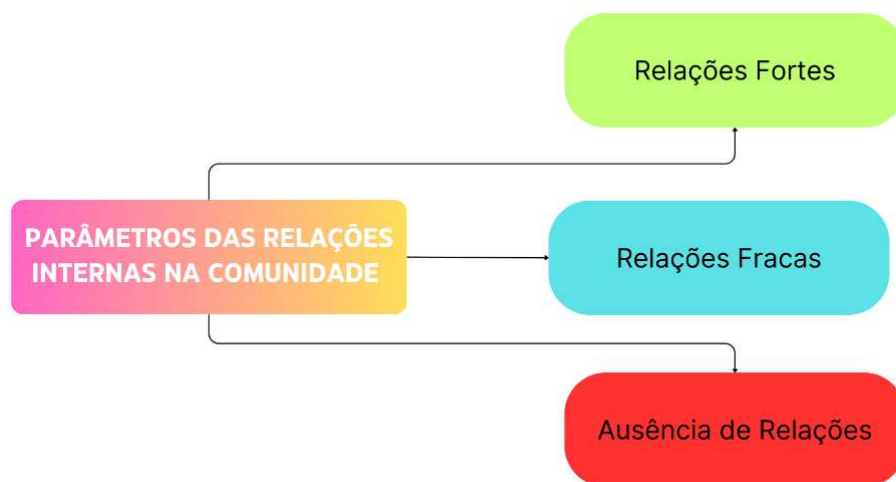
No coletivo inicial de 8 indivíduos, que mantinham relações fortes com o pesquisador, seria necessário portanto que, nas relações internas com os demais membros:

$$\text{RF} \geq 5$$

Assim, na aplicação do segundo critério (*intensidade das relações*), dois participantes foram desconsiderados enquanto comunidade audiovisual do pesquisador (CAP), pois tinham relações fortes com o pesquisador, mas a maioria de Relações Fracas (RFr) ou Relações Inexistentes (RI) no interior do coletivo.

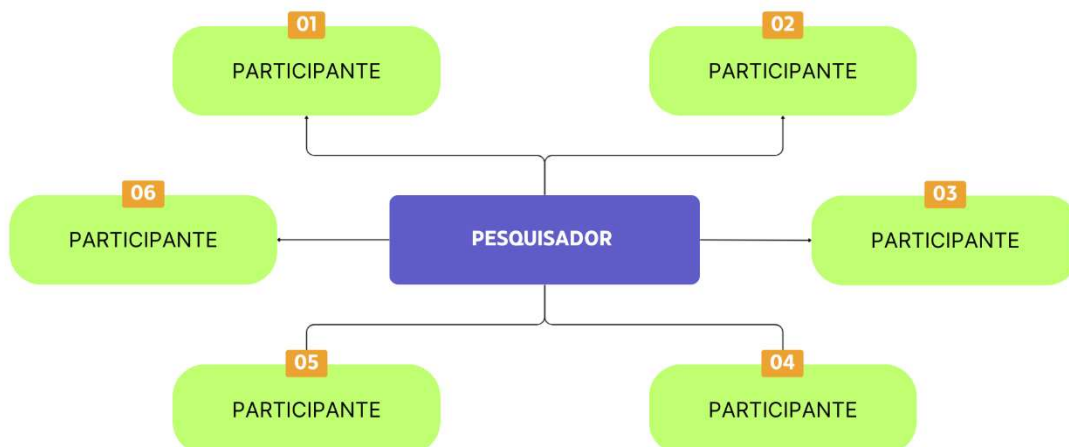
Desse modo, na aplicação dos dois primeiros critérios, apresentamos as relações no conjunto (com o pesquisador e entre os participantes) da comunidade audiovisual previamente estabelecida, por meio das representações gráficas a seguir:

Ilustração 15 – Critérios Internos da Comunidade Audiovisual



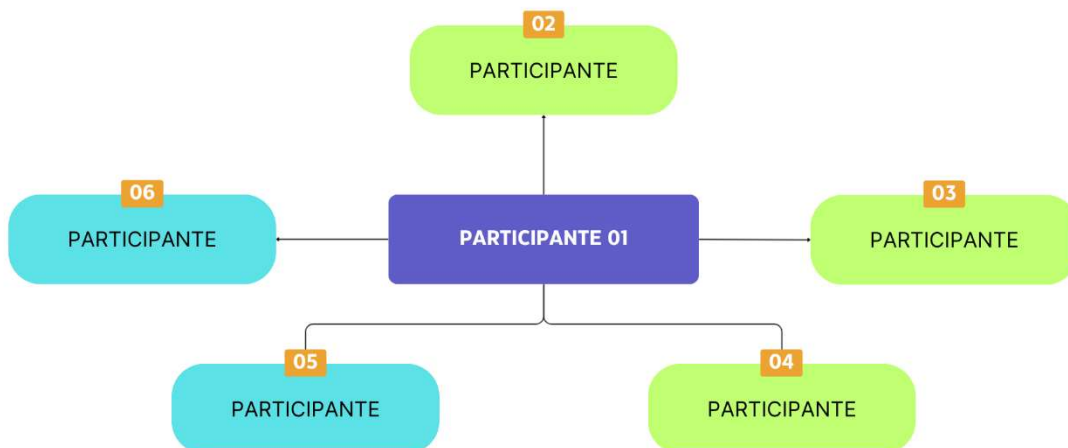
Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ilustração 16 – Relações do pesquisador com os participantes



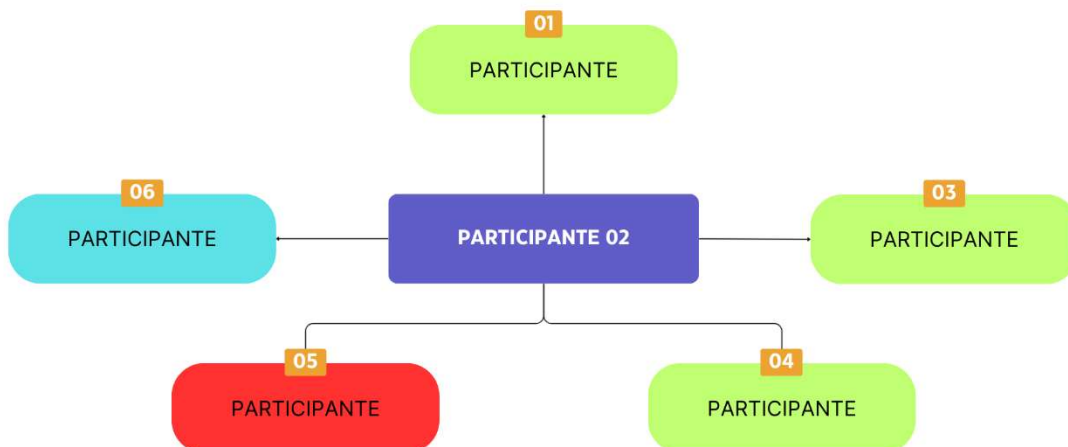
Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ilustração 17 – Relações do participante 01 com os demais participantes



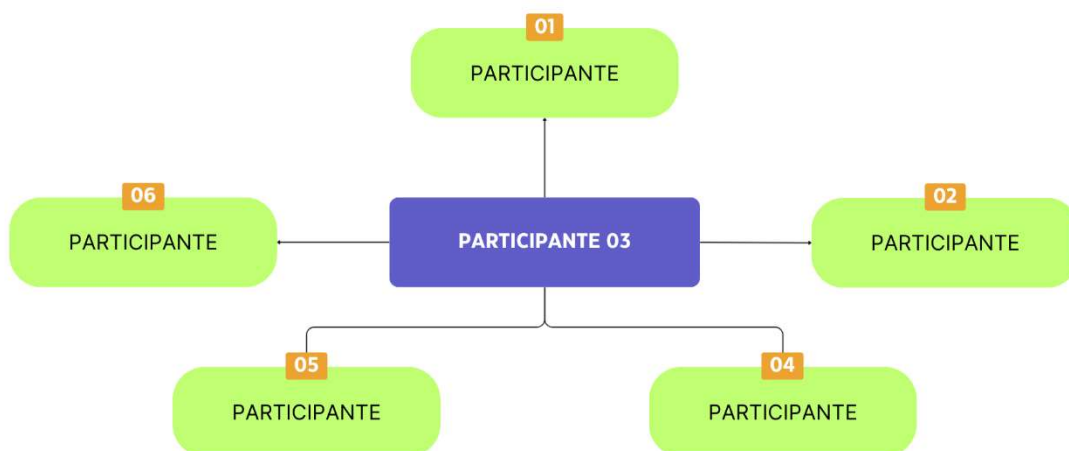
Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ilustração 18 – Relações do participante 02 com os demais participantes



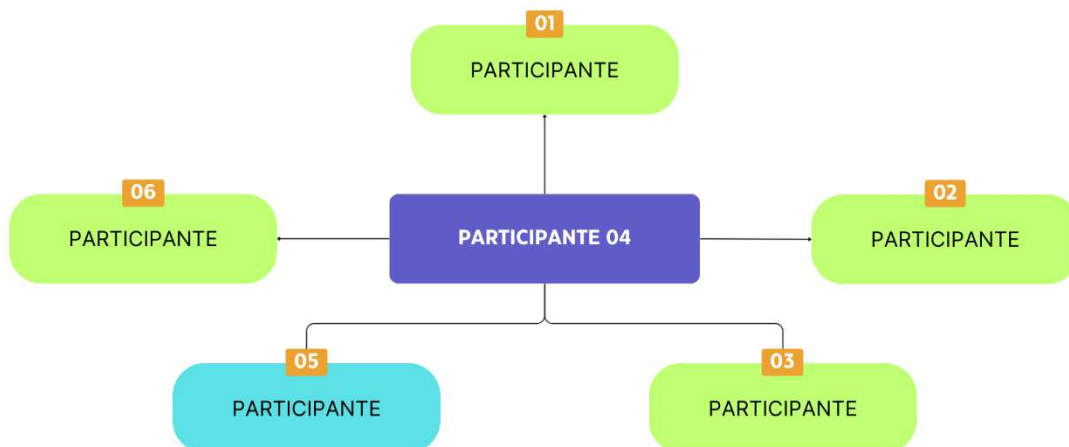
Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ilustração 19 – Relações do participante 03 com os demais participantes



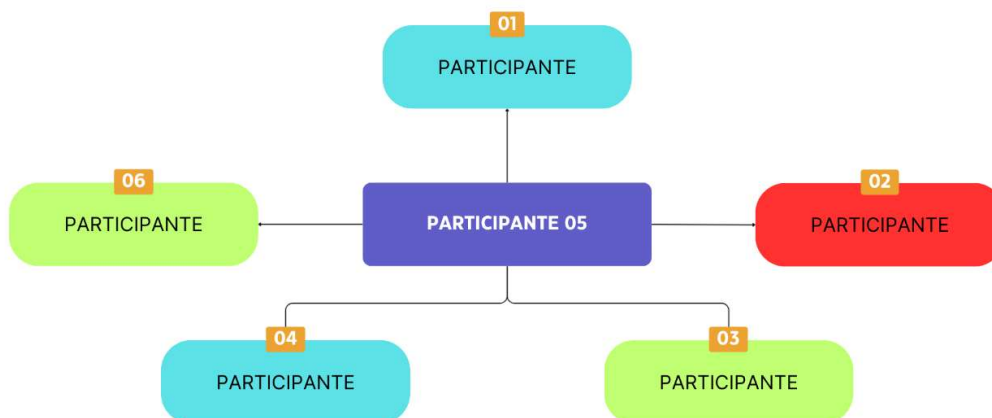
Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ilustração 20 – Relações do participante 04 com os demais participantes



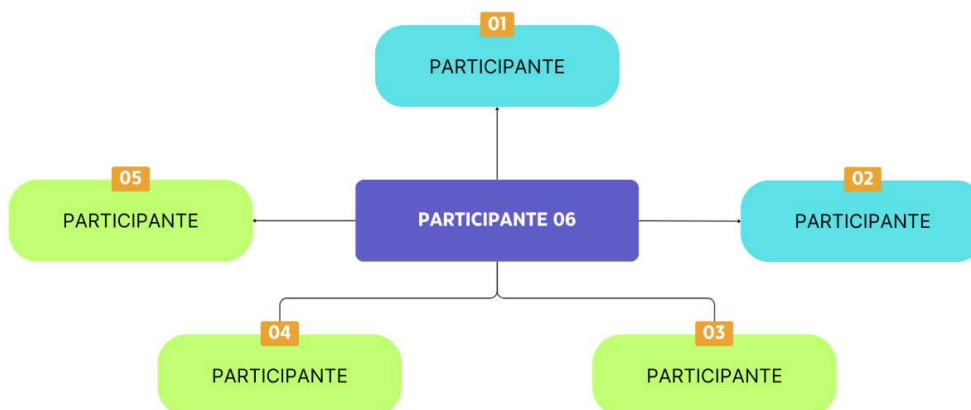
Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ilustração 21 – Relações do participante 05 com os demais participantes



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

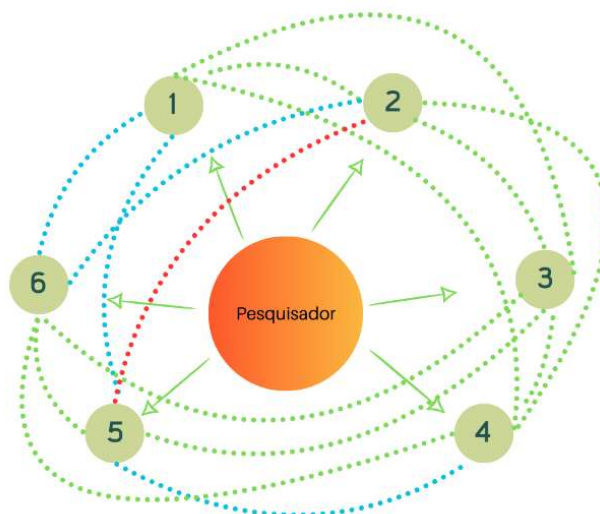
Ilustração 22 – Relações do participante 06 com os demais participantes



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Percebemos na análise dos esquemas gráficos o acolhimento aos critérios previamente definidos. No interior da comunidade notamos uma espécie de ecossistema em que as relações são predominantemente fortes, o que se demonstra graficamente na unificação das informações, onde surge um sistema complexo e articulado.

Ilustração 23 – Percepção das relações internas na comunidade audiovisual do pesquisador



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Notamos no esquema gráfico a preponderância da cor verde em detrimento das outras e uma única “ponte” em vermelho, indicando ausência de relações nas definições que estabelecemos para a Comunidade Audiovisual do Pesquisador (CAP). Vale destacar que, tal ponte de “Relação Inexistente” (RI) foi desfeita quando da realização dos projetos ligados à lei Paulo Gustavo nos anos de 2024 e 2025, sendo que os participantes 5 e 2 passaram a trabalhar juntos em 4 projetos. Contudo, preferimos manter a relação inicial, pois foi a que definiu os caminhos e participantes da pesquisa em todo o seu percurso.

Como último verificador, estabelecemos o *critério da comunidade democrática*, a fim de medir se as relações, mesmo existentes, não seriam superficiais. Assim, as relações no interior do sistema deveriam ser pautadas nos critérios das Comunidades Democráticas de Aprendizagem (Flores; Ferreira, 2012): *Visão Partilhada, Valores e objetivos em comum, Confiança Relacional, Convergência de visões antagônicas, Mediação democrática e Inteligência emocional*.

Em toda a minha vida no audiovisual percebi que a elaboração de projetos audiovisuais reúne a percepção dos envolvidos desde a sua gênese. Trata-se da materialização de uma visão partilhada, com objetivos e valores em comum. Na aprovação do projeto inicia-se a fase de pré-produção, e é nesse momento que emergem as visões antagônicas, que dialeticamente se integram em ações. Muitos são os obstáculos que enfrentamos no universo da produção audiovisual, e eles

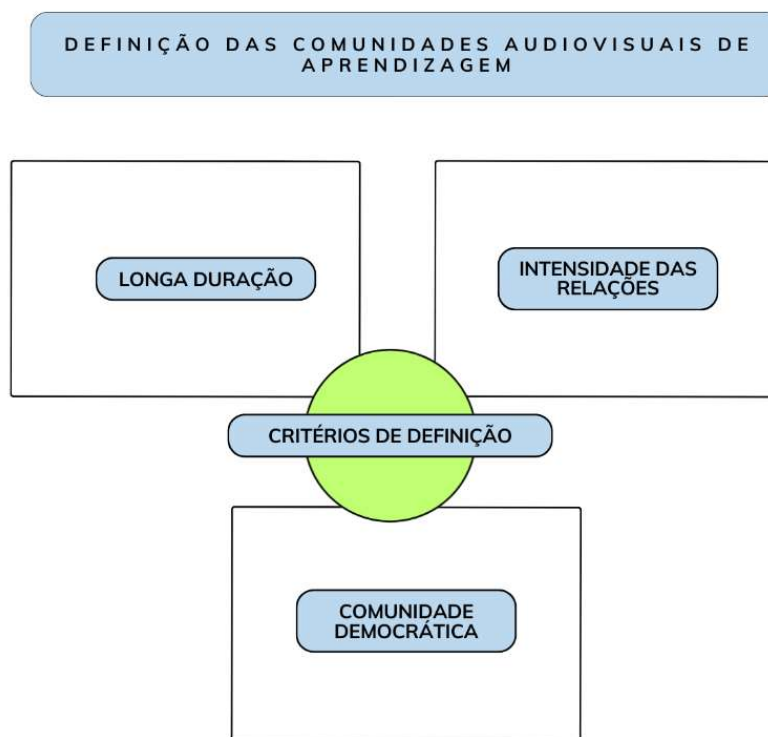
desenvolvem no grupo um senso de pertença e confiança, pois o resultado serve de moderador dos ânimos, sobretudo nos momentos mais desafiadores.

A mediação democrática se mostrou na alternância de funções ocorrida nos projetos considerados na pesquisa, o que promoveu no grupo uma mudança constante de perspectiva no universo da produção. A consciência de que funções diferentes demandam desafios diferentes leva a um desenvolvimento da empatia entre os membros do grupo, culminando no estabelecimento de uma inteligência emocional, verificada no sucesso de cada projeto e na colaboração inequívoca dos participantes durante a realização da pesquisa.

Ao analisarmos os depoimentos audiovisuais dos participantes, na aplicação do terceiro critério, todos os itens foram contemplados e firmaram definitivamente a *Comunidade Audiovisual do Pesquisador* (CAP) com todos os 6 participantes. Suas falas e os temas que delas emergiram evidenciavam as características das comunidades democráticas no interior das relações nas Comunidades Audiovisuais.

Assim, propomos (e adotamos) ao final o estabelecimento de 3 critérios para a definição de um coletivo enquanto Comunidade de Aprendizagem docente.

Ilustração 24 – Definição operacional das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Após a aplicação dos três critérios estabelecemos a “Comunidade Audiovisual do Pesquisador” (composta pelos 6 participantes da pesquisa, sendo 4 professores e 2 profissionais do audiovisual), grupo que representou na pesquisa o conceito de uma Comunidade Audiovisual de Aprendizagem. Como destacamos anteriormente, eles, enquanto participantes da pesquisa, gravaram um depoimento audiovisual abordando a relação do cinema em suas vidas pessoais e profissionais. São eles:

- a) Cláudio Matos: professor de Biologia do ensino básico, Cláudio foi meu professor, colega de profissão, e foi com ele que iniciei a produção de curtas-metragens com professores, no ano de 2009;
- b) Airton de Souza: professor de língua Portuguesa e escritor, Airton foi também meu professor e colega de trabalho. Iniciamos juntos a *Urukubaka Filmes* em 2014, nosso primeiro coletivo de cinema e que produziu a maioria dos projetos trazidos à pesquisa;
- c) Rogério Maruno: profissional do audiovisual, Maruno era o editor da *Urukubaka filmes* em todos os projetos Apaixonado por cinema, apesar de não ser professor, sempre atuou em ambientes educacionais;
- d) Aldo Pedrosa: professor de Artes e colega de instituição, Aldo é um dos nomes mais conhecidos na cena audiovisual de Uberaba, atuando em diversas frentes de produção, educação e pesquisa;
- e) Leonardo Ramalho: profissional do audiovisual, Leonardo (ou Pajé) trabalha com produção de vídeos há muitos anos e entrou em nosso coletivo no ano de 2016 como fotógrafo dos projetos. Assim como Maruno, sempre trabalhou em ambientes educacionais com o uso do audiovisual em dinâmicas formativas;
- f) Filipo Carotenuto: professor de audiovisual, Filipo (ou Fifo) une profissionalmente os dois eixos da pesquisa. Trabalha com formação universitária há muitos anos e é uma referência na formação de profissionais do campo audiovisual. Estivemos juntos na fundação da *ArteBarata Filmes*, coletivo atual e que foi responsável por várias produções feitas por incentivo da lei Paulo Gustavo;

Todos eles se tornaram, no decorrer dos anos, não somente colegas de trabalho, mas amigos que dividiam comigo a paixão pelo cinema e a vontade de

romper barreiras por meio da produção audiovisual. Na pesquisa, eles foram essenciais na junção dos aspectos teóricos, subjetivos e objetivos das análises.

Dessa forma, definida a comunidade e seus participantes, passamos a considerá-los como mediadores das proposições da pesquisa por meio de seus depoimentos, realizados na modalidade história de vida (Bosi, 1994). Passemos a análise de seus depoimentos à luz da tematização (Fontoura, 2011) na construção do que nomeamos Saberes Audiovisuais.

5 DEFININDO PERSONAGENS: OS SABERES AUDIOVISUAIS

Um personagem é uma representação. Por mais realista e subjetivo que ele possa se estabelecer, representa um coletivo que por intermédio dele atravessa a jornada, do conflito ao desfecho. No cinema, em muitos momentos os personagens são moldados pelos atores que os interpretam e em outros não conseguimos distinguir entre um e outro. Em sua performance, o personagem consegue a transição do sensível em perceptível e pensável (Damasceno, 2022), levando a audiência a um processo de identificação e empatia.

Em nossos filmes os personagens sempre estavam associados a pessoas e ideias que nos circulavam, ou idealizações do que pretendíamos e valorizávamos. São eles, figuras exemplares de sabedoria, medo, respeito, fragilidade, redenção, entre outros modelos que foram personificados e marcados em nossas memórias.

Os participantes da pesquisa tiveram diferentes funções e relações nas obras que construímos nos últimos 10 anos. Suas histórias de vida antecederam o nosso coletivo, mas acabam por se projetarem nele em suas percepções acerca do cinema e seu propósito. Nos depoimentos, fica evidente que o ofício se mistura ao sujeito, e revela a interface entre o ser e o estar. Por mais que os relatos sejam narrados pelos indivíduos reais, ao se projetarem na memória, são transformados em representações que geram identificação, em um processo semelhante à ficção. Tal conceito é o que Damasceno (2022) identifica como personagem figura:

Propomos que existe um terceiro modo de aparição, que chamaremos de personagem figura. Neste modo, o personagem não fala nem de si mesmo nem do outro, portanto, não faz remissão a nenhuma pessoa. O personagem figura não funda seu sentido na factualidade da presença (a sua, a do outro ou a de ambos), mas na da remissão que faz aos efeitos (sensoriais e reflexivos) que o dispositivo fílmico causa. Ele remete não a alguém, mas ao próprio jogo de correspondências e diferenças entre pessoas e modos discursivos que o filme encena. Ele é o traço de um processo que percorre todo o filme e o caracteriza, e que pode ser descrito como o vacilar das fronteiras entre pares opostos como o Outro e o Mesmo, o real e o imaginário, a ficção e o documentário (p.222).

Junto aos depoimentos dos participantes trazemos à análise, em um processo de associação a uma visão técnico-consagrada, depoimentos de grandes diretores do cinema, que em sua relevância, espelham os relatos daqueles que fizeram e fazem o cinema como resistência e aprendizagem.

É, portanto, na compreensão do que é o personagem em sua complexidade e representatividade que depreendemos nas falas dos participantes e diretores de

cinema os temas centrais e comuns que atravessam as suas singularidades, fornecendo a essência do que nomeamos *Saberes Audiovisuais*.

5.1 Referências na construção dos saberes audiovisuais

A natureza biográfica desta pesquisa se revelou em diversos aspectos, dentre eles na seleção das referências teóricas utilizadas nos procedimentos metodológicos. Muitas das obras citadas aqui não tiveram somente impacto acadêmico, mas também simbólico, pois chegaram em minha vida em momentos específicos de grande significado.

A definição do perfil de relato dos participantes foi direta e livremente inspirado na obra *“Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos”* de Ecléa Bosi. A obra clássica é um ensaio de psicologia social através do qual Bosi recolhe depoimentos de pessoas com mais de 70 anos residentes na cidade de São Paulo, especialmente imigrantes, operários e trabalhadores domésticos. Bosi buscou captar a “memória vivida”, não para averiguar a veracidade factual dos relatos, mas para entender como essas lembranças se articulam com as condições materiais de vida, com identidades sociais e com o agir político. Ao escutar essas vozes que muitas vezes não foram ouvidas, ela constrói uma narrativa plural (“polifônica”) que revela não apenas as memórias individuais, mas também um retrato da sociedade paulistana de seu tempo — suas transformações, desigualdades, resistências e cotidianos.

Trata-se de um texto que me marcou profundamente como pesquisador e que foi referência em todos os meus estudos desde a graduação, pois combina sensibilidade, dimensão humana e rigor metodológico, e sugere que a memória é fonte valiosa de conhecimento para compreender a história em seus múltiplos aspectos. Em uma pesquisa de natureza autobiográfica, sua inserção enquanto referência tornou-se quase que obrigatória.

Outra referência que se integrou à pesquisa de uma forma quase natural foi a obra de Laurent Tirard *“Grandes diretores de cinema”* publicada em 2006. Trata-se uma coletânea de entrevistas realizadas pelo autor com nomes consagrados do cinema, como Martin Scorsese e Wood Allen. O texto foi uma das primeiras referências que tive no audiovisual, pois me foi presenteado por um amigo no ano de 2008, período inicial de minha vida como docente e, também, no universo do cinema.

Por muitos anos o livro ficou guardado em meus arquivos, sendo que vez em quando eu retornava para buscar nele ideias, inspirações, ou mesmo para apreciar uma visão consagrada sendo trazida de forma tão natural. Quando resolvi investigar de forma mais ampla os saberes do cinema, naturalmente a obra me veio à memória e foi incorporada como elemento fundamental da tese. Enfim, eu poderia ter buscado entrevistas ou visões de diretores consagrados em infinitos registros, mas escolhi que nesse processo, cada texto, entrevista ou referência representasse momentos de lembrança, emoção e memória afetiva.

As duas obras citadas foram bases para o estudo e apresentação do que nomeamos Saberes Audiovisuais. Na primeira, Bosi (1994), encontramos o caminho para as narrativas dos participantes, que nos trariam uma visão “micro”, ou mais próxima, do cinema e seus saberes. Na segunda, Tirard (2006), o resgate de uma visão “macro”, ou consagrada, que pudesse se conectar à primeira nesse ponto da investigação.

5.2 O que são saberes audiovisuais?

Nos estudos desenvolvidos durante a pesquisa, a todo momento buscávamos os conhecimentos específicos do campo audiovisual que pudessem se relacionar aos Saberes Docentes na proposição de uma estratégia de desenvolvimento profissional docente na interface com o audiovisual. O universo da produção audiovisual possui suas regras e técnicas que são aprendidas e transmitidas em ambientes educacionais específicos da área. Direção, fotografia, roteiro, produção, atuação, dentre outras, são campos de um conhecimento técnico específico.

Dessa forma, é importante definir, de maneira inequívoca, a que nos referimos quando usamos o termo *Saberes Audiovisuais*. Não se trata de saberes técnicos do audiovisual, mas saberes que se desenvolvem no seio dos coletivos audiovisuais e que se ampliam para além das especificidades da área. Conhecimentos que nascem da coletividade e por ela são nutridas, e dessa forma evidenciam pontes com o conceito de Comunidades de Aprendizagem.

Consideramos que tais saberes surgem em contextos distintos e realidades múltiplas. O escopo de uma produção audiovisual configura conhecimentos técnicos específicos, mas mantém os saberes que se demonstram também em realidades e cenários distintos. Assim, para a definição e apresentação do que seriam os saberes

audiovisuais, trouxe-mos no plano *micro* as falas dos participantes e no *macro* as entrevistas dos diretores consagrados, conforme esquema gráfico abaixo.

Ilustração 25 – Definição dos Saberes Audiovisuais



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Na integração das realidades micro e macro definimos o que podemos considerar Saberes Audiovisuais e de que forma eles se conectam aos Saberes Docentes.

5.3 Método de análise: Tematização

Enquanto referencial para a análise das falas, tanto dos participantes como das entrevistas com os diretores, a *Tematização* (Fontoura, 2011) proposta de análise de dados apresentada pela professora Helena Fontoura foi ao encontro dos propósitos das pesquisa. Conheci a professora Helena em um evento de educação na cidade de Bari, na Itália e depois nos encontraríamos em outros momentos. Seu carisma e energia me cativaram desde o primeiro momento e tenho nela uma grande referência do que um educador precisa ser. A inclusão de sua teoria foi, para além de um recorte teórico preciso para a investigação, uma forma de tornar, mais uma vez, elementos teóricos da pesquisa em espaços de memória afetiva.

A perspectiva da tematização insere-se no campo da pesquisa qualitativa como uma proposta metodológica voltada à análise de dados oriundos de entrevistas, depoimentos orais e materiais escritos. De acordo com Fontoura (2011), a tematização consiste em um processo sistemático de organização, seleção e interpretação dos discursos dos participantes, de modo a identificar unidades de significado e agrupá-las em núcleos temáticos coerentes. Esse movimento não se restringe a uma leitura superficial das falas, mas envolve múltiplas leituras, recortes e reagrupamentos que permitem ao pesquisador apreender os sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos sociais. Assim, a tematização oferece uma alternativa analítica que foge à simples transcrição de depoimentos, garantindo rigor metodológico, clareza na exposição dos achados e diálogo consistente com referenciais teóricos.

Recorremos e nos apropriamos da teoria sobretudo por sua capacidade de conferir maior sistematização à análise qualitativa, evitando interpretações arbitrárias ou meramente intuitivas. A tematização, ao estruturar a análise em passos claros — desde a transcrição, leitura flutuante, codificação, definição de unidades de contexto e de significado, até a interpretação teórica —, favorece a transparência do processo investigativo, tornando-o replicável e compreensível para outros pesquisadores.

Por fim, compreendemos que o método possibilita o respeito às vozes dos participantes, ao preservar a riqueza dos relatos sem reduzi-los a dados quantitativos, ao mesmo tempo em que valoriza a reflexividade do pesquisador. Outro aspecto relevante é sua aproximação com perspectivas freireanas, ao reconhecer que a análise de dados qualitativos também é um processo educativo e formador, que promove a conscientização crítica e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, passamos à análise dos materiais trazidos à pesquisa a fim de compreender os temas que emergem em realidades distintas da produção audiovisual.

5.4 Saberes na realidade local: os participantes

Quando estabelecemos a *Comunidade Audiovisual do Pesquisador*, seus membros tornaram-se participantes da pesquisa em duas vias centrais: ao serem trazidos enquanto “personagens” na memória do pesquisador e por meio de seus depoimentos, base para o estabelecimento do que nomeamos Saberes Audiovisuais.

Além de representarem em suas falas ecos das afirmações tecidas na pesquisa, seus depoimentos trouxeram significados e constatações que se somariam às perspectivas consagradas a respeito do cinema, que foram trazidas a esta seção.

Ao nos apropriarmos da natureza narrativa da obra de Bosi (1994), os depoimentos dos participantes foram registrados de forma livre, por eles mesmos, sendo que deveriam falar sobre como o cinema fez parte de suas vidas. Apesar de estabelecermos um limite temporal para a gravação (mínimo de 20 e máximo de 30 minutos) ressaltamos que poderiam falar sobre quaisquer pontos a respeito do tema, dos mais pessoais aos mais técnicos. O que pretendíamos era exatamente buscar, mesmo que em um escopo significativamente menor que o da obra referência, a polifonia de suas falas em suas singularidades e subjetividades.

Passemos à análise temática das falas dos participantes, onde apresentamos a sistematização dos depoimentos registrados em vídeos enviados pelos membros da comunidade do pesquisador. É importante destacar que a transcrição integral das entrevistas, a leitura flutuante e a demarcação dos dados relevantes foram realizadas previamente na análise. Logo, o que trazemos abaixo são as unidades de significado dos relatos (essência do trecho destacado na análise prévia) e os temas que delas emergem.

Aírton José de Souza

Quadro 2 – Unidades de contexto e significado do depoimento de Aírton de Souza

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Hoje eu me dedico essencialmente à literatura... e a uma grande paixão chamada cinema.	Literatura e cinema como paixões centrais.
Eu sou sobretudo aquele que vê os filmes e não analisa os filmes... preocupado com a narrativa.	Valorização da narrativa; olhar de espectador antes do técnico.
Comecei a atuar, produzir e escrever roteiros... percebi outra dimensão do cinema.	Experiência multifacetada (ator, produtor, roteirista).
O essencial para mim são as pessoas... as parcerias nessa jornada.	Importância dos vínculos humanos no cinema.

Não fosse o entendimento financeiro... para fazer cinema precisa de grana... produção de guerrilha.	Reconhecimento das limitações econômicas.
Mário foi meu aluno, depois colega, parceiro e cofundador da Urukubaka Filmes.	Amizade e parceria com Mário; criação da produtora.
Urukubaka Filmes... uma maldição, uma mística... tentamos mudar, mas permaneceu.	Simbolismo do nome da produtora.
Fizemos o <i>Desassombro</i> ... com lenda do Caboclo d'Água... com experiências místicas.	Primeiro filme; mitologia regional e experiências sobrenaturais.
Depois fizemos <i>A Cidade e as Flores</i> ... com histórias de alunos da rede pública... produzido em condições precárias.	Projeto comunitário; criatividade com poucos recursos.
O que o cinema me trouxe de melhor foram as pessoas... minha paixão é pelo ser humano.	Valorização das relações humanas.
Fizemos <i>Dança das Marionetes</i> ... filme filosófico... atuei como Deus... matei Mário em cena.	Reflexão filosófica e existencial; humor na parceria.
O Cavalcada... nasceu das reuniões da Confraria da Babi... nova proposta em parceria.	Continuidade da criação conjunta; novos projetos.
O cinema é sobretudo convivência, aprendizagem, desafio e diversão.	Síntese da experiência no cinema.
Conselho: produzam arte... no mínimo, vocês se tornam pessoas melhores.	Arte como transformação individual e coletiva.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Aírton, enquanto um dos meus primeiros parceiros audiovisuais, traz em seu depoimento aspectos objetivos e subjetivos, sendo a relação humana o mote central de suas memórias. Notamos a articulação entre a identidade de professor e de escritor, na fronteira com a paixão pelo cinema. Em suas observações, reforça que as pessoas são mais importantes que o sucesso material, destacando nossa parceria criativa como eixo central de sua produção. Em diversos momentos do depoimento demonstra as dificuldades financeiras dos projetos, mas também a riqueza criativa, valorizando o cinema enquanto aprendizado humano e convivência. Ao final, sua

mensagem de motivação à busca pela arte evidencia sua percepção de que o cinema é espaço de formação omnilateral.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) A docência como marca identitária permanente;
- b) O cinema como experiência multifacetada;
- c) A centralidade das relações humanas;
- d) A amizade como motor criativo e profissional;
- e) A precariedade material contraposta à riqueza simbólica;
- f) O cinema como espaço de aprendizagem sobre o ser humano;
- g) O cinema como narrativa, mítica e cultural;
- h) O cinema comunitário e colaborativo;
- i) O cinema como espaço de reflexão ética e filosófica (com humor);
- j) O cinema como projeto coletivo de futuro;
- k) O cinema como aventura de vida;
- l) A arte como caminho de transformação pessoal e ética.

Cláudio Matos

Quadro 3 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Cláudio Matos

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
O cinema muda a vida da gente... convivência com outras pessoas... diversidade de pensamentos...	Cinema como transformação de vida; convivência e diversidade.
Eu comecei atuando... participo de uma empresa de filme... fizemos cinco filmes...	Início da atuação no cinema; primeiras experiências em produções locais.
Quando a gente trabalha como ator... estudar o texto... isso muda a forma de pensar e agir...	Atuação como aprendizado humano e ético.
O cinema foi levado para dentro da escola... muda o relacionamento entre professor e aluno...	Uso pedagógico do cinema; inovação no ensino.
Fizemos o filme <i>À Margem</i> ... influenciou minha relação com colegas... retratava questões sociais...	Produção coletiva entre docentes; engajamento em temas sociais.

O cinema no Brasil é desvalorizado... quem começa não tem muito valor...	Percepção de falta de reconhecimento institucional e social.
No <i>Desassombro</i> , sobre o Caboclo d'Água... meu filho e meu neto participaram... foi único para eles.	Transmissão cultural e familiar através do cinema.
O filme <i>A Cidade e as Flores</i> ... redações de estudantes foram transformadas em roteiro...	Integração de gerações; participação comunitária no processo criativo.
O filme <i>Dança das Marionetes</i> ... mexeu com todos sobre questões morais e éticas...	Reflexão sobre moralidade e ética a partir da arte.
Estamos prestes a fazer o filme <i>A Cavalgada</i> ... que vai tratar da sexualidade, do amor ao próximo...	Projeto futuro voltado ao diálogo sobre diversidade e respeito.
O cinema exige disciplina e dedicação... quem assiste reconstrói a história... experiência de vida.	Cinema como processo de entrega e reconstrução coletiva.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

O professor Cláudio Matos foi, assim como Aírton, figura constante em minha vida, seja no universo docente ou audiovisual. Em seu depoimento compreendemos o cinema como experiência formativa e humanizadora, além de uma prática comunitária. Para ele, a atuação no audiovisual se revela como experiência de reflexão e transformação pessoal. Além disso, em seu depoimento notamos a percepção do cinema como recurso educacional e de transformação escolar, integração e crítica social.

Em uma visão crítica, destaca os desafios frente à desvalorização da produção independente, mas o que se revela de forma definitiva em sua visão é o fato de o cinema representar uma experiência de comunidade e legado familiar, sendo espaço colaborativo e inclusivo. Para o professor Cláudio, o cinema é uma provocação ética, múltiplo em suas possibilidades educativas ao se configurar como instrumento de debate social contemporâneo e como arte transformadora e compartilhada.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Cinema como transformação de vida;
- b) Cinema e educação;
- c) Cinema comunitário e colaborativo;

- d) Cinema e crítica social;
- e) Desafios do cinema independente;
- f) Cinema como experiência familiar e intergeracional;
- g) Cinema como reflexão ética e moral;
- h) Cinema como projeto de futuro;
- i) Cinema como arte transformadora.

Rogério Maruno

Quadro 4 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Rogério Maruno

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Começou muito na minha infância... Sessão da Tarde com minha tia e minha mãe... filmes antigos dos anos 50, 60, 70.	Infância marcada pelo contato com o cinema clássico pela TV.
Primeiro filme no cinema: <i>Os Fantasma se Divertem</i> , do Tim Burton... experiência impactante.	Primeira ida ao cinema como experiência transformadora.
Assistir filmes era algo coletivo... todo mundo via e comentava no outro dia na escola.	Experiência social e compartilhada do cinema nos anos 80.
Meu gênero preferido foi se tornando o terror... depois a ficção científica.	Definição de preferências estéticas e formativas.
Meu filme preferido é <i>Um Estranho no Ninho</i> ... marcou minha vida.	Identificação pessoal com uma obra-prima do cinema.
Na escola... ganhei concurso de redação da Tupperware com quadrinhos... já havia talento narrativo.	Primeiras experiências com narrativa escrita e visual.
Revista <i>Sete</i> , críticos como Rodrigo Salem e Pablo... aprender com a crítica cinematográfica.	Formação cultural por meio da crítica e da leitura especializada.
Trabalhei no Japão como cozinheiro... juntei dinheiro e voltei para estudar.	Experiência de vida internacional; esforço para estudar.
Escolhi Publicidade e Propaganda... virei editor de vídeo, trabalhei em audiovisual e EAD.	Trajetória profissional vinculada ao audiovisual.
Conheci Airton e Mário... participei da montagem de <i>Desassombro</i> .	Entrada no cinema independente local através de parcerias.
Participei também de <i>A Cidade e as Flores e Dança das Marionetes</i> ... inclusive como codiretor.	Envolvimento crescente em produções locais.

Meu objetivo é escrever um roteiro baseado na história da minha mãe.	Projeto pessoal íntimo e afetivo.
Cinema é arte absoluta... reúne fotografia, literatura, pintura, música...	Visão totalizante do cinema como síntese das artes.
Ver filmes mais de uma vez... como ouvir música repetidamente.	Cinema como experiência estética renovável.
Meus filmes favoritos: <i>Um Estranho no Ninho</i> , <i>O Poderoso Chefão</i> , <i>O Exorcista</i> .	Definição de um cânone pessoal.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Rogério Maruno, que não é professor, foi o primeiro produtor audiovisual profissional que se uniu ao coletivo de professores que se formava nos anos de 2015. Seu conhecimento técnico do audiovisual fez com que ele assumisse funções específicas da área, como montagem e edição. Em seu depoimento, destacamos elementos essenciais para a compreensão dos Saberes Audiovisuais. Para ele o cinema se apresenta como memória afetiva da infância e como prática cultural coletiva, destacando sobretudo o papel das relações familiares nesse processo.

Maruno, que enxerga a crítica de cinema como experiência formativa, teve no gênero terror/ficção a porta de entrada para a concepção de um cinema como referência existencial. Ao afirmar que sempre teve vocação para criação de histórias, aborda o audiovisual enquanto lócus de criatividade e formação, onde o ambiente independente e colaborativo possibilita um cinema comunitário e autoral.

Por fim, é interessante destacar como Rogério Maruno resgata a memória familiar e infância enquanto legado na construção, tanto da fruição quanto do envolvimento em projetos audiovisuais. Para ele o cinema, ritual de repetição afetiva, é parâmetro de excelência.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Cinema como memória afetiva da infância;
- b) Cinema como experiência cultural coletiva;
- c) Cinema de gênero como porta de entrada;
- d) Cinema como referência existencial;
- e) Vocação narrativa desde a infância;
- f) Crítica de cinema como escola formativa;
- g) Vivência de mundo como formação pessoal;

- h) Trajetória profissional no audiovisual;
- i) Cinema independente e colaborativo;
- j) Cinema comunitário e autoral;
- k) Cinema como memória familiar e legado;
- l) Cinema como arte completa;
- m) Cinema como ritual estético;
- n) Cinema como parâmetro de excelência pessoal.

Aldo Pedrosa

Quadro 5 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Aldo Pedrosa

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Eu sou professor no IFTM Campus Uberaba há quase 20 anos... formado em Artes Visuais... depois mestrado em Artes na UFU e doutorado em Multimeios na Unicamp.	Trajetória acadêmica consolidada em artes visuais e audiovisual.
Comecei a produzir cinema junto com colegas em Uberaba, mesmo sem leis de incentivo... conseguimos realizar curtas no curso de Cinema Digital do SESI.	Início da produção independente em contexto de carência de recursos.
Meu orientador do doutorado me deu carta branca... fiz meu primeiro longa Ninfa Bebê com R\$ 20 mil do edital municipal.	Realização do primeiro longa-metragem a partir de pesquisa acadêmica.
Nosso filme é amador porque não vivo de cinema, mas é feito com amor... tivemos reconhecimento em festivais.	Reivindicação positiva do cinema amador.
Aprovamos recentemente o projeto A Mulher na Caixa pela Lei Paulo Gustavo, com R\$ 150 mil e patrocínio adicional.	Continuidade da produção independente com apoio público.
Pesquisei no pós-doc como o cinema se transforma com IA, engines de games e novas tecnologias.	Interesse em tecnologias emergentes aplicadas ao cinema.
Minha memória mais antiga é assistir Changeman e Jaspion numa TV em preto e branco... depois locadoras e VHS com meu pai.	Infância marcada pela cultura pop japonesa e pelo consumo familiar de cinema.
Apesar das dificuldades, nunca tive plano B: sempre quis trabalhar com cinema.	Cinema como vocação de vida.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

De todos os participantes da pesquisa, Aldo Pedrosa foi o que mais articulou o cinema e a docência em sua carreira profissional. Professor formado em Artes Visuais, ele trabalhou com cinema intensamente em instituições de ensino da cidade de Uberaba, sendo um dos nomes mais reconhecidos no meio.

A análise do depoimento do professor Aldo evidencia que sua formação acadêmica e atuação docente constituem a base para sua inserção no cinema, possibilitando a articulação entre pesquisa acadêmica e prática cinematográfica. Sua trajetória está marcada pelo engajamento no cinema independente, entendido como prática coletiva e de resistência cultural, em que a valorização do amadorismo aparece como expressão de paixão e persistência frente às adversidades. Para ele as políticas culturais emergem como motor de produção regional, viabilizando projetos e consolidando o cenário local. Ao mesmo tempo, o depoimento revela um olhar atento para a inovação tecnológica e o futuro do audiovisual, em diálogo com novas linguagens e ferramentas digitais. Essa construção profissional e artística se ancora também na dimensão subjetiva, em que o cinema é evocado como memória afetiva e influência familiar, configurando-se como uma identidade pessoal construída pela paixão.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Formação acadêmica como base para o cinema;
- b) Cinema independente em contexto adverso;
- c) Integração entre docência e produção artística;
- d) Amadorismo como paixão e resistência cultural;
- e) Políticas culturais como motor de produção regional;
- f) Estética experimental e autoral;
- g) Inovação tecnológica e futuro do audiovisual;
- h) Cinema como memória afetiva;
- i) Influência familiar na formação cultural;
- j) Cinema como identidade e projeto de vida;
- k) Desafios pessoais da produção cinematográfica;
- l) Cinema como prática coletiva.

Filipo Carotenuto

Quadro 6 - Unidades de contexto e significado do depoimento de Filippo Carotenuto

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Acho que nenhum momento mais propício do que eu falar isso. Acabando de sair de um set de 12h00, 13h00 de filmagem de um curta de ficção independente, baixo orçamento, que é meio que a história de quem trabalha com cinema, principalmente cinema independente. Aqui no Brasil.	Cinema independente; dificuldades do mercado; dedicação intensa
Na verdade, eu comecei a jogar um jogo chamado RPG... nesse jogo... a gente conta histórias, então a gente vive personagens, vive histórias.	RPG como iniciação narrativa; contar histórias desde a infância
Quando a gente foi chegando na fase final da adolescência, precisar escolher o que trabalhar na vida... a gente começou a desenvolver essa paixão pelo cinema, que é uma mídia em que a gente poderia contar nossas histórias para o mundo.	Escolha profissional; cinema como extensão do RPG; contar histórias coletivas
Eu estudei publicidade, mas logo depois... fui para São Paulo para estudar cinema... voltei para Uberaba... depois fui convidado para trabalhar na produção de aulas de EAD.	Trajetória formativa; migração entre cidades; cinema e docência
Cinema nunca foi uma fonte de renda para mim... sempre foi um hobby de luxo... mas ao mesmo tempo uma paixão constante.	Cinema como paixão paralela; distinção entre trabalho e vocação
Por volta de 2017, 2018, a Uniube lança o curso de Produção Audiovisual... comecei a dar aula principalmente nesse curso.	Reencontro com o cinema através da docência; ensino como reconexão
Com a Lei Aldir Blanc e a Lei Paulo Gustavo... participei de curtas e de uma série... retomei o contato com o set de filmagem.	Políticas públicas de cultura; incentivo como reaproximação com o cinema
Fundamos a ArteBarata Filmes... nosso foco é desenvolver projetos de cinema, não publicidade.	Criação de produtora; cinema autoral; identidade coletiva
Hoje... além de professor, sou roteirista e diretor de cinema... fico feliz de ter ex-alunos trabalhando comigo nos sets.	Identidade múltipla: professor, diretor, roteirista; legado na formação de novos cineastas

Queremos transformar Uberaba em um polo cinematográfico... criar a Guilda de Cinema de Uberaba.	Projeto coletivo; desenvolvimento cultural local; sonho de polo de cinema
---	---

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Filipo Carotenuto representa, dentre os participantes da pesquisa, exemplo da docência específica na área do audiovisual. Sua formação e carreira se voltaram a projetos desenvolvidos na área, sendo ele o que mais reúne saberes teóricos e técnicos específicos do audiovisual em nosso grupo de realizadores. É interessante destacar que nos critérios apresentados sobre a delimitação de uma comunidade audiovisual, Filipo foi o único participante que tem *relações fortes* com todos no coletivo.

Seu depoimento revela que o cinema independente, marcado pelo esforço e pela precariedade de recursos, constitui-se como eixo estruturante de sua trajetória artística, cuja infância, permeada por experiências com o RPG, serviu como origem de sua vocação narrativa. A partir desse universo, ocorreu a descoberta do cinema como vocação, que se desenvolveu paralelamente à formação acadêmica e à atuação docente, ambas fundamentais para sustentar a prática artística. Nesse contexto, o cinema se consolidou como paixão, ainda que não como profissão principal, enquanto a docência possibilitou uma reconexão constante com o fazer cinematográfico.

O percurso profissional evidencia ainda o impacto das políticas culturais no fomento à produção regional, favorecendo a continuidade de projetos como os realizados pela produtora *ArteBarata*, que simboliza o caráter colaborativo e criativo da cena local. Assim, cinema e docência se entrelaçam na construção de uma identidade que alia legado pedagógico e produção audiovisual, destacando a cidade de Uberaba como emergente polo de cinema independente.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Infância e RPG como origem da paixão narrativa;
- b) Cinema como meio de contar histórias coletivas;
- c) Trajetória formativa e profissional;
- d) Cinema como paixão paralela à profissão;
- e) Docência como reconexão com o cinema;
- f) Impacto das políticas públicas de cultura (Aldir Blanc, Paulo Gustavo);
- g) Criação da produtora *ArteBarata* Filmes;
- h) Identidade múltipla: professor, roteirista e diretor;

- i) Legado na formação de novos cineastas;
- j) Projeto coletivo de transformar Uberaba em polo cinematográfico.

Leonardo Ramalho

Quadro 7 - Unidades de contexto e significado depoimento de Leonardo Ramalho

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Na infância, por conta de problemas de saúde, fiquei muito tempo em casa assistindo filmes na TV... Alien foi um dos que mais me marcou.	Infância marcada pelo cinema e filmes de impacto formativo.
Meu pai era desenhista e minha mãe gostava de fotografia... ganhei uma câmera fotográfica e comecei a fotografar.	Influência familiar no despertar artístico.
Estudei música no Conservatório e fui professor de música, mas ao mesmo tempo fazia vídeos caseiros com meus irmãos.	Trânsito entre música, fotografia e vídeo.
Participamos do Festival do Minuto em 2001... apesar das limitações, nosso vídeo foi bem recebido.	Primeira experiência pública de exibição e reconhecimento.
Nosso curta Entidades foi feito de forma improvisada, sem equipamentos, na base do 'cinema guerrilha'.	Produção independente diante da precariedade.
Com amigos, entrei no curso de cinema do Sesi... comecei a trabalhar como diretor de fotografia.	Formação prática em coletivos locais.
Trabalhei em produtora de vídeo, programas de TV locais e produção de vídeo aulas na universidade.	Experiência diversificada no audiovisual.
Particpei como equipe local nas filmagens do filme Chico Xavier (2009/2010).	Inserção em grande produção nacional.
No longa Ninfa Bebê, fiz de tudo: fotografia, câmera, iluminação, até dirigi uma cena.	Envolvimento múltiplo em longa independente premiado.
Trabalhei em longas como Dança das Marionetes e no filme sobre a fundação de Água Comprida, como diretor de fotografia.	Atuação consolidada em fotografia de longas.

Passei a dirigir videoclipes, incluindo trabalhos para o Black Panther com repercussão nacional e internacional.	Consolidação como diretor de videoclipes reconhecidos.
Nossa geração não tinha recursos, dependíamos de equipamentos emprestados ou comprados com muito sacrifício.	Dificuldades financeiras estruturando o percurso.
Hoje atuo na produção de conteúdos para internet e marketing, mas mantenho projetos de cinema em aberto.	Continuidade da ligação com o cinema apesar de mudanças profissionais.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Leonardo Ramalho é um profissional do audiovisual que fez parte de nosso coletivo a partir do projeto “A Cidade e as Flores”. Assim como Rogério Maruno, ele representa a profissionalidade técnica audiovisual, mas não atua no campo da docência de forma profissional.

O depoimento de Leonardo Ramalho evidencia o cinema como memória afetiva e experiência fundante, associada às vivências da infância diante da televisão e de filmes marcantes. A família aparece como estímulo inicial para as artes visuais e a fotografia, somando-se à multiplicidade de linguagens artísticas na formação, que inclui música, vídeo e fotografia. Nesse percurso, o cinema se consolida como prática coletiva e comunitária, marcada por experiências de cinema guerrilha como resistência criativa e pela inserção em cursos e coletivos que funcionaram como espaços de profissionalização. Sua trajetória se amplia para a televisão e para a educação, ao mesmo tempo em que o contato com produções profissionais nacionais possibilitou a ampliação de repertório.

Em seu depoimento, o cinema independente emerge como espaço de aprendizado multifuncional, culminando na profissionalização na direção de fotografia e, posteriormente, na expansão autoral e reconhecimento midiático através dos videoclipes. Todo esse percurso é atravessado pela escassez de recursos como marca do cinema independente local, mas Leonardo reafirma o cinema como permanência identitária, ainda que não seja o centro exclusivo de sua carreira.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Cinema como experiência formativa na infância;
- b) Influência familiar e artística inicial;
- c) Transição e diálogo entre diferentes linguagens artísticas;

- d) Primeiras experiências públicas e reconhecimento;
- e) Produção independente e precariedade material;
- f) Formação prática em coletivos e espaços locais;
- g) Inserção progressiva no campo audiovisual profissional;
- h) Vivência multifacetada na produção de cinema;
- i) Consolidação como diretor de fotografia e videoclipes;
- j) Dificuldades financeiras e materiais como condicionantes da trajetória;
- k) Continuidade da ligação com o cinema ao longo da vida.

5.5 Análise comparativa

De modo geral, todos os depoimentos compreendem o cinema como experiência fundante na memória afetiva da infância, seja pela televisão ou pelas primeiras idas ao cinema. Outro ponto comum é a dimensão comunitária e colaborativa, onde os participantes destacam a relevância das parcerias, do trabalho coletivo e da participação de escolas, amigos, familiares e comunidades nos processos criativos. A precariedade material e a produção de guerrilha também atravessam os relatos, revelando a dificuldade de acesso a recursos, mas também a potência criativa derivada dessa limitação.

A docência aparece como marca forte em alguns depoimentos (Aldo, Cláudio, Filipo), em que o cinema se articula ao ensino, seja como prática pedagógica, seja como campo de reconexão com a produção artística. Outros participantes (como Leonardo e Maruno) enfatizam mais a profissionalização técnica no audiovisual, ainda que não desvinculem a prática do universo coletivo e afetivo. Já Aírton sublinha a dimensão humanista, entendendo o cinema sobretudo como convivência, aprendizagem e transformação ética.

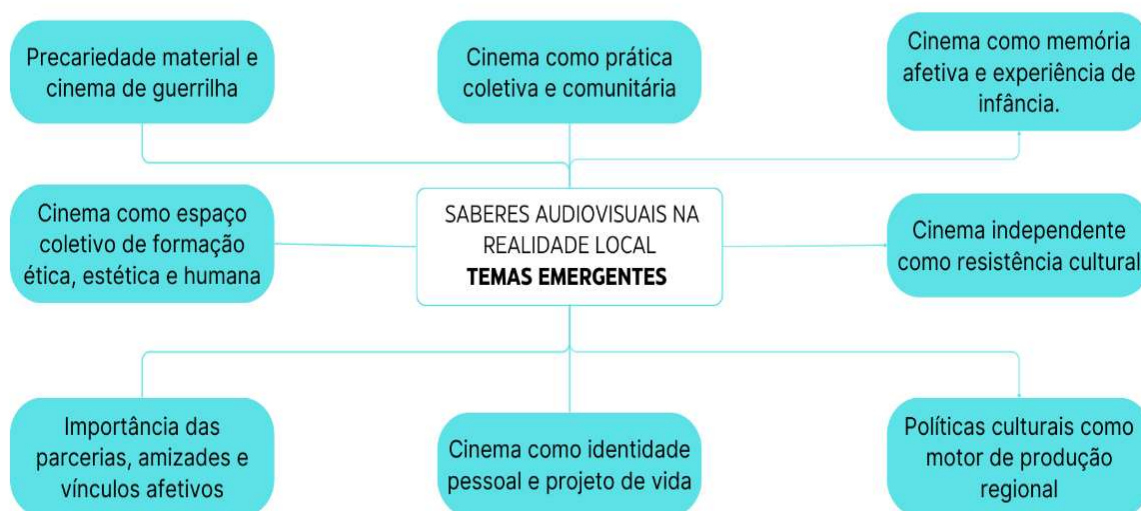
Outro elemento recorrente é o papel das políticas culturais (editais municipais, Lei Aldir Blanc, Lei Paulo Gustavo), apontadas como motores de produção e continuidade de projetos, sobretudo em Uberaba, fortalecendo a identidade regional. Também merece destaque o modo como cada um constrói a própria identidade cinematográfica. Alguns valorizam o amadorismo como resistência e paixão (Aldo, Aírton), outros buscam especialização técnica (Leonardo, Filipo), enquanto Maruno valoriza o cinema como síntese estética e parâmetro existencial.

As diferenças aparecem sobretudo nos pontos de ênfase, pois enquanto uns se concentram na docência e pesquisa acadêmica (Aldo, Cláudio, Filipo), outros destacam a trajetória profissional no mercado audiovisual (Leonardo, Rogério). Já Aírton oferece uma visão mais subjetiva e filosófica, centrada nas relações humanas e na arte como transformação pessoal.

Entre proximidades e distanciamentos, os relatos dos participantes ampliaram a compreensão do cinema, ou do audiovisual em si, como espaço de desenvolvimento omnilateral, o que encontra ecos diretos na pesquisa e nas afirmações mais subjetivas do pesquisador.

De forma sintética, enquanto elementos de constituição dos Saberes Audiovisuais, os depoimentos dos participantes trouxeram percepções de uma realidade local (micro) que serão, na próxima seção, somadas às percepções mais amplas na constituição do que nomeamos Saberes Audiovisuais. Tais percepções foram sistematizadas nos temas em comum que emergiram dos relatos:

Ilustração 26 – Saberes audiovisuais: aspecto micro



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

5.6 Saberes no mundo do cinema: visões consagradas

Estabelecidos os temas que emergiram da realidade local, universo do pesquisador, buscamos percepções mais amplas a fim de verificar continuidades e

rupturas temáticas em diferentes escopos de produção. Assim, como afirmamos anteriormente, a obra de Laurent Tirard foi a fonte primordial na busca por temas que pudessem se articular aos já verificados no contexto do pesquisador.

A obra apresenta uma coletânea de 20 entrevistas que foram realizadas pelo autor em seus anos de jornalista e crítico de cinema da *Revista Studio Magazine*. Os entrevistados foram: Martin Scorsese, Pedro Almodóvar, Sydney Pollack, Jean-Pierre Jeunet, John Boorman, Woody Allen, Emir Kusturica, Joel e Ethan Coen, Win Wenders, Claude Sautet, David Lynch, Bernardo Bertolucci, Oliver Stone, Lars Von Trier, Wong Kar Wai, David Cronenberg, Takeshi Kitano, Tim Burton, John Woo e Jean-Luc Godard.

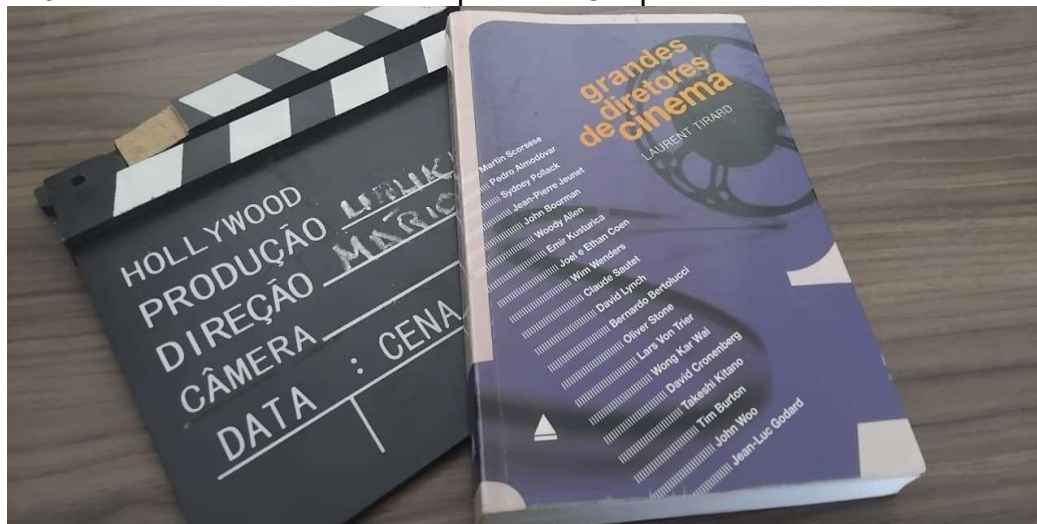
Um dos motivos da escolha da obra se relaciona exatamente ao perfil das “entrevistas” realizadas por Tirard. Elas foram pensadas, não como questionamentos direcionados e objetivos, mas como provocações para que os diretores falassem sobre a natureza de seu trabalho em vários aspectos. Essa característica se origina no fato de o autor ter transitado do jornalismo para o cinema, como crítico e inclusive como diretor. Nesse contexto, ele buscou nas entrevistas não só a informação, mas aquilo que para ele se tornava mais especial e afetava sua maneira de lidar com o cinema. As falas livres, que transitam por vários caminhos na memória dos entrevistados, se pareciam muito com o perfil que adotaríamos nos depoimentos dos participantes da pesquisa, o que permitiu a construção de paralelos entre universos tão distintos.

Como cineasta, e mantendo a filosofia de que os sentidos simbólicos são essenciais na construção de um *autoestudo* audiovisual, selecionei da obra as entrevistas de diretores que mais me impactaram, seja na pura fruição diante da obra cinematográfica, seja nas escolhas feitas dentro e fora dos sets de gravação. Assim, foram analisadas as entrevistas de: Martin Scorsese, Pedro Almodóvar, Sydney Pollack, Jean-Pierre Jeunet, Wood Allen, Joel e Ethan Coen, Win Wenders, David Lynch, Oliver Stone e David Cronenberg

Por representar um conjunto de diretores de formação e atuação variadas, acreditamos que, por meio desse recorte, o intuito de trazer observações consagradas que fossem confrontadas às percepções locais dos participantes se mostrou fortuito. As entrevistas foram lidas em material impresso (a obra faz parte dos acervos do pesquisador) observando as etapas estabelecidas previamente na teoria de Fontoura (2011). Assim, apresentamos aqui um recorte da análise a partir de um resumo das

unidades de contexto, derivando-as em unidades de significado e definição de temas. Nosso intuito foi o de chegar aos *temas macro* e posteriormente analisá-los em paralelo aos temas locais, o que será demonstrado na sequência. Passemos às análises.

Figura 40 – A obra de Tirard e minha primeira Claquete



Fonte: acervo do autor, 2025

Martin Scorsese

Martin Scorsese é amplamente reconhecido como um dos cineastas mais influentes da história do cinema contemporâneo, cuja obra atravessa mais de cinco décadas e redefiniu a estética e a narrativa do cinema norte-americano. Nascido em Nova Iorque em 1942, Scorsese construiu uma filmografia marcada pela intensidade visual, pelo rigor estilístico e pela exploração de temas como culpa, violência, religião, identidade e marginalidade social. Filmes como *Taxi Driver* (1976), *Raging Bull* (1980), *Goodfellas* (1990) e *The Irishman* (2019) consolidaram sua reputação como mestre do realismo urbano e do drama psicológico, ao mesmo tempo em que evidenciam sua capacidade de dialogar criticamente com a tradição do cinema clássico de Hollywood.

Além de diretor, Scorsese é um importante preservacionista da memória cinematográfica, tendo fundado a *Film Foundation* em 1990, dedicada à restauração e preservação de filmes ao redor do mundo. Sua importância transcende a dimensão autoral, pois ele representa um elo entre a cinefilia, a inovação estética e a consciência histórica, sendo fundamental para compreender a evolução do cinema como arte e como indústria. Seu encontro com Laurent Tirard ocorreu em 1997, na cidade de Nova York.

Quadro 8 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Martin Scorsese (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Filmes feitos a partir de temas e assuntos em relação aos quais nos sentimos confiantes	O diretor deve escolher temas que domina
Quanto mais pessoal, quanto mais única a visão, mais verdadeiro o filme	A personalidade legitima a obra (noção de autoria)
O filme é mais amplo quando o diretor adapta, e não apenas reproduz, o que está no papel	A adaptação exige visão criativa
Aquilo que é feito com a verdade da personalidade perdura no tempo	O autêntico resiste
É dever de um diretor saber sobre o que ele fala	O diretor precisa de conhecimento e responsabilidade
Transposição de sentimento que o diretor conhece para adaptar o que ele não conhece	Usar experiências pessoais como mediação
Não se descobre um filme fazendo-o	Importância da preparação como etapa essencial
Importância do planejamento dos planos e cenas	Organização estética do filme
O improviso complementa o planejamento, e não o contrário	Improviso subordinado ao planejamento
Nossa interpretação do roteiro é importante	O diretor imprime sua leitura
Equilíbrio do diretor em saber o que quer e saber o que precisa/pode fazer	Direção como equilíbrio entre desejo e viabilidade
Às vezes temos que mudar planos, pois o cenário não é o que imaginávamos	Ajustes diante da realidade
É preciso estar seguro de si, mas não obcecado	Confiança sem rigidez excessiva
A justaposição de planos na criação de emoções e sensações	Montagem como criadora de sentidos
Adaptar as influências do passado nas ações do presente	Aprender e recriar a partir do repertório

Constante experimentação	Experimentar como método criativo
Um ator deve ser livre – ou pelo menos ter essa impressão	O ator precisa de espaço de criação
A noção clara da visão do diretor quando lida com atores	O diretor deve orientar com clareza
Se os atores se sentem livres demais, eles podem roubar o seu filme, e isso é um problema	Liberdade sem limites pode comprometer o projeto
Faço filmes para mim mesmo, sobretudo a sua essência	O diretor como primeiro espectador
Risco da redundância, repetir várias vezes a mesma mensagem	Evitar a repetição excessiva
Cada cena de um filme deve ser uma peça de um quebra-cabeça, que tem sentido quando montado	O filme como totalidade orgânica

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Na concepção de Martin Scorsese, o cinema nasce da autenticidade e da autoria, em que a visão singular do diretor se transforma em verdade artística e confere à obra um caráter atemporal. Para ele, a direção não se reduz a reproduzir o roteiro, mas exige uma interpretação criativa capaz de articular a subjetividade do autor como ponte para a universalidade da experiência. Essa prática demanda ética, consciência e empatia, de modo que o cineasta consiga transpor sentimentos conhecidos para narrar aquilo que lhe é distante, preservando a legitimidade do discurso fílmico.

Para o diretor, o processo criativo deve combinar planejamento prévio rigoroso e estrutura técnica consistente com a flexibilidade necessária para adaptar-se às condições reais de produção, valorizando tanto a clareza da visão autoral quanto a abertura a contribuições externas. Scorsese enfatiza ainda a linguagem cinematográfica como construtora de emoções e defende que o equilíbrio entre tradição e inovação sustenta a vitalidade do cinema, permitindo que cada filme dialogue com a história da arte, mas ao mesmo tempo ofereça novas formas expressivas.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Autenticidade e autoria;

- b) Responsabilidade e ética do diretor;
- c) Preparação e planejamento;
- d) Improviso e adaptação;
- e) Equilíbrio criativo;
- f) Montagem e linguagem cinematográfica;
- g) Tradição e inovação;
- h) Direção de atores;
- i) Cinema como realização pessoal;
- j) Unidade narrativa.

Pedro Almodóvar

Pedro Almodóvar é um dos mais consagrados diretores do cinema europeu contemporâneo, reconhecido por sua estética vibrante, pela complexidade de suas personagens e pela abordagem ousada de temas ligados à identidade, sexualidade, gênero e afetos. Nascido em Calzada de Calatrava, na Espanha, em 1949, Almodóvar emergiu na cena cultural durante a chamada *Movida Madrileña*, movimento artístico e contracultural que marcou a redemocratização do país após a ditadura franquista. Desde seus primeiros filmes, como *Pepi, Luci, Bom e Outras Garotas de Montão* (1980), até obras consagradas como *Tudo Sobre Minha Mãe* (1999), *Fale com Ela* (2002) e *Dor e Glória* (2019), sua filmografia se destaca pelo uso expressivo das cores, pela ironia narrativa e pela desconstrução de convenções sociais e cinematográficas. Para além da inovação estética, Almodóvar é um cronista das subjetividades, dando centralidade a personagens femininas complexas e a histórias que transitam entre o melodrama, a comédia e o suspense. Sua importância reside não apenas na singularidade de seu estilo autoral, mas também na capacidade de projetar o cinema espanhol no cenário internacional, consolidando-se como um dos grandes nomes da cinematografia mundial. Em sua entrevista para Tirard, fazia questão a todo momento de perguntar ao tradutor se suas palavras estavam sendo corretamente compreendidas.

Quadro 9 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Pedro Almodóvar (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Cinema é algo que repousa menos na técnica que em um modo de fazer / é uma expressão inteiramente pessoal	Cinema como expressão pessoal acima da técnica
Cada um deve descobrir a linguagem do cinema por si mesmo, e descobrir a si mesmo por meio dessa linguagem	A descoberta do cinema é também autodescoberta
Se você quer aprender cinema, um psicólogo talvez lhe seja mais útil que um professor	O aprendizado depende do mergulho interior
Quer aprender a filmar, filme	A prática é a escola essencial
Ninguém se preocupa com problemas técnicos, desde que um filme conte algo de interessante, com um ponto de vista verdadeiro	O conteúdo e a visão importam mais que a técnica
É importante ter algo a dizer	O sentido da obra está na mensagem
Quanto mais aprende, menos vontade tenho de usar aquilo que aprendo, e mais simples me torno	Aprendizado conduz à simplicidade
Pode-se aprender cinema, em menor escala, vendo filmes	A cinefilia é formativa
Não pegue emprestado: roube (fugir da homenagem)	Apropriação criativa em vez de cópia
A ilusão do controle	O controle absoluto é impossível
Equipe é formada por seres humanos, e seres humanos não são 100% controláveis	A criação é coletiva e imprevista
A luta contra os limites do controle é sempre muito criativa	A imprevisibilidade gera soluções inventivas
Existem domínios em que seu controle é absoluto (concentre-se neles)	Direção seletiva sobre aspectos-chave
É impossível encontrar um ator que corresponda 100% ao personagem no roteiro. O ideal é adaptar em função do ator	Personagem moldado pelo ator real

Nas filmagens, todas as decisões que tomo são guiadas por meu instinto / conheço o caminho melhor quando o vejo	O instinto guia as escolhas no set
O cinema é, acima de tudo, exploração	Cinema como campo de descoberta
Cinema é algo que se faz para os outros, mas que só funciona se o fizermos pensando que é para nós mesmos	O filme é coletivo, mas nasce do íntimo
Filmagens são ao mesmo tempo a parte mais concreta e mais instável da fabricação de um filme	O set é real e imprevisível
Há coisas que só se revelam na hora	O inesperado é parte da criação
Muitas vezes decisões intuitivas, improvisadas ou acidentais fazem a magia das filmagens	O acaso pode gerar beleza
Direção de atores envolve saber escutá-los, compreendê-los e compreender a si mesmo	Relação dialógica entre diretor e ator
A cada tomada oriento a cena em uma direção diferente	Repetição com variação interpretativa
Existem diretores que não conseguem ter autoria se não escrevem o seu roteiro. Outros só são autores quando interferem no roteiro	Autoria varia segundo a relação com o roteiro
Muitas vezes os roteiros sofrem tantas influências que quando chegam ao diretor, nada têm de original ou verdadeiro	Risco de roteiros esvaziados
Diretor e roteirista precisam ser almas gêmeas, faces da mesma moeda	Parceria autoral entre roteirista e diretor

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Na concepção de Pedro Almodóvar, o cinema se afirma como linguagem autoral e subjetiva, na qual a criação artística se torna também um processo de autoconhecimento, ancorado mais na psicologia e na subjetividade do que na técnica. A aprendizagem decorre sobretudo da experiência prática, complementada pela observação de outros filmes, mas sempre orientada pela busca de uma verdade narrativa que se sobrepõe à perfeição formal, garantindo ao cinema o estatuto de discurso significativo. Com a maturidade, a criação tende à simplicidade, expressão de um refinamento artístico que valoriza a essência.

Para Almodóvar, a originalidade nasce da transformação criativa das influências, e a prática cinematográfica deve acolher a instabilidade do processo e os limites do controle coletivo, de onde emergem oportunidades de invenção. O diretor, nesse sentido, equilibra o planejamento com a intuição, a gestão criativa do imprevisível e a abertura ao improviso e ao acidente como forças produtivas.

A relação com os atores revela a importância da adaptação da narrativa à singularidade de cada intérprete, orientada pela escuta, empatia e flexibilidade. Do mesmo modo, a autoria se concretiza na relação criativa com o roteiro, entendido como texto instável e suscetível à perda de autenticidade, exigindo a integração entre direção e escrita. Por fim, o cinema aparece como espaço de exploração e experimentação, sustentado pelo equilíbrio entre a expressão pessoal e a comunicação com o público.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Cinema como expressão pessoal e autoconhecimento;
- b) A importância da mensagem e da verdade narrativa;
- c) Aprendizagem prática e experiência;
- d) Influência transformada em originalidade;
- e) Controle e imprevisibilidade na criação;
- f) Limitação como impulso criativo;
- g) Intuição e instabilidade no processo fílmico;
- h) Relação com os atores;
- i) Autoria e relação com o roteiro;
- j) Equilíbrio entre pessoal e coletivo.

Sydney Pollack

Sydney Pollack foi um cineasta, produtor e ator norte-americano que se destacou por sua versatilidade e pela habilidade em transitar entre diferentes gêneros, consolidando-se como um dos nomes centrais de Hollywood entre as décadas de 1970 e 1990. Nascido em 1934, Pollack dirigiu obras marcantes como *They Shoot Horses, Don't They?* (A Noite dos Desesperados, 1969), *Tootsie* (1982) e *Out of África* (Entre Dois Amores, 1985), este último vencedor do Oscar de Melhor Filme e Melhor Diretor. Sua filmografia é caracterizada por uma sensibilidade narrativa voltada às relações humanas, frequentemente explorando dilemas éticos, conflitos de identidade

e transformações sociais. Além do trabalho autoral, Pollack foi um produtor de destaque, envolvido em projetos de grande relevância no cinema norte-americano. Sua importância decorre tanto da consistência estética de suas obras quanto de sua capacidade de aliar rigor artístico à lógica da indústria hollywoodiana. Nas palavras de Tirard, “um homem que eu poderia ouvir falar durante horas” (2006, p.43).

Quadro 10 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Sydney Pollack (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Aprendi a dirigir depois de ter me tornado diretor	Aprendizado contínuo e experimental
Prazer de transmitir ao público por meio de uma equação de diversos fatores	Cinema como experiência sensível e comunicativa
O que mais me interessa no cinema é a mesma coisa que na vida: a relação entre as pessoas	Centralidade das relações humanas
Relação entre duas pessoas em um filme como metáfora mais ampla	O micro como metáfora do macro
É importante não intelectualizar o processo de direção nas filmagens (permissão da intuição)	Intuição e espontaneidade na criação
Um filme é coerente quando cada escolha feita tem relação com o tema principal	Unidade temática e coesão narrativa
Cinema como escultura...a importância do esqueleto, que não deve ser visto no final	Estrutura invisível e orgânica
Quem vê um filme deve senti-lo em essência, e não por explicações ou esquemas	Cinema como experiência sensível, não racional
Fazer um filme para si próprio é a única maneira de agradar ao público	Autenticidade e subjetividade como guia
Se eu tivesse tentado adivinhar o gosto do público teria tido menos sucesso	Impossibilidade de prever o gosto coletivo
A beleza do conflito no cinema...definir a verdade unilateral é perder a essência de um filme	Conflito como motor dramático e ético
É importante aprender a gramática da direção para poder se afastar dela	Técnica como base para liberdade criativa
Pode-se romper todas as regras que quiser, desde que as tenha aprendido	Intencionalidade na quebra de convenções

Experimenta-se em cada filme, em maior e em menor grau	Experimentação como método
O roteiro é a música que, ao chegar no set, me conduz na escolha de onde colocar a câmera	Roteiro como guia “melódico” e estrutural
O ator deve ser orientado de forma a não expor seus erros à equipe	Proteção da confiança do ator
O ator precisa sentir que contribuiu com a criação da cena	Colaboração criativa com o ator
Se houver sete problemas em cena, só lhes falo um, e depois, aos poucos, um a um	Direção gradual e estratégica
É preciso evitar dirigir demais os atores / se tudo está indo bem é preciso saber calar	Equilíbrio entre conduzir e deixar fluir
É importante ao diretor iniciante observar atores trabalhando, ou ele mesmo fazer aulas de arte dramática	Conhecimento prático do ofício do ator
Só se voltar para a técnica quando as coisas não se fizerem por si mesmas	Técnica como recurso, não como prisão

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

O depoimento de Sydney Pollack revela uma visão de cinema que combina rigor e intuição. Para ele, dirigir é aprender constantemente, experimentando em cada obra, mas sempre mantendo como eixo a relação entre as pessoas, núcleo humano que confere sentido tanto à vida quanto ao cinema. O diretor deve buscar a coerência temática sem exhibir o “esqueleto” da obra, permitindo que o espectador a sinta em essência, e não como esquema racional. A autenticidade, ou seja, filmar para si próprio, é o único caminho para atingir o público, já que prever o gosto coletivo é impossível.

O conflito emerge como motor essencial da narrativa, mais do que a busca de verdades únicas. A técnica, nesse processo, deve ser aprendida como base, mas usada com liberdade e intencionalidade, inclusive para ser rompida. O roteiro é visto como música que guia a mise-en-scène, enquanto o trabalho com os atores exige cuidado, onde o diretor deve proteger sua confiança, estimular sua criatividade e dirigir de forma estratégica e não invasiva.

Em síntese, Pollack concebe o cinema como uma arte orgânica, em que a estrutura serve à emoção, a técnica serve à intuição, e o humano permanece no centro de tudo.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Aprendizado contínuo e experimentação;
- b) Centralidade das relações humanas;
- c) Intuição e espontaneidade;
- d) Unidade temática e coesão;
- e) Autenticidade e subjetividade;
- f) O poder do conflito e sua gestão;
- g) Técnica como base para liberdade criativa;
- h) Roteiro como guia;
- i) O trabalho com o ator;
- j) Técnica como recurso auxiliar.

Jean-Pierre Jeunet

Jean-Pierre Jeunet é um dos diretores franceses mais reconhecidos internacionalmente por sua estética singular, marcada pelo visual lúdico, pelo humor excêntrico e pela construção de mundos oníricos e poéticos. Nascido em 1953, Jeunet iniciou sua carreira em curtas-metragens antes de ganhar notoriedade com longas como *Delicatessen* (1991) e *La Cité des Enfants Perdus* (A Cidade das Crianças Perdidas, 1995), ambos em parceria com Marc Caro. Seu maior sucesso, *Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain* (O Fabuloso Destino de Amélie Poulain, 2001), tornou-se um fenômeno cultural global, reconhecido pela inventividade visual, pelo uso expressivo das cores e pela valorização da sensibilidade cotidiana. A obra de Jeunet ocupa um espaço singular no cinema contemporâneo, ao unir elementos do surrealismo francês, do cinema fantástico e da cultura pop, criando uma estética imediatamente identificável. Sua importância está em renovar o cinema francês para o público internacional, equilibrando experimentação estética e apelo popular. Leitor assíduo da *Studio Magazine*, Jeunet encontrou-se com Tirard no ano de 1998.

Quadro 11 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Jean-Pierre Jeunet (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Não há regras gerais para o cinema	Cada abordagem pode funcionar, desde que o filme seja eficaz
Interesse por todas as etapas do processo	Formação ampla e conhecimento integral da produção
Delegar como prazer criativo	Reconhecimento do talento coletivo e da colaboração
Fazer o filme para si mesmo, como espectador	Importância da subjetividade e do investimento pessoal
Apropriação do roteiro	Inserir ideias próprias em cada cena como marca autoral
Existência de uma gramática básica	Estrutura técnica de apoio à criatividade
Storyboard como autoestrada	Planejamento que garante segurança, mas abre espaço ao improviso
Improviso precedido de método	Liberdade criativa ancorada na preparação
Diretor curvado aos atores	Respeito ao trabalho do intérprete
Comunicação das intenções aos atores	Direção como orientação, não imposição
Nenhum ator é igual a outro	Adaptação do diretor ao estilo de cada ator
Esquecimento de regras durante filmagens	Necessidade de atenção e autoconsciência
Importância da coerência narrativa	Unidade estética e de sentido no conjunto da obra
Equilíbrio entre pressões da produção e intenções criativas	Capacidade de negociar sem perder autenticidade

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

A análise da visão de Jean-Pierre Jeunet sobre o cinema revela um realizador que valoriza a pluralidade de caminhos criativos, reconhecendo que não existem regras fixas, apenas a eficácia da obra em sua relação com o espectador. Para ele, o diretor deve buscar uma formação integral, interessando-se por todas as etapas do

processo, mas também reconhecendo o papel fundamental da colaboração, em que a delegação se torna parte do prazer criativo.

Sua concepção autoral parte da ideia de que o cinema deve conter a subjetividade do criador, exposta na apropriação do roteiro e na inserção de ideias próprias em cada cena, ao mesmo tempo em que defende que o planejamento estruturado, simbolizado pelo storyboard, deve servir de base para a liberdade do improviso. Jeunet também destaca o respeito ao trabalho do ator, defendendo que cabe ao diretor adaptar-se à singularidade de cada intérprete e não impor modelos rígidos de atuação. A coerência estética do conjunto é, assim, essencial para que o filme se sustente, exigindo do diretor a habilidade de manter o equilíbrio entre suas intenções artísticas e as inevitáveis pressões da produção, sem perder a autenticidade de sua visão.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Pluralidade de caminhos criativos;
- b) Formação integral pelo interesse em todas as etapas da produção;
- c) Colaboração e delegação como prazer criativo;
- d) Subjetividade e autoria como essência;
- e) Planejamento como base da improvisação criativa;
- f) Respeito e adaptação ao trabalho dos atores;
- g) Coerência narrativa e unidade estética;
- h) Equilíbrio entre intencionalidade artística e pressões da produção.

Wood Allen

Woody Allen é um dos mais prolíficos e influentes cineastas do século XX e início do XXI, cuja obra combina humor, filosofia e crítica social em narrativas que transitam entre a comédia romântica, o drama psicológico e a sátira. Nascido em 1935, em Nova Iorque, Allen iniciou a carreira como comediante e roteirista antes de se firmar como diretor em filmes como *Annie Hall* (1977), vencedor do Oscar de Melhor Filme, *Manhattan* (1979) e *Hannah and Her Sisters* (1986). Sua filmografia, com mais de cinquenta títulos, é marcada pela autorreferencialidade, pela centralidade de Nova Iorque como cenário simbólico e pela reflexão sobre questões existenciais, amorosas e morais.

Além da estética própria, com diálogos rápidos e humor intelectualizado, Allen ajudou a consolidar a tradição da comédia sofisticada no cinema contemporâneo.

Apesar das polêmicas em torno de sua vida pessoal, sua importância artística permanece ligada à capacidade de criar um estilo inconfundível e de manter uma produção constante que dialoga com diferentes gerações de espectadores. Segundo Tirard, sua conversa com o diretor foi tão direta e concisa que durou somente 30 minutos, o que fez com que o autor, nesse caso, inserisse no livro a íntegra do texto.

Quadro 12 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Wood Allen (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
A direção, como a escrita, é um dom	Enfoque na criação como talento natural
Domínio técnico não é central para o êxito	Psicologia, equilíbrio e disciplina acima da técnica
Diretor que filma para si expõe sua personalidade	Autenticidade como base da relação com o público
Improvisação orientada pela intuição no set	Flexibilidade e adaptação às circunstâncias
Cada diretor encontra seu modo de contornar as regras	Criatividade na ruptura das normas
Dirigir bem um ator é deixá-lo atuar	Respeito à autonomia do intérprete
O diretor cria condições para que o ator brilhe	Direção como mediação e ambiente favorável
Erro é desafiar a própria visão do filme	Coerência com a subjetividade autoral
Filme como planta que cresce organicamente	Processo criativo como evolução conjunta
Diretor deve estar aberto a modificações e pontos de vista externos	Flexibilidade e diálogo como parte da direção
A direção depende da colaboração com outros	Cinema como arte coletiva
Intransigência como defeito	Valor da abertura e do aprendizado contínuo
Não há compreensão total do cinema	Criação como processo sempre inacabado

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Percebemos que a visão de Woody Allen sobre o cinema destaca a direção como dom criativo, mais ligada à sensibilidade, disciplina e equilíbrio psicológico do que ao domínio técnico. Para ele, o diretor deve filmar a partir de sua autenticidade, expondo sua subjetividade de modo que o público se conecte com a verdade expressiva da obra.

O processo criativo é marcado pela intuição e pela improvisação, visto como uma evolução orgânica, em que o filme cresce e se transforma junto com o próprio diretor. Nesse percurso, Allen defende a criatividade na ruptura das regras, mas sem perder a coerência com a visão autoral, entendida como um princípio ético. Sua abordagem à direção de atores valoriza a autonomia do intérprete, cabendo ao diretor criar condições para que o ator desenvolva plenamente seu trabalho. Ao mesmo tempo, reconhece o cinema como uma arte colaborativa, que depende do diálogo e da abertura a pontos de vista externos.

Finalmente, o diretor rejeita a ideia de um conhecimento absoluto sobre a arte, defendendo a aprendizagem contínua e a rejeição da intransigência como elementos essenciais para manter viva a prática criativa.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Direção como talento e dom criativo;
- b) Primazia da psicologia, disciplina e equilíbrio sobre a técnica;
- c) Autenticidade e subjetividade como base da autoria;
- d) Intuição e improvisação como guias do processo criativo;
- e) Criatividade na ruptura das regras;
- f) Respeito à autonomia dos atores e valorização do intérprete;
- g) Diretor como mediador e facilitador do trabalho coletivo;
- h) Coerência da visão autoral como princípio ético;
- i) Processo criativo como desenvolvimento orgânico;
- j) Flexibilidade e abertura a modificações externas;
- k) Cinema como arte colaborativa;
- l) Abertura contínua ao aprendizado, contra a intransigência.

Joel e Ethan Coen

Joel e Ethan Coen, conhecidos como os irmãos Coen, são dois dos mais aclamados cineastas do cinema contemporâneo, cuja obra se caracteriza pela mistura

singular de humor ácido, ironia, violência e referências à cultura norte-americana. Desde *Blood Simple* (*Gosto de Sangue*, 1984), os Coen construíram uma filmografia marcada pela experimentação narrativa e pela habilidade em transitar entre gêneros, como o noir, o western e a comédia. Filmes como *Fargo* (1996), *No Country for Old Men* (*Onde os Fracos Não Têm Vez*, 2007) e *The Big Lebowski* (1998) consolidaram sua reputação internacional, unindo originalidade estética, diálogos marcantes e personagens excêntricos. Sua importância reside na capacidade de desconstruir convenções de gênero, criando um cinema autoral profundamente enraizado na tradição cultural dos Estados Unidos. Segundo Tirard, os irmãos são tão sincronizados que um praticamente termina a frase do outro.

Quadro 13 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Joel e Ethan Coen (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Fazer um filme é uma experiência caótica	Direção como prática instável e imprevisível
Melhor forma de aprender é fazendo	Experiência prática como escola fundamental
Cinema como número de equilibrista	Tensão constante entre risco e controle
Fazer filme é uma situação fluida e mutável	Adaptação contínua e questionamento permanente
Importância do instinto e da evolução diária da visão	Criação como processo dinâmico e intuitivo
Oscilação entre o desejado e o possível	Direção como negociação constante
Quanto mais controle, mais obstáculos surgem	O poder de decisão aumenta as dificuldades
Ideia central como núcleo a ser preservado	Flexibilidade criativa com fidelidade ao essencial
Roteiro como ferramenta, não como fim	Escrita como etapa intermediária
Surpresa com o resultado final	O filme supera ou altera as expectativas iniciais
Avanço das filmagens gera confiança e risco	O processo aumenta ousadia criativa
Cada ator é diferente em sua forma de atuar	Direção como adaptação às singularidades

Papel do diretor é criar ambiente confortável	Atores como colaboradores ativos
Atores que trazem ideias enriquecem o filme	Colaboração como fonte de originalidade
Reescrita do papel em função do ator	Flexibilidade do roteiro diante do intérprete

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

A concepção cinematográfica de Joel e Ethan Coen entende o fazer fílmico como uma experiência caótica e instável, na qual o diretor atua como um equilibrista entre risco e controle. Para eles, a verdadeira aprendizagem decorre da prática direta da realização, em um processo marcado pela adaptação contínua e pelo questionamento permanente, no qual a visão criativa evolui diariamente a partir da intuição. A direção é concebida como uma negociação constante entre o desejado e o possível, em que o aumento do controle implica também maior enfrentamento de obstáculos.

Nesse percurso, a fidelidade à ideia central do filme garante a unidade, enquanto o roteiro funciona como uma ferramenta transitória, sujeita a transformações no decorrer da produção. A filmagem, ao mesmo tempo que gera confiança, amplia a disposição para correr riscos e abrir-se ao inesperado. Na relação com os atores, os Coen valorizam a adaptação às singularidades de cada intérprete, criando um ambiente de confiança que favorece a originalidade e legitima a colaboração como força criativa. Assim, até mesmo a reescrita de papéis em função de determinados atores é incorporada como estratégia, reforçando a dimensão flexível e coletiva do cinema em sua prática autoral.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Cinema como experiência caótica e instável;
- b) Aprendizagem prática como fundamento da direção;
- c) Equilíbrio entre risco e controle como essência do processo;
- d) Adaptação contínua e questionamento permanente;
- e) Intuição e evolução da visão criativa;
- f) Negociação entre desejo autoral e possibilidades reais;
- g) Controle como fonte de obstáculos e complexidade;
- h) Fidelidade à ideia central com flexibilidade criativa;

- i) Roteiro como ferramenta transitória;
- j) Surpresa como parte inevitável do resultado fílmico;
- k) O processo das filmagens como espaço de confiança e risco;
- l) Direção de atores baseada na adaptação e no ambiente criativo;
- m) Colaboração com atores como fonte de originalidade;
- n) Reescrita do roteiro em função do intérprete.

Wim Wenders

Wim Wenders é um dos mais proeminentes cineastas do *Novo Cinema alemão*, cuja obra reflete sobre temas como deslocamento, identidade e a experiência da modernidade. Nascido em 1945, Wenders alcançou projeção internacional com *Paris, Texas* (1984), vencedor da Palma de Ouro em Cannes, reconhecido por sua poesia visual e profundidade existencial. Outro destaque é *Wings of Desire* (Asas do Desejo, 1987), que se tornou um clássico contemporâneo por sua reflexão filosófica e estilo lírico. Além da ficção, Wenders é um documentarista renomado, responsável por obras como *Buena Vista Social Club* (1999) e *Pina* (2011), em que combina estética inovadora com registros culturais e musicais. Sua importância está em articular a dimensão estética e filosófica do cinema, aproximando-o da literatura, da música e da fotografia. Seu encontro com Tirard aconteceu durante o festival de Cannes de 1997.

Quadro 14 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Win Wenders (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
O principal dever de um diretor é ter algo a dizer, ter o dever de contar	Cinema como responsabilidade narrativa
A história é um rio e se colocamos nosso barco e confiamos no rio chegamos a lugares inesperados, mágicos	Narrativa como percurso aberto e transformador
Fazer o filme para encontrar o que se busca dizer. Ter a ideia como ponto de partida e com o percurso livre	Descoberta no processo criativo
A maneira como se faz um filme depende em grande parte da razão pela qual se faz um filme	Ética e propósito na criação
Viver o set faz com que se estabeleça a melhor maneira de filmar	O set como espaço de experiência e descoberta

O que um diretor faz pode ser radicalmente diferente do que outro faria e as duas formas funcionarem	Pluralidade de estilos e visões
Todos os diretores devem observar como outros cineastas filmam a mesma cena	Aprendizado pela observação e troca
Quanto mais reduzido o orçamento, mais somos senhores do filme. Quanto maior, mais nos tornamos escravos	Liberdade criativa e limitações do financiamento

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Para Wim Wenders, o cinema nasce de uma responsabilidade essencial: ter algo a dizer. A narrativa é concebida como um rio, no qual o diretor deposita seu barco e se deixa levar a descobertas inesperadas. O processo criativo é, assim, uma forma de busca e revelação, em que a ideia inicial é apenas ponto de partida. O modo de filmar depende diretamente do propósito que sustenta a obra, e a vivência no set é o que concretiza essa busca, permitindo que a prática determine a forma.

O diretor reconhece a pluralidade do cinema, em que estilos radicalmente distintos podem ser igualmente válidos, e reforça a importância do aprendizado por observação, ainda que desconfortável, como chave de evolução artística. Por fim, ele aponta a tensão entre orçamento e liberdade, pois enquanto a escassez de recursos favorece a autonomia criativa, as grandes produções tornam o diretor refém de pressões externas. Assim, sua visão articula ética, intuição e experiência como fundamentos da criação cinematográfica.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Cinema como responsabilidade narrativa;
- b) Narrativa como fluxo contínuo;
- c) Processo criativo como busca;
- d) Propósito e ética da criação;
- e) O set como experiência humana e mutável;
- f) Conhecimento da realidade;
- g) A descoberta no fazer;
- h) Pluralidade de estilos;
- i) Aprendizado na compreensão do espaço e dos outros;
- j) Liberdade x escravidão do orçamento.

David Lynch

David Lynch é um cineasta norte-americano amplamente reconhecido por sua estética surrealista e pela construção de universos perturbadores, em que o cotidiano se entrelaça com o onírico e o inquietante. Obras como *Eraserhead* (1977), *Blue Velvet* (1986), *Mulholland Drive* (2001) e a série *Twin Peaks* (1990–2017) revelam um estilo autoral único, marcado pela desconstrução narrativa, pelo uso simbólico do som e pela exploração do inconsciente. Lynch é considerado um dos maiores representantes do cinema pós-moderno, desafiando fronteiras entre arte experimental e produção comercial. Sua importância reside na capacidade de criar experiências cinematográficas que rompem com as convenções tradicionais, influenciando gerações de cineastas e expandindo os limites da linguagem audiovisual. A entrevista com Tirard foi realizada durante o lançamento do filme “A estrada perdida”, em Los Angeles.

Quadro 15 - Unidades de contexto e significado da entrevista de David Lynch (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
A maioria dos diretores aprende a filmar, filmando	Aprendizado prático e experimental
Cada filme é uma ideia e ela pode chegar em qualquer lugar	A ideia como origem aberta e imprevisível
Depois de encontrar a ideia original, é preciso ter paciência, pois é como pescar: você utiliza a ideia como isca e ela atrai todo o resto	Processo criativo como pesca e maturação
É preciso estar aberto a ideias novas, mas com o olhar fixo na ideia original	Fidelidade ao núcleo criativo com flexibilidade
É preciso aliar a razão e a emoção	Equilíbrio entre intuição e lógica
O poder no cinema não está em contar uma história, mas na maneira com que ela é contada	Estilo e forma como essência do cinema
O cinema tem o poder de pintar o invisível	Cinema como expressão do indizível e do sensível
Cinema é como música: se você se emociona com uma nota é graças a todas as outras notas	Cinema como composição complexa

A importância e naturalidade dos erros no audiovisual	O erro como parte criativa do processo
Um ator é como um instrumento musical	O ator como veículo expressivo afinado pela direção
Só podemos mergulhar em um tema se estivermos verdadeiramente apaixonados por ele	Paixão como condição de criação autêntica
É preciso ser o senhor do seu filme	Autonomia e controle criativo

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Percebemos na análise que, para David Lynch, o cinema é antes de tudo um processo prático e intuitivo, onde se aprende filmando e se cria a partir de uma ideia original que serve como guia, exigindo paciência para amadurecer e atrair novas conexões. Esse processo equilibra fidelidade ao núcleo criativo e abertura ao inesperado, sempre apoiado na aliança entre razão e emoção.

Mais do que a história em si, para o diretor o essencial é como ela é contada, pois o cinema tem a potência de “pintar o invisível”, revelando dimensões sensíveis que escapam às palavras. Lynch vê o cinema como música, onde uma emoção não se sustenta isolada, mas pela composição das partes. O erro é aceito como natural e criativo, parte da aventura de filmar. O ator, por sua vez, é comparado a um instrumento musical, que precisa ser conduzido com sensibilidade. Para ele, só é possível mergulhar em um tema com verdadeira paixão, e o diretor deve manter a autonomia sobre seu filme, sendo o senhor de sua própria criação.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Aprendizado na realidade prática;
- b) A ideia como núcleo criativo;
- c) Processo como amadurecimento da ideia;
- d) Fidelidade e abertura ao novo;
- e) Razão e emoção;
- f) Forma sobre a trama;
- g) Expressar o invisível;
- h) Cinema como orquestra;
- i) Aceitar e integrar falhas como parte do processo artístico;

- j) Importância do erro;
- k) O ator como instrumento;
- l) Paixão como motor criativo;
- m) Autonomia criativa.

Oliver Stone

Oliver Stone é um diretor norte-americano cuja filmografia é marcada pelo engajamento político e pela crítica social, consolidando-se como um dos cineastas mais polêmicos de Hollywood. Veterano da Guerra do Vietnã, Stone trouxe suas experiências pessoais para obras como *Platoon* (1986), vencedor do Oscar de Melhor Filme e Melhor Diretor, e *Born on the Fourth of July* (Nascido em 4 de Julho, 1989). Sua obra também aborda episódios centrais da história e da política dos Estados Unidos, como em *JFK* (1991), *Wall Street* (1987) e *Natural Born Killers* (1994). O cinema de Stone se destaca pelo estilo intenso, narrativas críticas e abordagem provocativa, o que o torna uma referência no campo do cinema político contemporâneo. Segundo Tirard, a entrevista durou o dobro do tempo previsto, pois o cineasta não conseguia deixar de cair em digressões sobre política, guerra e outros temas que compõem o seu imaginário fílmico.

Quadro 16 - Unidades de contexto e significado da entrevista de Oliver Stone (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
Um filme é um ponto de vista, no entanto o cinema é uma arte de colaboração	Singularidade autoral e dimensão colaborativa
Um ponto de vista é fortemente influenciado pela experiência	Experiência como base da visão criativa
Gosto de ver pontos de vista antagônicos sobre meus filmes. Não há um único filme no qual todos concordem. Isso me faz evoluir	O valor da crítica e da divergência
Quanto mais se tem um ponto de vista forte, mais se tem o risco de fazer o mesmo filme	Risco da repetição criativa
Os estúdios são entidades que gerenciam o caos. Se for astuto, não é difícil utilizar esse caos em seu próprio benefício para fazer um filme	Ambiente entre o caos e estratégia

O mais difícil é saber quais são os espectadores que você vai tocar	Imprevisibilidade da recepção
Nas filmagens, momento mais crítico do filme, estamos à mercê de acidentes de todo tipo. Então, é importante definir o que é essencial e começar	Definição do essencial e contingência no set
O roteiro é uma indicação, e mais nada. A realidade ultrapassa tudo o que está escrito no papel	Flexibilidade diante da realidade
Cada ator tem seus limites	Reconhecimento dos limites individuais
Um ator só pode fazer grandes coisas se o incitarmos a correr riscos, a sair da zona de conforto	Direção como estímulo ao risco criativo
Quando fazemos filmes, acontece com frequência de nos enganarmos	O erro como inevitável no cinema
O cinema não é uma ciência exata	Incerteza estrutural do cinema
Qualquer que seja o meu talento como diretor, o cinema me leva para onde ele quer, e não o contrário	O cinema como força maior que o controle do diretor

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Para Oliver Stone, o cinema é simultaneamente expressão de um ponto de vista e arte colaborativa. A visão autoral nasce da experiência, mas deve estar aberta à crítica e ao confronto de perspectivas, evitando a armadilha da repetição. O processo de produção, marcado pelo caos dos estúdios e pelos acidentes do set, exige uma definição clara do essencial, mas também flexibilidade, já que a realidade sempre ultrapassa o roteiro. O trabalho com atores revela tanto seus limites quanto a necessidade de incentivá-los a assumir riscos para alcançar grandes interpretações. Stone reconhece que o erro é inevitável e que o cinema, longe de ser ciência exata, é permeado pela incerteza e pela imprevisibilidade. Em última instância, afirma que o filme possui uma força própria, conduzindo o diretor tanto quanto este o conduz.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Autoria e colaboração;

- b) Experiência e visão criativa;
- c) A crítica e a divergência;
- d) O risco da repetição;
- e) Caos produtivo;
- f) Incerteza da recepção;
- g) Flexibilidade no processo;
- h) Atores e os riscos;
- i) O erro inevitável;
- j) Incerteza do cinema;
- k) O cinema como força própria.

David Cronenberg

David Cronenberg é um cineasta canadense renomado por sua contribuição singular ao cinema de horror e ficção científica, tendo desenvolvido o conceito de body horror, no qual o corpo humano se torna espaço de transformação, mutação e estranhamento. Filmes como Videodrome (1983), The Fly (A Mosca, 1986), Crash (1996) e A History of Violence (2005) demonstram sua capacidade de unir horror, erotismo e crítica social em narrativas perturbadoras. Cronenberg explora as relações entre tecnologia, corpo e desejo, produzindo uma estética que combina violência e reflexão filosófica. Sua importância reside em expandir os limites do horror e da ficção científica, conferindo-lhes densidade autoral e relevância cultural no cinema contemporâneo. Ao narrar o encontro para a realização da entrevista, Tirard esboça sua surpresa diante da expectativa:

Eu esperava, portanto, encontrar um ser torturado e relativamente intimidador, alguém que riria de minhas perguntas ou responderia de maneira nebulosa. Mas David Cronenberg é o oposto do estereótipo do diretor excêntrico e introvertido. Pelo menos na superfície. Calmo, caloroso, elegante e culto, é alguém com quem nos sentimos imediatamente à vontade. E se não soubéssemos que era um diretor, imaginá-íamos facilmente que se tratava de um professor de literatura numa grande universidade americana (Tirard, 2006.p.191).

Quadro 17 - Unidades de contexto e significado da entrevista de David Cronenberg (Tirard, 2006)

Unidade de Contexto	Unidade de Significado
A inspiração para fazer filmes nasceu quando vi na tela pessoas que eu conhecia da universidade	Identificação e despertar vocacional

Um cineasta tem que saber escrever	Escrita como base da criação cinematográfica
As linguagens do cinema e da literatura se completam	Intersecção entre cinema e literatura
A linguagem de um filme depende de seu público	A linguagem como adaptação ao público
É necessário achar o equilíbrio do que é esperado, o que é necessário e o que é excitante	Equilíbrio criativo e comunicativo
Cabe ao diretor saber até onde quer experimentar em função do público com o qual deseja se comunicar	Limites da experimentação em função do público
O conhecimento do público torna mais fácil saber qual linguagem um cineasta deve utilizar	O público como bússola criativa
No cinema temos que gerir não só o espaço, mas também a relação das pessoas e dos objetos nesse espaço e organizar tudo para que tenha sentido	Espaço cinematográfico e relações humanas como construção de sentido
Deixo-me guiar pelo instinto, mesmo nem sempre percebendo o motivo técnico	Instinto como guia criativo
Os atores têm sua própria realidade	Autonomia do ator
Existem muitas abordagens na direção de um filme. Uma não é certa porque a outra é errada. São diferentes visões	Relatividade dos métodos de direção
Para um diretor a prioridade é o filme, para o ator, o personagem. Os dois não estão no mesmo mundo, mas se se ouvirem, podem caminhar no mesmo sentido	Diferentes focos entre diretor e ator
Quando somos honestos, em sua maioria os atores nos facilitam a vida e transformam isso em prioridade	A importância da honestidade na direção de atores
A maioria dos meus filmes é uma verdadeira surpresa quando os descubro terminados. Isso não me incomoda, pelo contrário, é o que procuro	Abertura ao inesperado como resultado desejado

Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Para David Cronenberg, o cinema nasce de uma identificação pessoal e se sustenta em uma forte base de escrita e diálogo com a literatura. A linguagem

cinematográfica, longe de ser fixa, deve ser construída em função do público, equilibrando o que se espera, o que é necessário e o que surpreende. O diretor precisa dosar o grau de experimentação, guiado tanto pela consciência quanto pelo instinto criativo.

No set, o cinema é a organização de pessoas, objetos e espaços para gerar sentido. Cronenberg valoriza a autonomia dos atores e reconhece que diretor e intérprete operam em mundos distintos, mas podem se alinhar por meio da honestidade e da escuta mútua. Para ele, não existe um único método de direção, mas múltiplas visões possíveis. Acima de tudo, o cineasta deve acolher a surpresa do resultado final, pois o inesperado não é um problema, mas justamente aquilo que procura no cinema.

Das unidades de contexto e significado emergiram os seguintes temas:

- a) Vocação e inspiração inicial;
- b) A escrita é essencial e o cinema dialoga com a literatura;
- c) Linguagem e público;
- d) Experimentação e limites;
- e) Gestão do espaço;
- f) Instinto criativo;
- g) Direção e atores com diferentes focos;
- h) Diversidade de métodos;
- i) Abertura ao inesperado;

5.7 Saberes Audiovisuais na interface entre as realidades Micro e Macro

A análise das concepções de cineastas como Scorsese, Almodóvar, Pollack, Jeunet, Woody Allen, os irmãos Coen, Wenders, Lynch, Stone e Cronenberg, conforme apresentado por Tirard (2006), permite identificar um conjunto de temas recorrentes que configuram o que Fontoura (2011) denomina de *núcleos temáticos*. Esses núcleos emergem do discurso individual, mas ganham sentido coletivo ao evidenciar valores partilhados acerca do cinema e da prática de direção.

Em primeiro lugar, nota-se que a autenticidade e a autoria ocupam papel central. Diversos diretores defendem a necessidade de filmar a partir da própria subjetividade, entendendo que apenas a expressão genuína é capaz de gerar

conexão com o público. Essa autenticidade se manifesta na relação com o roteiro, tratado não como estrutura rígida, mas como guia flexível e vivo.

Outro tema recorrente é a tensão entre planejamento e improviso. Os depoimentos ressaltam a importância da técnica, do rigor e da preparação prévia, mas sempre acompanhados da abertura ao acaso, ao erro e ao inesperado. Essa dinâmica reafirma o cinema como prática que equilibra controle e liberdade criativa.

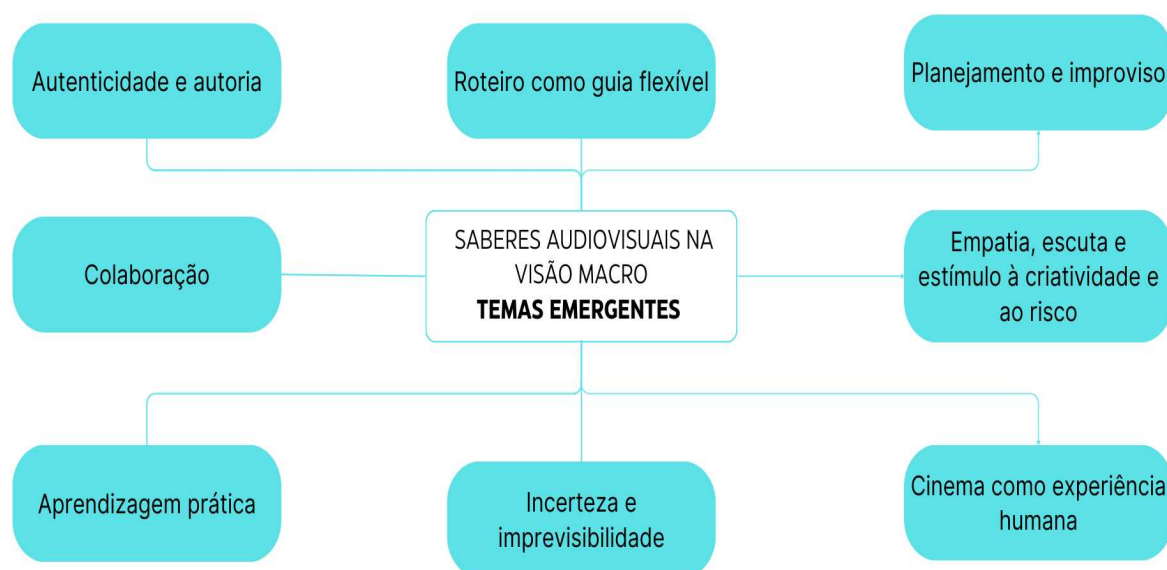
A colaboração aparece como princípio constitutivo do cinema. Embora cada obra traga a marca autoral do diretor, todos reconhecem que a realização é fruto do diálogo com atores, técnicos e produtores. Nesse sentido, o trabalho com atores é um ponto relevante e simbólico para a pesquisa, pois os depoimentos destacam a importância da empatia, da escuta e da criação de um ambiente de confiança que estimule o intérprete a correr riscos, o que guarda fortes paralelos com a atividade docente.

Também se evidencia a percepção do cinema como experiência prática e aprendizagem contínua. Muitos diretores afirmam que se aprende filmando, pela experimentação direta e pelo confronto com a realidade da produção. Essa dimensão pedagógica do cinema o caracteriza como arte em constante reinvenção.

Por fim, há um consenso de que o cinema é marcado pela incerteza e imprevisibilidade. Longe de ser ciência exata, é uma prática sujeita a acidentes, críticas e divergências. Essa instabilidade, contudo, é vista positivamente, como fonte de invenção e de renovação da linguagem, outro ponto de profundo significado para a compreensão das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem.

Assim, a tematização dos discursos evidencia que, para esses diretores, o cinema é simultaneamente uma arte autoral e colaborativa, técnica e intuitiva, onde se convive com o controle e o acaso, sempre guiado pela paixão e pela busca de sentido humano. Logo, podemos sintetizar os temas centrais da realidade *macro* no esquema gráfico a seguir:

Ilustração 27 – Temas na realidade macro



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

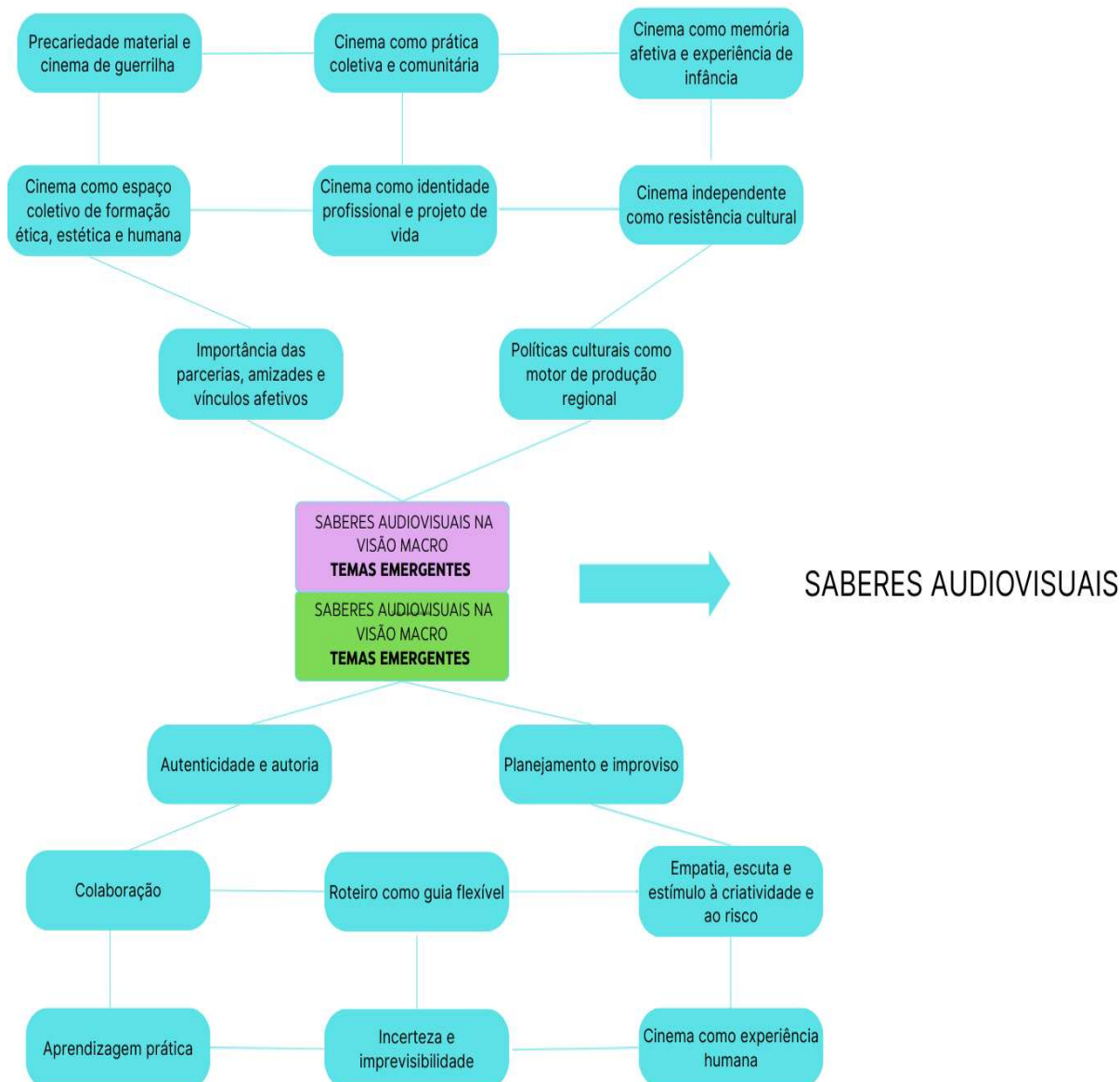
5.8 Os Saberes Audiovisuais

Estabelecidos os critérios e demonstrados os temas que emergem nas realidades *micro* e *macro*, buscamos os pontos de contato entre as unidades temáticas nas duas esferas a fim de verificar os saberes que permanecem independentes do contexto em que eles se inserem.

A análise comparativa entre as visões de diretores consagrados e de realizadores locais evidencia convergências significativas que revelam o cinema como prática estética, ética e comunitária, independentemente da escala de produção. Por meio da tematização apontamos tais recorrências ao transformar unidades de contexto em núcleos de sentido, revelando tanto as singularidades quanto os atravessamentos comuns.

No plano macro, os diretores renomados enfatizam a centralidade da autenticidade autoral, a necessidade de equilibrar técnica e intuição, bem como o reconhecimento do cinema enquanto arte colaborativa permeada por imprevisibilidade e conflitos. Já os depoimentos locais, embora situados em contextos de carência material e de resistência cultural, apontam para a mesma valorização da expressividade pessoal, da colaboração e da dimensão formativa do cinema como espaço de aprendizagem humana e comunitária.

Ilustração 28 – Unidades Temáticas confrontadas: saberes micro e macro



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Ambos os grupos destacam a precariedade e o acaso como motores criativos. Enquanto Stone e Wenders reconhecem o caos e a escassez como forças produtivas, realizadores locais como Airton, Leonardo e Cláudio narram o cinema de guerrilha e o uso de recursos improvisados como condições inevitáveis que se transformam em aprendizado e identidade. Da mesma forma, a relação com os atores aparece como tema comum. Pollack, Lynch e Cronenberg defendem a escuta e o cuidado com a confiança do intérprete, assim como realizadores locais ressaltam o cinema comunitário, no qual atores não profissionais (amigos, alunos, familiares) participam como sujeitos criativos.

Outro ponto de contato é a compreensão do cinema como experiência transformadora. Nos diretores consagrados, esse aspecto surge na defesa da paixão, do risco e da liberdade criativa, sendo que nos locais, o cinema é narrado como transformação de vida, formação ética e legado cultural comunitário. Em ambos os casos, o cinema extrapola a técnica para constituir-se como espaço de reflexão filosófica, de crítica social e de afirmação identitária.

Assim, apesar das diferenças de escala e contexto, a tematização permite reconhecer que as duas visões convergem na concepção do cinema como arte relacional, instável e formativa, sustentada por vínculos humanos e pela paixão criativa, independentemente de orçamentos ou prestígio internacional.

Na convergência dos depoimentos, apresentamos de forma sintética o que nomeamos *Saberes Audiovisuais*, núcleo central para o desenvolvimento da tese da Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

Ilustração 29 – Saberes Audiovisuais



Fonte: elaborado pelo autor, 2025

Em conclusão, o que nomeamos Saberes Audiovisuais são exatamente os saberes perenes do audiovisual que se revelam em realidades distintas e que, como afirmamos anteriormente, não são técnicos nem específicos da área, mas transitam por diferentes esferas da formação humana. Essa “universalidade omnilateral” é o que permite trazer os Saberes Audiovisuais ao desenvolvimento profissional de professores na modalidade das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Passemos a elas, pós-produção de nosso estudo.

PÓS-PRODUÇÃO

“Você quer fazer cinema? Pegue uma câmera!”

Jean-Luc Godard

“Educação não é preparação para a vida; educação é a própria vida.”

John Dewey

6 SABERES DOCENTES EM UMA NOVA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

No capítulo anterior definimos os Saberes Audiovisuais enquanto saberes oriundos das práticas coletivas audiovisuais. Como afirmamos, não se trata de saberes técnicos específicos da produção audiovisual, mas saberes omnilaterais que emergem das práticas colaborativas em dinâmicas dessa natureza. Na natureza coletiva, democrática e dialética dos Saberes Audiovisuais reside o interesse de trazê-los ao panorama da educação em projetos de desenvolvimento profissional de professores.

Os filmes criados no percurso da pesquisa não são profissionais e carecem de melhorias técnicas em vários sentidos. No entanto, é importante destacar que tal apuro técnico nunca foi objetivo dessas ações, tendo em vista que os Saberes Audiovisuais se desenvolvem no processo, e não no resultado. Dessa forma, quando falamos em dinâmicas em que professores produzem filmes, estamos assumindo o “amadorismo” enquanto característica comum a ações dessa natureza.

6.1 Entre Lentes e Lousas: convergências de saberes que ensinam e encantam

Na natureza ampla e humana dos Saberes Audiovisuais encontramos pontes entre os Saberes Docentes em sua concepção clássica. Tais conexões foram o ponto de partida para a investigação do uso da produção audiovisual enquanto local do desenvolvimento profissional de professores. Compreendemos, e essa é a essência das propostas das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, que quando professores se unem em projetos audiovisuais coletivos, eles desenvolvem, quase que naturalmente, e por meio dos Saberes Audiovisuais, Saberes Docentes que potencializam seu desenvolvimento profissional.

No capítulo anterior apresentamos os temas centrais que definem a essência dos Saberes Audiovisuais. São eles: autenticidade autoral e paixão criativa; equilíbrio entre técnica e intuição; cinema como arte colaborativa; o imprevisto e a precariedade como forças criativas; cinema como projeto de futuro; cuidado com atores e valorização da subjetividade; cinema como experiência de transformação pessoal e comunitária; cinema como reflexão cultural, social e filosófica. Passemos à análise de cada um deles na interface com os Saberes Docentes clássicos reunidos em nosso

resgate teórico, sobretudo nos que diretamente se relacionam ao desenvolvimento dos saberes da experiência.

6.2 Autenticidade autoral e paixão

No audiovisual, e especificamente no caso do cinema, universo de interesse dos participantes da pesquisa, a autoria criativa se traduz como uma manifestação do “eu” frente ao mundo. Tem-se nos projetos audiovisuais o senso de pertença que transforma momentos corriqueiros da produção em paixão e entrega. Assim, uma função exercida na produção de um filme, mesmo que direcionada às ações de produção que não se projetam explicitamente na tela, coloca o sujeito da ação enquanto autor do todo. O sentimento de participação no todo faz com que, no ambiente das produções audiovisuais, o sentido de autoria ganhe novas significações.

Day (2004) destaca no fazer docente que os “professores apaixonados” revelam entusiasmo, zelo e dedicação em sua prática, mantendo esperança em relação à profissão e confiança em sua capacidade de promover uma aprendizagem significativa. Acreditam que, ao exercerem a criatividade em suas ações e nos diferentes contextos de atuação, podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento de seus alunos. Percebemos que, na crença do sentido da ação individual projeta-se o coletivo como parte resultante dela.

A paixão do professor emerge dos sentimentos que o movem, da criação de espaços capazes de despertar emoções positivas e da sabedoria de reconhecer e transformar as emoções negativas que permeiam o fazer docente (Day, 2009). Percebemos, então, que a autenticidade autoral e a paixão se manifestam quando o professor se sente parte do todo, em que suas ações representam passos de um objetivo maior, que transcende a segmentação e o individualismo. Um ambiente coletivo, em que a diferença se manifesta e encontra na partilha e na busca dialética do comum o seu sentido formador (Freire, 1996).

6.3 Equilíbrio entre técnica e intuição

Segundo Tardif (2014) “o saber profissional dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos; ele se serve, ao contrário, de uma ampla

diversidade de conhecimentos e utiliza vários tipos de competências” (p.297). Tal definição a respeito da dinâmica em que se organiza o universo de Saberes Docentes encontra paralelo na atividade audiovisual, pois em muitos casos o domínio de uma técnica não significa a sua aplicabilidade imutável quando lançada ao contexto.

Observamos, tanto nas falas dos diretores como nas falas dos participantes da pesquisa a relevância da intuição em ambientes complexos ou que fogem ao planejamento. Trata-se de um ponto em comum das realizadas micro e macro da produção audiovisual e que guarda paralelo direto com a ação docente. Segundo David Lynch “os obstáculos são inúmeros e o tempo apaga muitas coisas, mas um filme não termina enquanto resta uma imagem para colar, ou um som para mixar, e cada pequena decisão conta” (Tirard, 2006.p.141). Para o cineasta é sempre importante experimentar:

É como uma música: você começa em algum lugar, depois, lentamente, constrói nota por nota, e, em certo momento, atinge uma nota que faz você vibrar de maneira particular, mas isso ocorre unicamente graças a todas as outras notas que precederam à maneira como você as orquestrou. Ora, é difícil alcançar esse resultado seguindo as regras estabelecidas, e é por isso que acho que é muito importante estar aberto para a experimentação (p.142).

Na metáfora musical de Lynch, seria impossível se abrir à experimentação sem o conhecimento técnico das notas e acordes musicais. O que se destaca é exatamente o equilíbrio entre as duas condições. No universo da educação, tal situação só é possível exatamente porque “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. (Tardif, 2014, p.18)

O ambiente educacional não é imune a influências diversas (Garcia, 1998) e em muitos casos a intuição orienta a ação do professor em diferentes contextos e situações. Contudo, por mais que se afirme o olhar intuitivo aos contextos e relações humanas, o planejamento é fundamental para que a intuição encontre terreno possível, e isso é comum aos universos do cinema e da escola. É preciso fugir das armadilhas que uma epistemologia prática ou espontânea de aprendizagem e de conhecimento podem promover. Segundo Tardif,

o perigo dessa concepção reside na crença de que o exercício de uma atividade profissional é suficiente para, não se sabe como, garantir a competência do prático, como se a prática se tornasse paulatinamente translúcida para os práticos (Tardif, 2014.p.299).

Conseguir interrelacionar o saber específico ao contexto, onde a intuição modela o planejamento, é uma ação comum aos universos investigados na pesquisa.

6.4 Cinema como arte colaborativa

Conceito já explorado em seções anteriores, o cinema como arte colaborativa representa o tema essencial e nuclear da relação entre Saberes Docentes e Saberes Audiovisuais. Sendo a produção audiovisual um fazer coletivo por natureza ele se conecta com o fazer docente quando consideramos que ele é também, em essência, coletivo. Trata-se, portanto, de compreender tais fenômenos como construção compartilhada de um saber humano (Delory-Momberger, 2016).

Nos participantes da pesquisa e nos diretores temos a percepção do audiovisual como arte do conjunto, em que as partes se somam na construção do todo, de forma a promover o senso de pertença em seus integrantes, como notamos em diversos trechos dos depoimentos e entrevistas:

“O cinema muda a vida da gente... convivência com outras pessoas...diversidade de pensamentos [...] “O cinema foi levado para dentro da escola...muda o relacionamento entre professor e aluno...”

Cláudio Matos

“O essencial para mim são as pessoas... as parcerias nessa jornada.”

Airton de Souza

Como também apresentado em seções anteriores, nas experiências vivenciadas no Brasil e Portugal, em que professores aceitaram o desafio de produzirem um documentário abordando suas trajetórias, a coletividade foi matriz do desenvolvimento das ações em todas as etapas, da criação do argumento à finalização e lançamento. No caso específico de Portugal a coletividade se converteu em sororidade, quando mulheres fizeram refletir suas angústias, desafios e conquistas em imagens e sons, mas, sobretudo no processo, no fazer.

Na análise clássica de Tardif (2014) acerca dos diferentes Saberes Docentes, mesmo em suas variações eles se revelam como coletivos. O professor é um profissional da coletividade em todas as suas instâncias. Acumula em seu saber a personalidade do lar, tem nos saberes provenientes de sua própria formação uma socialização pré-profissional, desenvolve a profissionalidade em instituições de

formação e reúne saberes de sua própria experiência na prática do trabalho e pela socialização profissional.

O saber profissional do professor “está de certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação (Tardif, 2014.p.65). Eles vivem em uma espécie de “sincretismo” onde predominantemente suas fontes advém da realidade coletiva e são aplicadas na relação com o outro, um dos critérios que Nóvoa (2009) atribui ao bom professor.

Em Garcia (1998) percebemos o desenvolvimento profissional de professores como um processo permanente em que o aprimoramento da singularidade e da criatividade se dá em um contexto de coletividade reflexiva. A coletividade integra elementos do desenvolvimento docente enquanto meio pelo qual a autoconsciência profissional, e pessoal, se formam e se renovam. Trata-se, portanto, de um processo de formação que é individual e coletivo ao mesmo tempo, um ambiente em que a individualidade reflexiva deriva da pluralidade (Tardif, 2014; Freire, 1996).

Refletindo sobre a relação entre arte colaborativa e docência, encontramos exatamente nas Comunidades de Aprendizagem elementos que transitam facilmente entre as noções do fazer audiovisual e do fazer docente, sobretudo quando as consideramos espaços de debate, partilha e desenvolvimento comunicativo voltado para a prática (Flores; Ferreira, 2012).

Nesse sentido Day (2004) traz ao debate a necessidade de que os coletivos de professores experienciem situações de tensão e conflito na apuração de seus saberes. Para o autor, um processo de evolução docente implica que, na coletividade, o mal-estar, a oposição e a incerteza são fundamentais para que se crie um ambiente de desenvolvimento emocional. É importante a compreensão “do poder da emoção quando se enfrenta o desconhecido. É vital saber gerir as suas próprias emoções e as dos outros” (Day, 2004.p.2015). Na perspectiva de Day as culturas de colaboração entre professores reduzem os desafios relacionados à gestão do caos conjuntural.

Na aceitação de um nível de diversidade no centro de um coletivo, no sentido de perceber saberes individuais que se conjugam em um todo, os professores evoluem na percepção de suas próprias limitações e desenvolvem ao mesmo tempo um senso de empatia e conectividade. Tal visão diante da incerteza conjuntural se assemelha à gestão das etapas da produção audiovisual. O caos é constante em níveis e escopos diferentes, como percebemos nas visões semelhantes expressas por

diretores consagrados e participantes da pesquisa, o que nos leva à próxima unidade temática.

6.5 O imprevisto e a precariedade como forças criativas

Não é com orgulho ou alegria que podemos afirmar, sem medo de incorrer em erro, que o Brasil figura entre os países que possuem grandes problemas educacionais em todas as esferas. São problemas que se originam em diferentes contextos, mas que notadamente se configuram em uma matriz econômica. Faltam recursos financeiros para a educação e formação de professores e esse desafio ainda parece distante de uma resolução definitiva.

Recentemente, um desafio sem precedentes foi trazido à realidade de educadores e estudantes em todo o mundo (Flores *et al*, 2023), e em grau avançado no Brasil (Prata-Linhares *et al*, 2020): a pandemia de COVID-19 e suas consequências. O quadro pandêmico e pós-pandêmico levou a diversos desafios globais em relação à adaptação e manutenção dos sistemas educacionais, o que levou a um uso maior e uma constante adaptação dos recursos digitais como caminho possível para a educação emergencial (Castioni, *et al.*, 2021; Doucet *et al.*, 2020). Dialogando com Hargreaves e Shirley (2021), o quadro de ensino emergencial trouxe uma série de perdas, mas ganhos importantes que ficaram como herança ao período de isolamento.

Segundo o autor, o ensino emergencial impulsionou o desenvolvimentos dos professores principalmente no que concerne à expertise docente, à noção emocional e interrelacional da prática docente e fundamentalmente no capital educacional dos professores, que ampliaram abordagens, principalmente em relação a dinâmicas sociais em rede. Mudanças que não são somente ferramentas, mas alterações na percepção do que é a docência em sua natureza. Professores em todo mundo buscaram, cada um a sua maneira, formas de introdução ou evolução no mundo digital e impulsionaram em certo sentido seus estudantes a adotarem a mesma postura, a qual Hargreaves nomeia “*self-determined learners*”. Tal visão relacionada a uma postura de autoformação é um dos grandes legados desse período sem precedentes para a humanidade e sua relação com o conhecimento.

No meio do caos, algumas luzes se tornaram símbolos de possibilidades, o que em muito aproxima a prática audiovisual da docência. Por muitos momentos nós

professores transformamos limitações de diversas naturezas em impulsos criativos, não como aceitação da precariedade, mas desenvolvimento apesar dela. É importante pontuar bem essa questão, pois a consciência de que a criatividade docente floresce na dificuldade não significa a sua aceitação como normalidade (Prata-Linhares; Fontoura; Pimenta, 2023).

6.6 Cinema como projeto de futuro

Segundo Tardif, “ensinar é perseguir fins, finalidades” (2014, p.125). No presente tópico podemos traçar paralelos entre o audiovisual a educação e o desenvolvimento profissional docente. As falas dos diretores e produtores locais apresenta o cinema como algo que dá sentido a suas vidas e que precisa permanecer em suas ações futuras. Mesmo os que não tem na produção audiovisual seu ofício central entendem o cinema como algo que é perene para aqueles que dele e nele vivem.

Compactuamos com a definição de que o professor é um eterno estudante, apaixonado pelo conhecimento e pela sua partilha. Trata-se de um ofício nunca finalizado, nunca completo e sempre em estado de potência. Projetos de desenvolvimento profissional como as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente são ambientes de aprendizados permanentes, fluidos, em constante alternância e significados mutáveis. Compreendem a escola como ambiente de alteridade e coletividade, e nele enxergam possibilidades de desenvolvimento com e para o outro, semelhante ao que Shulman e Shulman (2004) denominam com “comunidade de aprendentes”.

A formação contínua deve favorecer uma postura crítica e reflexiva, oferecendo aos docentes condições para desenvolverem um pensamento independente e promovendo processos de autoformação colaborativa. Participar em processos formativos significa assumir um compromisso pessoal, marcado por uma ação criativa e livre sobre os próprios percursos e projetos, visando a construção de uma identidade que se estende também ao âmbito profissional (Nóvoa, 1992, p. 25). A identidade docente precisa estar associada ao desenvolvimento de projetos no seio de sua realidade escolar, em seu contexto educacional (Shulman, 1987) meio pelo qual atingem um senso de pertença que ressignifica a ação profissional.

Garcia (1998) apresenta a formação docente enquanto um continuum educacional, onde a integração da formação profissional se dá em processos formativos de mudança e inovação. Nesse contexto, emerge a articulação entre o processo de formação e o desenvolvimento institucional da escola na integração entre teoria e prática. A ideia de permanência é a definição de uma formação que visa sempre o amanhã na transformação do hoje, o que vai ao encontro da dinâmica verificada nas Comunidades de Aprendizagem e em sua proposta de articulação com o audiovisual.

6.7 Cuidado com atores, valorização da subjetividade e o cinema como experiência de transformação pessoal e comunitária

Aqui dialogamos diretamente com o desenvolvimento da individualidade pela coletividade, conceito central das Comunidades de Aprendizagem, que abarca tanto a metáfora dos atores quanto a transformação profissional pelo outro. Nesse sentido aglutinamos dois sabres audiovisuais que não são iguais, mas transitam pelas mesmas áreas do desenvolvimento profissional docente. O trabalho docente foge às definições simplistas quando refletimos sobre a sua natureza, objetivos, seu objeto e o produto de seu trabalho. Regatamos aqui as observações de Tardif (2014) sobre a temática.

Segundo o autor, objetivos do trabalho docente, que ocorre na escola com seres humanos complexos e únicos, são sempre ambíguos, heterogêneos e a longo prazo. Tal fato se deve exatamente a sua natureza individual, heterogênea, livre e que não pode ser analisada nem reduzida a seus componentes funcionais. No cruzamento de individualidades, percebemos a educação como materialização de uma relação multimodal com o objeto de sua ação. Os “atores”, sejam professores ou alunos, são unidades de um todo, complexo e incontrolável em sua totalidade.

Os professores possuem saberes específicos que são utilizados e mobilizados em seu universo de atuação (Tardif, 2014), universo que tem uma natureza essencialmente coletiva. Logo, quando tais saberes são potencializados em uma esfera individual se propagam no corpo coletivo. Nessa perspectiva, “a cultura da escola faculta um apoio positivo ou negativo à aprendizagem dos seus professores” (Day, 2004.p.191). O caráter cíclico do perfil de desenvolvimento profissional dentro da escola se revela na forma como a evolução do professor reverbera nos alunos e

na comunidade escolar, sendo a relação inversa também perceptível (McLaughlin, 1993). Logo, o que notamos é que, no ambiente de trabalho do professor deve haver um isomorfismo entre lugar de prática e lugar de formação.

Assim, individualidade e coletividade se articulam em experiência de desenvolvimento profissional como nas culturas colaborativas ou Comunidades de Aprendizagem. O “ator” manifesta o seu conhecimento frente ao contexto e encontra ecos nas vozes dos outros e nos propósitos do todo coletivo. Sua experiência e engajamento articulam a mudança (Freire, 1996), projetando-o enquanto sujeito ativo de sua formação permanente. Day (2004), ao falar sobre níveis de colegialidade legítimos, destaca que neles os adultos falam sobre a prática, observam-se na prática e ensinam uns aos outros em um contexto de prática. Nessa descrição percebemos a projeção da individualidade em função do outro e do conjunto.

Nas Comunidades de Aprendizagem tem-se a docência enquanto profissão aprendente (Flores; Ferreira, 2012). Nelas emergem o trabalho em conjunto no contexto das amizades críticas e da pluralidade nos modos de trabalho, sobretudo em escolas que conseguem se afirmar como ambientes de fomento à autonomia interativa. É importante frisar que qualquer cultura de colegialidade jamais pode sufocar a individualidade do professor, mas ampliá-la.

O professor, aprendente e reflexivo, é o “ator” das Comunidades de Aprendizagem. Nesse “set” a colaboração não se dá como simples partilha, mas como trabalho em conjunto, que não é sinônimo de consenso, mas de construção dialética. Como afirmamos anteriormente, a identidade do professor nasce do entrelaçamento de crenças, valores, vivências individuais e das influências culturais e institucionais que cercam o professor. Ensinar, portanto, vai muito além da aplicação de técnicas, é um ato que revela a pessoa do educador, suas convicções e a maneira como entende seu papel na sociedade (Day, 2004). Reconhecer essa dimensão identitária é fundamental para compreender tanto as escolhas pedagógicas quanto o modo como o professor se engaja no processo de ensinar e aprender.

6.8 Cinema como reflexão cultural, social e filosófica

Último Saber Audiovisual elencado, a potencialidade do cinema enquanto reflexão profunda e atemporal, marca a interface com o fazer docente em sua forma mais profunda. Compreendemos um dos grandes contributos do fazer cinematográfico

ao perceber que nas dinâmicas de produção criamos situações fictícias que nem sempre dialogam com o contexto ao qual estamos inseridos. Projetamo-nos em outras realidades que nos permitem refletir sobre o que está distante de nosso olhar ou nossa vivência. Um exercício de empatia possível, sobretudo nas artes, e que nos projeta em reflexões além do banal ou do cotidiano que nos cerca.

Como professores, convivemos em um coletivo de alunos, ou de colegas de trabalho, com realidades distintas em diversos aspectos, dos mais materiais aos mais intangíveis. Grande parte do desafio de um educador está em conectar-se da melhor maneira possível ao universo de significados de seus educandos. A mercantilização da educação tem tornado esse exercício cada vez mais frustrante na medida em que salas superlotadas tendem a uma educação padronizadora e acrítica.

Se pensarmos em termos de desenvolvimento profissional docente, a dinâmica das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente representa um caminho possível para a percepção dos outros universos de significados, na medida em que, nas produções audiovisuais criamos e nos aventuramos em narrativas que transitam por outras realidades. Em um projeto audiovisual, por exemplo, professores poderiam abordar, a partir de um levantamento social, as dificuldades enfrentadas por seus estudantes e projetá-las de forma a, na fruição da arte, provocar a identificação e a empatia para realidades distintas da sua. Trata-se de um exercício artístico, mas que é também filosófico nas reflexões diversas que produz.

Tardif (2014) já afirmava que os saberes de um professor “dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce o seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado” (p.218). Nesse sentido, a compreensão da realidade externa potencializa o repertório de saberes que um professor possui frente a um contexto, pois promove nele reflexões para além de seus saberes prévios.

O cinema e a docência, portanto, são ofícios de natureza fundamentalmente crítico-reflexivas, pois partem de um universo de valores próprios que proporcionam a compreensão de outros valores e percepções da realidade. Em ambas as atividades temos a motivação na ação que se justifica, não somente pelo outro, mas com o outro. Espaços de indivíduos que partilham sua compreensão emocional e valores com os outros (Day, 2004) ampliando a individualidade, ao contrário de sufocá-la.

Enquanto reflexão social, as dinâmicas da produção audiovisual projetam uma concepção de saber em sociedade, pautada na partilha e no acolhimento em

comunidades. Idealmente a comunidade é o lócus da tranquilidade e segurança, mas a realidade contrasta cada vez mais com tal projeção, na medida em que se afirma em tempos contemporâneos uma sociedade progressivamente não comunitária (Bauman, 2003).

Na visão do autor polonês, buscam-se soluções individuais para problemas coletivos, criando-se uma sensação de insuficiência e frustração. A afirmação do individualismo contemporâneo é um problema que perpassa todas as esferas da sociedade e impacta significativamente a educação e os processos de ensino-aprendizagem. Em um panorama de crise, mesmo que ações de superação da individualidade sejam promovidas, o senso de comunidade que a substitui é excludente e resistente à diferença. Fechamo-nos em comunidades de proteção, isolando a alteridade. Trata-se de uma “comunidade estética” sem responsabilidades ou compromissos que se perpetuam na longa duração.

É exatamente nesse ponto que percebemos as estratégias audiovisuais de aprendizagem como esforço na superação de tal paradigma. A multiplicidade de saberes oriundos da produção coletiva integra em uma mesmo ambiente múltiplos saberes, percepções e posicionamentos frente ao mundo

A produção audiovisual em sua realização potencializa-se como possibilidade de reflexão sobre o senso de comunidade, na medida em que ela é fruto de uma coletividade não excludente, seja em sua manifestação ou em seu processo. É exatamente nesse sentido que projetamos as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente como possibilidade de superação da individualidade excludente em práticas educacionais desenvolvidas pro professores em seu ofício.

7 COMUNIDADES AUDIOVISUAIS DE APRENDIZAGEM DOCENTE

Após trilharmos os caminhos da pesquisa durante 4 anos, em que definimos nossas lentes e enquadramentos em referenciais teóricos, construímos um memorial autobiográfico audiovisual, passamos pelos Saberes Docentes e Audiovisuais, experienciamos as dinâmicas coletivas de produção audiovisual nos documentários criados e nos aprofundamos a respeito das Comunidades de Aprendizagens, suas definições e limitadores, finalmente chegamos às Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, uma nova proposta de desenvolvimento profissional docente.

Compreendemos as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente como possibilidade de desenvolvimento profissional em que Saberes Docentes se desenvolvem em um ambiente de produção criativa e coletiva, que articula saberes distintos potencializando a integração de professores e fomentando culturas colaborativas permanentes e Comunidades de Aprendizagem.

Não se trata de um modelo hermético e objetivo, mas de um roteiro que, como no cinema, está aberto às adaptações conjunturais, à criatividade coletiva, aos diferentes propósitos estabelecidos a partir de suas dinâmicas. Devemos, portanto, estabelecer a essência dessas comunidades no contexto de ações de desenvolvimento profissional.

7.1 Cultura Colaborativa, Intercâmbio Transdisciplinar e Desenvolvimento Profissional Docente na Dinâmica de Projetos

As Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente constituem-se como uma proposta de sistematização de culturas colaborativas no espaço escolar. Os resultados da pesquisa evidenciam que tais comunidades emergem da necessidade de ressignificar as práticas docentes frente a um cenário marcado por políticas de responsabilização individual, colegialidade artificial, balcanização, segmentação curricular e intensificação do trabalho pedagógico (Hargreaves, 1998). Nesse contexto, o fortalecimento da colegialidade aparece como um caminho possível para contrapor a lógica de isolamento e de controle, recuperando a dimensão coletiva e solidária do trabalho dos professores e fomentando escolas enquanto sociedades democráticas (Estevão, 2006).

A literatura demonstra que as culturas colaborativas, embora frequentemente desafiadas pela agenda neoliberal (Flores; Ferreira, 2012), mantêm grande vitalidade e resistência em diferentes realidades escolares. Elas representam não apenas um modo de organizar a prática pedagógica, mas sobretudo uma concepção de escola como espaço de diálogo, partilha e construção conjunta de saberes. Nesse sentido, a criação das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente propõe-se a instituir uma forma concreta e duradoura de resgatar a colegialidade legítima, inserindo os professores em ações que estimulam a cooperação e garantem a sustentabilidade dessas práticas coletivas enquanto espaços que fomentam o desenvolvimento profissional para a mudança (McLaughlin; Talbert, 2001).

Um segundo aspecto fundamental refere-se à possibilidade de intercâmbio transdisciplinar proporcionado pelas Comunidades Audiovisuais. A organização da escola moderna, predominantemente estruturada em compartimentos disciplinares rígidos e sem reflexão (Flores; Ferreira, 2012), tende a fragmentar os saberes e a limitar o trabalho conjunto entre professores de diferentes áreas. Essa fragmentação é acentuada pelo predomínio da lógica neoliberal, que reforça o individualismo docente e enfraquece iniciativas coletivas (Kelchtermans, 2004). Diante disso, a produção audiovisual configura-se como estratégia pedagógica que rompe com barreiras disciplinares, possibilitando uma vivência de integração real entre campos do conhecimento.

O cinema, enquanto prática cultural e pedagógica, mobiliza diversas etapas de produção que exigem múltiplos saberes. Na elaboração de roteiros e narrativas, por exemplo, há uma aproximação direta com as ditas ciências humanas, especialmente no que se refere à construção de argumentos, à contextualização social e histórica, à leitura crítica da realidade e ao desenvolvimento de raciocínio lógico e narrativo. Por outro lado, atividades ligadas à filmagem, à captação e ao tratamento de imagens e sons, ao controle da iluminação e ao processo de pós-produção demandam conhecimentos técnicos mais associados às denominadas ciências da natureza, como física, matemática, ou mesmo a química. Assim, a prática audiovisual se constitui como espaço privilegiado de diálogo transdisciplinar, no qual diferentes áreas são mobilizadas, reconhecidas e valorizadas de maneira equitativa, fomentando de forma permanente a *reflexividade em relação ao processo* (Freire, 1996; Garcia, 1998; Day, 2004).

Mais do que integrar disciplinas, essa dinâmica audiovisual promove um caminho de valorização recíproca entre os campos do saber, em que cada área se reconhece como fundamental para o êxito do projeto coletivo. Tal intercâmbio contribui para a superação da lógica de hierarquização entre áreas do conhecimento — tão presente no currículo escolar — e reforça o potencial do *trabalho em equipe como princípio estruturante do desenvolvimento docente* (Garcia, 1998; Tardif, 2014).

Nesse contexto, é importante destacar que as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente possibilitam o desenvolvimento profissional a partir da lógica de projetos. Diversos modelos de ensino já contam com iniciativas de organização pedagógica baseadas em projetos, seja de forma autônoma, seja de modo institucionalizado. Um exemplo relevante são os *Projetos Integradores* desenvolvidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, instituição a qual pertencço, nos quais professores de diferentes áreas se articulam em torno de um tema comum ao longo do ano letivo.

No tópico direcionado à organização curricular e administração acadêmica surge a proposta de uma unidade curricular intitulada Projeto Integrador, que tem como objetivo a articulação entre os conhecimentos do núcleo geral e os conhecimentos do núcleo específico/técnico. O Projeto Integrador é desenvolvido em cada ano do Ensino Médio, com um eixo norteador diferente. São, portanto, três projetos integradores ao longo do curso, os quais desenvolvem a formação profissional aplicada ao contexto da área tecnológica, assim como os conhecimentos propedêuticos compreendidos em interação à concepção de mundo vivenciada pelos estudantes (Melo, 2019, p.43).

Tais experiências revelam o potencial das estratégias ancoradas em projetos para a construção de práticas colaborativas e para o fortalecimento do vínculo entre docentes e estudantes. De uma forma transversal, um projeto audiovisual pode articular variações temáticas contemplando projetos pedagógicos específicos, mas mantendo a noção de que “desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola” (Day, 2001, p.21).

Inspiradas por essa lógica, as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente propõem a constituição de um projeto coletivo estruturado em etapas complementares: inicia-se com um debate temático que dá origem a uma narrativa audiovisual; avança para a produção, que envolve o planejamento, a filmagem e a reunião de materiais; segue para a pós-produção, com a edição e tratamento técnico do conteúdo; e culmina na socialização do produto final, que, por sua vez, fomenta

novos debates e reflexões. Essa dinâmica não apenas fortalece a cultura colaborativa, mas também amplia a compreensão dos professores sobre os processos educativos como *construções coletivas, contínuas e transdisciplinares*.

Ao reunir professores de distintas áreas em torno de objetivos comuns e de práticas coletivas, as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente não apenas sistematizam experiências de colaboração, mas também contribuem para a formação de um perfil de desenvolvimento profissional baseado na cooperação, na valorização dos saberes plurais e na construção de identidades profissionais mais críticas, solidárias e comprometidas com a transformação da realidade educacional. É interessante perceber que podemos problematizar e adaptar teorias consagradas e que são voltadas ao desenvolvimento de alunos em uma realidade escolar como parte de uma estratégia de desenvolvimento profissional docente:

Como sustêm os socioconstrutivistas, isso implica, fundamentalmente, que se crie, na aula, um clima de livre comunicação dos alunos, de forma a **garantir-lhes espaços de diálogo**, onde possam **discutir as experiências vividas** e que essas os conduzam a uma **série de reflexões** que lhes permitam não só **reconstruir e reelaborar a experiência** já vivida dentro e fora do contexto escolar, transformando conceitos quotidianos em conceitos científicos, mas, sobretudo, porque acrescenta à dimensão cognitiva uma dimensão moral e ética (Serralha, 2007, p.78 – grifo nosso)

Em um mesmo senso de desenvolvimento do saber que emerge da subjetividade fundam-se as possibilidades de formação profissional.

7.2 Coautoria, Socialização e Apropriação Tecnológica enquanto Processo

As Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem configuram-se, em um sentido amplo, como lócus privilegiados de socialização, partilha e coletividade. Na execução de um projeto ancorado nessa modalidade, o objetivo comum ultrapassa a dimensão pragmática, transformando-se em uma partilha de visões educacionais que se socializam no coletivo. Esse movimento reforça a ideia de que a educação não pode ser compreendida fora do campo da socialização, já que todo ato educativo implica compartilhar saberes, experiências, conquistas e metas que se constituem como resultado de processos coletivos de busca. Como afirma Formosinho & Formosinho (2018), a *humanização* se estabelece como fim último do ensino, e portando da formação e desenvolvimento profissional, compreendendo a formação enquanto uma “pedagogia da relação”. Nesse perspectiva,

Cada pessoa como centro dos processos formativos, assumida nas suas semelhanças e diferenças com o outro, entendida como situada em contextos pessoais e interpessoais, em contextos educacionais e cívicos, cresce, aprende e desenvolve-se em conectividade, em relação. A pluralidade, a contextualidade, a situacionalidade da identidade em construção de cada pessoa que participa no processo formativo contribui para a compreensão humana intersubjetiva se a condição humana for de fato a substância essencial do ensino (Formosinho; Formosinho, 2018, p.26)

Assim, as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente impulsionam uma dinâmica educativa que concebe a socialização como fundamento, condição e horizonte da prática pedagógica.

Nesse contexto, tais comunidades também se constituem como estímulos à coletividade em suas múltiplas formas, ao mesmo tempo em que promovem uma apropriação crítica das novas tecnologias. É importante ressaltar que, nesse modelo, a tecnologia não é entendida como simples ferramenta instrumental, mas como processo formativo. Diante dessa constatação, e refletindo sobre a abordagem de Glass, Xin e Feenberg (2015), no campo da educação,

forma e conteúdo não são bipartidos, com possibilidade de fundamentar-se uma análise segmentada entre o que se ensina e a forma com que se ensina. Pelo contrário, os autores defendem que a forma como algo é ensinado afeta diretamente a aprendizagem, e, portanto, os materiais e meios moldam o processo de ensino-aprendizagem. Em uma interpretação em que a tecnologia é exclusivamente uma ferramenta, sua contribuição se restringiria a variar o formato de entrega de um “conteúdo”, a forma como um conhecimento, informação ou habilidade alcança o aluno. Mas, uma vez reconhecido o potencial que as tecnologias possuem de gerar impactos específicos, é possível adequar e direcionar seu papel para produzir uma experiência de aprendizagem significativa. (Botelho; Assunção Júnior; Prata-Linhares, 2024, p.98)

A produção audiovisual, portanto, não se orienta pela busca de resultados tecnicamente perfeitos, mas pela criação de situações diversificadas de aprendizagem. Cada etapa da produção — desde a concepção de um roteiro até a edição final — é compreendida como espaço de construção de saberes. O audiovisual, nesse sentido, é mobilizado como recurso que amplia o repertório docente, e discente, gera novas experiências e favorece a emergência do que compreendemos como aprendizagens significativas (Bondía, 2002; Freire, 1996; Dewey, 2011).

Esse enfoque rompe com uma visão estritamente técnica ou utilitarista da produção audiovisual. O que se pretende não é a obtenção de produtos de excelência técnica, mas sim a vivência de exercícios audiovisuais como ambientes pedagógicos nos quais a aprendizagem ocorre no próprio processo de criação. O resultado, embora

relevante, é secundário diante da riqueza formativa das etapas que o antecedem. A prática audiovisual por professores em um contexto escolar é entendida como experiência educativa que promove a partilha de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências e a *construção coletiva de saberes* (Garcia, 1998).

Outro ponto fundamental refere-se à compreensão das Comunidades Audiovisuais como processos de desenvolvimento profissional docente. Esse desenvolvimento está ancorado em culturas colaborativas, na partilha de saberes, na vivência da coletividade e na busca de objetivos comuns. O conceito mobilizado, como já destacado, aproxima-se da noção de Comunidades Democráticas de Aprendizagem (Flores; Ferreira, 2012), em que a escola é ressignificada como espaço de crescimento profissional contínuo, apoiado na colaboração e na coparticipação dos sujeitos. Nessa perspectiva, a escola transcende seu papel tradicional de transmissora de conteúdos e se consolida como ambiente de desenvolvimento profissional docente, articulando dimensões pedagógicas, sociais e culturais em um mesmo processo.

Por fim, um elemento central da proposta é o fomento à cocriação e à coautoria. Os projetos audiovisuais, ao serem desenvolvidos coletivamente, produzem um senso de pertença que fortalece os vínculos entre os participantes e estimula a corresponsabilidade sobre o processo e seus resultados. No universo do audiovisual, cada componente (roteiro, interpretação, fotografia, som, direção, produção, dentre outros) constitui uma peça indispensável de um todo que só se realiza na interdependência. Esse caráter colaborativo constrói uma compreensão ampliada da autoria, concebida não como propriedade individual, mas como experiência coletiva.

A coautoria, nesse sentido, emerge como um dos elementos estruturantes das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente. Ao vivenciarem processos de criação conjunta, professores e estudantes, e professores entre si, reconhecem-se como sujeitos corresponsáveis pelo produto final, mas, sobretudo, pelos aprendizados que se consolidam ao longo da trajetória. O senso de pertença gerado pelo trabalho coletivo amplia os efeitos da experiência, reverberando não apenas na formação docente, mas também no fortalecimento das relações entre professores, estudantes e comunidade escolar.

As Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente configuram um ambiente educacional em que a socialização, a apropriação crítica das tecnologias e a cocriação se articulam em prol de uma cultura colaborativa. Trata-se de uma

proposta que reafirma a escola como espaço de saberes partilhados, de experiências coletivas e de desenvolvimento profissional contínuo, promovendo a construção de um *ethos* educativo baseado na cooperação, na democracia e na valorização da diversidade de vozes que compõem o ambiente escolar.

Em síntese, as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, na perspectiva de uma proposta possível no contexto educacional contemporâneo, representam, em essência:

1. *Fomento às Culturas Colaborativas*, pois emergem da necessidade de resgatar a colegialidade docente em contextos marcados pelo individualismo e pelo controle, representando a sistematização de práticas coletivas resistentes às lógicas fragmentadoras da cultura neoliberal e reafirmando a escola como espaço de diálogo, solidariedade e construção conjunta de saberes.
2. *Intercâmbio Transdisciplinar*, por rompem com a segmentação disciplinar tradicional, possibilitando integração de múltiplas áreas, promovendo diálogo equitativo e superando hierarquias disciplinares.
3. *Desenvolvimento Profissional Ancorado em Projetos*, pois estruturam-se em etapas que vão do debate temático, passam pelos processos de criação narrativa, produção, pós-produção, socialização e por fim, fomentam novos debates. A lógica de projetos reforça a cultura colaborativa e amplia a compreensão da docência como prática coletiva e contínua.
4. *Lócus de Socialização e Partilha*, na medida em que são concebidas como socialização de saberes, experiências e metas e reforçam a dimensão social da educação, promovendo a coletividade em variadas formas.
5. *Apropriação Crítica da Tecnologia*, pois nelas a produção audiovisual é vista como processo pedagógico, não como mera ferramenta técnica. O foco não está em produtos perfeitos, mas em exercícios audiovisuais que geram situações de aprendizagem, sendo que cada etapa do processo representa uma oportunidade de (co)construção de saberes e partilha de conhecimentos.
6. *Ambientes de Cocriação e Coautoria*, na medida em que promovem corresponsabilidade e senso de pertença. Cada função no processo (roteiro, fotografia, som, direção, interpretação, produção) é indispensável e interdependente e a autoria é concebida como experiência coletiva, fortalecendo vínculos entre professores, e como consequência, também com estudantes e comunidade escolar.

7. Espaço de Desenvolvimento Profissional Docente na escola, por se aproximarem das *Comunidades Democráticas de Aprendizagem*, pois transformam a escola em ambiente de crescimento profissional contínuo, apoiado na colaboração e na coparticipação, redefinindo relações entre seus sujeitos.

LANÇAMENTO

“Farás cada filme como se fosse o teu último.”

Ingmar Bergman

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.”

Paulo Freire

LANÇAMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando chegamos ao final de um caminho é normal que olhemos para trás, refletindo o quanto andamos, o que deixamos, e onde estamos. Uma de minhas grandes paixões cinematográficas, daquelas que guardamos memórias de quando vimos pela primeira vez, e que me acompanha em diferentes momentos da jornada, é a trilogia de “O Senhor dos Anéis”. A obra me cativou por diversos fatores, mas neste momento, quando concluímos uma jornada, um trecho me vem à mente. Em “A Sociedade do Anel⁴²”, *Frodo e Sam* precisam deixar a sua terra, o condado, para uma missão. Eles seguiam quando *Sam* para de caminhar. Ao ser questionado por Frodo, ele responde, “Se eu der mais um passo, será o mais longe de casa que já estive”⁴³. Esse é o sentimento que eu experiencio ao final dessa jornada. E diante dele, muitas questões emergem, entre o medo e o otimismo.

Sabemos que no universo da educação, paradoxalmente, existe uma persistente resistência ao novo. Em minha vida como professor percebi que mudanças nem sempre são acolhidas no centro de uma comunidade educacional. Muitas vezes são tidas como desordem, quebra da segurança, caos. Tal situação não é simples, e não existem culpados facilmente identificáveis. O campo da pesquisa em educação já debateu exaustivamente as questões estruturais que fortemente determinam o que ocorre ou não em uma escola e na formação e carreira de um professor. Portando, dos caminhos possíveis, acreditamos que a proposição de medidas que repensem o desenvolvimento profissional docente e a próprio processo de ensino-aprendizagem devem começar com experiências transformadoras da realidade local. Proposições que teorizam mudanças estruturais são facilmente colocadas cheque frente à realidade contextual, pois evidenciam o escopo de uma mudança que só se faz na longa duração histórica.

Nesse sentido, a proposição de uma estratégia para o desenvolvimento profissional de professores, em que o universo da educação é trazido ao mundo audiovisual, se afirma como experiência possível que pode ser vivenciada em diferentes contextos e, em um processo indutivo, evoluir para transformações que

⁴² THE LORD OF THE RINGS: THE FELLOWSHIP OF THE RING. Direção de Peter Jackson. Produção de Barrie M. Osborne, Fran Walsh e Peter Jackson. Roteiro de Fran Walsh, Philippa Boyens e Peter Jackson. Nova Zelândia: New Line Cinema, 2001. 1 filme (178 min), son., color

⁴³ “If I take one more step, it'll be the farthest away from home I've ever been.” (Walsh; Boyens; Jackson, 2001, p.46 – tradução nossa).

fomentem mudanças estruturais e quebra de paradigmas. O audiovisual representa um campo de conhecimento caracterizado por relações interdependentes, todas fundamentais. Penso cada vez mais que na essência do fazer audiovisual reside o senso de colaboração que fomenta e fortalece a comunidade. Em tempos de “tecnologias desumanizadoras” a educação que humaniza pela colaboração pode ser um caminho fecundo.

Durante a pesquisa e a construção da proposta das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente, algumas questões constantemente eram evocadas. Qual o potencial real que tal estratégia pode representar no desenvolvimento profissional docente? Com ela se articula com a docência? Como potencializar o trabalho colaborativo docente, rompendo barreiras e ultrapassando as resistências? Por mais que tais questões nos provocassem, em alguns momentos, desconforto, eram elas constantes alertas que nos protegiam de “voos descuidados”. Foi preciso, então, estabelecer onde estávamos e o que queríamos alcançar.

A proposta das Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente nasce e se desenvolve em uma história de vida trilhada na docência e no audiovisual. Falar sobre os temas trazidos à tese foi, em certo sentido, uma análise crítica das influências que tive nos anos como professor e como produtor de audiovisual. Adotamos assim uma perspectiva que abraça a subjetividade como ponto de partida e incorpora o audiovisual como linguagem e processo. Assim, trouxemos os saberes da docência para o audiovisual e problematizamos as possibilidades da dinâmica coletiva audiovisual em uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional de professores.

Nas produções audiovisuais desenvolvidas durante a tese, vivenciamos tais dinâmicas coletivas que vão do planejamento à execução, fomentando uma gestão criativa das ações desenvolvidas nas “protocomunidades”. Da mesma forma, ao analisar as produções desenvolvidas antes da pesquisa, direcionamos o olhar aos elementos que se revelavam na interface entre as áreas do audiovisual e da docência. Compreendemos que os Saberes Audiovisuais, desenvolvidos em contextos colaborativos encontram ecos nos Saberes Docentes. Quando professores se envolvem na criação audiovisual, de forma colaborativa e na dinâmica de projetos, eles desenvolvem Saberes Docentes que impactam diretamente seu desenvolvimento profissional. Nesse contexto, os grupos formados tendem a evoluir da cultura colaborativa para o estabelecimento de Comunidades de Aprendizagem, as quais nomeamos Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente.

Para chegarmos a essa afirmação, o referencial teórico foi essencial enquanto delimitador das pretensões e propostas da pesquisa. É importante, inicialmente, destacar que se nota uma lacuna significativa na literatura analisada, sobretudo em relação à ausência de uma sistematização da *produção audiovisual por professores* como componente do desenvolvimento profissional docente. As experiências identificadas apresentam-se de forma diversa e, em sua maioria, os resultados concentram-se nos estudantes, conferindo pouca ênfase ao professor e à construção de sua identidade profissional. Nesse panorama, o referencial adotado definiu o campo focal para que trouxéssemos novas contribuições, sobretudo ao desenvolvimento profissional do professor em seu ambiente de trabalho.

No *autoestudo* encontramos o caminho para a compreensão dos modos de sistematização da experiência individual subjetiva. Elementos teóricos normalmente associados aos estudos da docência se revelaram em suas apropriações audiovisuais, com destaque para emergência da amizade crítica. Nela, o olhar do outro se converteu em “caixa de ressonância” que confirmava e em outros momentos refutava as percepções mais subjetivas que emergiam durante o processo. Da mesma forma, a adoção da pesquisa narrativa enquanto horizonte epistemológico permitiu que desenvolvêssemos compreensões mais amplas e ao mesmo tempo mais humanas a respeito dos fenômenos trazidos à análise.

No centro de todo o processo, a compreensão e proposição de uma apropriação do conceito de Comunidade de Aprendizagem foi a ponte que trouxe os Saberes Docentes aos Saberes Audiovisuais. Na delimitação das características que definiam o paradigma de comunidade proposto, trouxemos os participantes e referências audiovisuais como partes para a compreensão das potencialidades das Comunidades Audiovisuais enquanto lócus do desenvolvimento de Saberes Docentes.

Durante os filmes desenvolvidos para a tese, vimos emergir conceitos como produção coletiva, ambiente colaborativo e democrático, partilha de funções e conquistas, paixão pela ação, apropriação crítica da tecnologia, intercâmbio transdisciplinar, gestão de conflitos, superação da limitação técnica pela criatividade, ação como propósito educativo, dentre outros vários que são percebidos na interseção dos coletivos audiovisuais com os docentes.

Na percepção subjetivo-empirista e na busca teórica compreendemos o professor como profissional da complexidade. Sua ação não se estabelece em uma

objetividade generalizante e os modelos e manuais pouco valem em realidades distintas. Ao propormos uma abordagem de desenvolvimento profissional pautada na coletividade das dinâmicas audiovisuais, abraçamos a ideia de formação como *pedagogia da relação*. Trata-se, portanto, de propor a formação enquanto reconstrução continuada da experiência, onde o intercâmbio de funções, perspectivas e visões de mundo promove o desenvolvimento em comunidade. A adoção e apropriação do conceito de Comunidade Democrática de Aprendizagem se sustenta nessa perspectiva, onde o coletivo é ambiente fértil do desenvolvimento de Saberes Docentes.

Pensar a *produção audiovisual por professores* enquanto estratégia formativa em um contexto de docência nos fez olhar para as limitações possíveis que tal postura representa no panorama contemporâneo. As evidentes mazelas estruturais relacionadas às condições gerais da prática docente, sobretudo no Brasil, nos impulsionam a uma visão pessimista e conservadora. Tal visão, por mais racional que seja, acaba por nos conduzir ao citado fatalismo determinista-estrutural-generalista do qual precisamos nos afastar. As tecnologias que possibilitam o fazer audiovisual são realidade em contextos sociais diversos, mas não são o centro da proposta. Elas são meios para uma finalidade maior, que se sustenta no processo colaborativo que desenvolve saberes múltiplos e senso de pertença.

Ainda no contexto dos desafios identificados na pesquisa, uma das principais dificuldades refere-se à necessidade de uma abordagem temporal ampla para a análise das Comunidades de Aprendizagem. A natureza colaborativa desses grupos exige um acompanhamento prolongado para que seja possível verificar até que ponto as dinâmicas de troca de conhecimentos e saberes se mantêm ao longo do tempo. Nesse sentido, a longa duração torna-se um fator importante para a compreensão da consolidação ou transformação das práticas colaborativas.

Para trazer a longa duração à pesquisa, realizamos uma análise retrospectiva da comunidade de aprendizagem à qual fiz parte nos últimos 10 anos, minha *Comunidade Audiovisual*. Embora, pelos critérios estabelecidos e demonstrados, tenhamos conseguido apontar tal coletivo como uma comunidade audiovisual de aprendizagem, os documentários feitos para a pesquisa restringiram-se à criação de ambientes colaborativos nas dinâmicas de produção audiovisual. Embora possamos inferir a potencialidade do estabelecimento de comunidades colaborativas duradouras, não podemos ainda reunir dados empíricos a respeito da permanência

ou evolução dos coletivos que se criaram no contexto presente. Assim, evidencia-se a necessidade de estudos futuros que implementem e acompanhem empiricamente as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente nas instituições de ensino, por meio de metodologias longitudinais. Tais investigações observariam, ao longo dos anos, se os perfis colaborativos e as trocas de saberes se mantêm ou se transformam.

Além disso, é importante que essas pesquisas ocorram em diferentes contextos escolares, para que possamos compreender melhor a variedade de dinâmicas que podem emergir nesses espaços. Assim, reforçamos a necessidade de um aprofundamento, tanto prático quanto teórico, sobre as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente e sobre como elas podem contribuir para o desenvolvimento profissional de professores.

Nesse horizonte mais amplo, as reflexões e experiências desta tese também se alinham ao esforço coletivo de compreender como professores, em diferentes contextos, constroem seus saberes e suas práticas, evidenciando que processos formativos colaborativos, como os vividos nas Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente constituem caminhos fecundos para o desenvolvimento profissional docente e para sustentar e reinventar a educação em tempos de crise.

As experiências resgatadas, vivenciadas e ressignificadas apontam que as Comunidades Audiovisuais de Aprendizagem Docente representam uma possibilidade real para o desenvolvimento de espaços coletivos e potencializadores de Saberes Docentes. Apropriam-se do senso coletivo do audiovisual, em que diferentes e específicas funções se somam na construção do todo. Ambientes em que o produto do trabalho coletivo reconfigura o sentido de autoria e criação. São, portanto, espaços de uma transdisciplinaridade possível, onde a experiência educativa se constrói na singularidade e na relevância, superando o momento presente no desenvolvimento de uma progressiva percepção de que a evolução somente se realiza em comunidade.

Retornando à cena que abre nossas considerações finais, quando *Sam* paralisa, com medo do que o desconhecido pode apresentar, *Frodo* volta até ele e coloca a mão em seu ombro. “Vamos *Sam!*”. Ele respira fundo e dá um passo à frente. Seus pés então tocam o chão e ele sorri. Frodo olha para Sam e diz “Lembra do que o *Bilbo* costumava dizer...”. Enquanto *Sam* e *Frodo* seguem pelo caminho, ouvimos a voz de *Bilbo* em v.o (voice over): “É uma jornada perigosa, *Frodo*, sair pela porta de

casa...você põe o pé na estrada, e, se não tomar cuidado, não há como saber para onde pode ser levado”⁴⁴ .

FIM

⁴⁴ it's a dangerous business, Frodo, going out your door ... you step onto the road, and if you don't keep your feet, there's no knowing where you might be swept off to.(Walsh; Boyens; Jackson, 2001, p.46) tradução nossa).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Michele Rodrigues de. **Produção de conteúdo audiovisual na educação**: análise da produção docente. 2022. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

ALMEIDA, Camila da Silva. **O uso de filmes e vídeos no ensino de história**: análise crítica da prática docente. 2020. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2020.

ANJOS JÚNIOR, Edwaldo Sérgio dos. **O audiovisual na prática de docentes do ensino superior em turismo no Brasil: interfaces e tensões com o lazer**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) — Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, 2021.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Nova versão. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz. **Em cena**: a experiência de criação em audiovisual na rearticulação do ensino de História. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/959> Acesso em: 24 set. 2025.

ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mario Luiz da Costa.; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Audiovisual, criação e docência: o autoestudo como experiência de formação. **Lumina**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 63–77, 2023.

AUMONT, Jacques *et al.* **Estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1992.

BARBOSA, Cristiano. **O espaço em devir no documentário**: cartografia dos encontros entre cinema e escola. 2017. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRA, Regina Ferreira. **Cinema e educação: narrativas de experiências docentes em Colégios de Aplicação**. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7025>. Acesso em: 18 nov. 2025.

BARTALINI, Marina Mayumi. **Para além da sala escura**: encontros entre cinema e escola. 2021. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf%E2%9F%A8=pt> Acesso em: 28 ago. 2024.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **Fundamentos da linguagem cinematográfica**. 10. ed. São Paulo: Artmed, 2013.

BORGATTI, Stephen P.; EVERETT, Martin G.; SHIREY, Paul. **LS sets, lambda sets and other cohesive subsets**. *Social Networks*, v. 12, p. 337-357, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTELHO, Daniele Campos; ASSUNÇÃO JÚNIOR, Mário Luiz da Costa.; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Perspectivas simultâneas: uma reflexão acerca da experiência educacional enquanto processo de apropriação-reprodução-manipulação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 1, p. 88–103, 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i1.76634. Disponível em: <https://h20013721515.ufg.br/interacao/article/view/76634>. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. p. 157-164, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Art. 5º**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018.

CADÓRIO, André; SIMÃO, Lúcia. Pesquisa-ação na formação em Educação Física: promoção do trabalho colaborativo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 1, p. 45-60, 2013.

CASTIONI, Remi *et al.* **Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, p. 399-419, 2021.

CHEN, Xuan. Research on the construction of community education and learning community in the era of big data. In: **Frontiers in Artificial Intelligence and Applications**. v. 376. Amsterdam: IOS Press, 2023. p. 176–185. Disponível em: <https://doi.org/10.3233/FAIA230729>. Acesso em: 20 set. 2025.

CLANDININ, Jean. Reflections from a narrative inquiry researcher. **Learning Landscapes**, Montreal, v. 11, n. 2, p. 17-23, 2018.

CLANDININ, Jean. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

CLANDININ, Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, F. Michael. **Researching life stories**: Method, theory and analysis in a biographical age. 1. ed. Londres: Routledge, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. **Teacher Learning Communities**. In: Encyclopedia of Education 2nd Edition. J. Guthrie (ed.). New York: Macmillan, 2002.

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

CONLE, Celia. Narrative inquiry: research tool and medium for professional development. **European Journal of Teacher Education**, v. 23, n. 1, p. 49-63, 2000.

CONNELLY, F. Michael.; CLANDININ, D. Jean.; HE, Ming. F. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. **Teaching and Teacher Education**, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0). Acesso em: 15 ago.2024.

COOK, Lynne.; FRIEND, Marilyn. Principles for the practice of collaboration in schools. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 35, n. 4, p. 6-9, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1045988X.1991.9944251>. Acesso em: 22 out.2025.

COSTA, Andreia Nascimento. **Educação e audiovisual**: metodologias para a formação de professores. 2018. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-Posições**, v. 27, p. 93-110, 2016.

CRAIG, Cheryl *et al.* **The story before the story**: the pathway to knowledge communities and the portfolio group. In: Knowledge communities in teacher education. Palgrave Macmillan, 2020. p. 33-54. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-54670-0_2. Acesso em: 22 out.2025.

CRAIG, Cheryl. Illuminating qualities of knowledge communities in a portfolio-making context. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 13, n. 6, p. 617-636, 2007.

CRECCI, Vanessa moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e172761, 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100020&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2025.

CUNHA, Raquel Pacheco Mello. **Cinema e educação: estudos de caso no Brasil e em Portugal**. 2016. 310 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação) — Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/18469>. Acesso em: 18 nov. 2025.

DAMASCENO, Diego. Uma personagem figural: Jogo de cena, de Eduardo Coutinho. **PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 12, n. 24, jan-abr. 2022 Disponível em <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.36142>. Acesso em: 05 nov 2025.

DAY, Christopher. A passion for quality: teachers who make a difference. **Tijdschrift voor Lerarenopleiders, Vlaanderen**, v.30, n. 3, p.4-13, 2009.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 1-16, set./dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133–147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. acesso em: 15 set. 2023.

DENSO WAVE INCORPORATED. **QR Code Essentials**. Disponível em: <https://www.qrcode.com/en/>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

DOUCET, Armand *et al.* **Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during COVID-19 school closures (versão 2.0)**. Education International e UNESCO, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/thinking-about-pedagogy-in-an-unfolding-pandemic-an-independent-report-on-approaches-to>. Acesso em: 23 Out.2025.

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

ESTEVIÃO, Carlos Alberto. **Governança e liderança educacional**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

FANTIN, Monica. Conhecimento estético, tecnologias da sensibilidade e experiências formativas de crianças, jovens e professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 26, p. 39–54, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i26.8834. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/8834>. Acesso em: 8 nov. 2025.

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

FIELD, Syd. **Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FIORENTINI, Dario. Learning and professional development of mathematics teachers in research communities. **Sisyphus Journal of Education**, v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013.

FIORENTINI, Dario; CARVALHO, Dulcimar L. **O GdS como locus de experiências de formação e aprendizagem docente**. In: FIORENTINI, D.; FERNANDES, F. L. P.; CARVALHO, D. L. (org.). *Narrativas de Práticas de Aprendizagem Docente em Matemática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p.15-37

FLORES, Maria Assunção.; FERREIRA, Fernando I. **Currículo e comunidade de aprendizagem: desafios e perspectivas**. Porto: De Facto Editores, 2012.

FLORES, Maria Assunção *et al.* Remote teaching in times of COVID-19: teachers' adaptation and pupil level of participation. **Technology, Pedagogy and Education**, p. 1-16, 2023.

FONSECA, Mirna Juliana Santos. **Produção audiovisual em uma escola municipal do Rio de Janeiro: pedagogia audiovisual e habilidades sociocognitivas**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FONTOURA, Helena Amaral da. **Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa**. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

FORMOSINHO, Julia O.; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19–28, 2018. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194. 2018.v27.n51.p19-28. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/4963>. Acesso em: 7 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **O ato de ler: formação do leitor literário**. 19. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, ago. 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Traduzido por Tiago Leme. São Paulo: Cortez, 2016

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Marcelo. **A formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora XYZ, 1998.

GLASS, Geoffrey.; XIN, Cindy FEENBERG, Andrew. Technology and the Experience of Education. **European Journal of Social Behaviour**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 36-52, 2015. DOI: 10.5281/zenodo.581679. Disponível em: <https://zenodo.org/record/581679#.Xd3AWOhKjIU>. Acesso em: 05 nov. 2023.

GOMES, Alessandra. **Poéticas, cinema e educação: um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola**. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7772>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GOMES, Tiago César. **A imagem e a escola: reflexões sobre o ensino a partir do audiovisual**. 2022. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

GÓMEZ, José. Cinema Paradiso: 10 curiosidades que não sabias sobre a película. **El Plural**. 2025. Disponível em: https://www.elplural.com/playtime/cine/cinema-paradiso-vuelve-cine-10-curiosidades-no-sabias-pelicula_242728102. Acesso em: 24 jan. 2025.

HAMILTON, Mary Lynn; PINNEGAR, Stefinne. **Conclusion: The value and the promise of self-study**. In: HAMILTON, M. L. (ed.). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press, 1998. p. 235-246.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. São Paulo: McGraw-Hill, 1998.

HARGREAVES, Andy. **Pull and nudge: the future of teaching and educational change**. In: ZHU, X.; ZEICHNER, K. (Eds.). *Preparing teachers for the 21st century*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2011. p. 217-236. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-642-36970-4_13. Acesso em: 24 jan. 2025.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael.; RINCÓN-GALLARDO, Santiago. Professional capital as accountability. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, n. 15, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>. Acesso em: 24 jan. 2025.

HARGREAVES, Andy; LIEBERMAN, Ann; FULLAN, Michael; HOPKINS, David (eds.). **Second International Handbook of Educational Change**. Dordrecht: Springer, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação de professores e o desenvolvimento profissional**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: as histórias de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999, p. 11-23.

KELCHTERMANS, Geert. **CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice**. In: DAY, Christopher; SACHS, Judyth (org.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press, 2004. p. 217-237.

LEMOS, Tatiane Chagas. **Luz, câmera, mediação: a produção de audiovisual na formação de professores**. 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Fernanda Ribeiro. **Tecnologias digitais e cinema na formação docente: um estudo comparativo entre diferentes abordagens pedagógicas**. 2020. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

LIMA, Jorge Ávila de. **Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são**. In: FLORES, Maria. Assunção.; FERREIRA, Fernando Ilídio. (Eds.). *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas*. Porto: De Facto Editores, 2012. p. 173-200.

LITTLE, Judith W. **Teachers as colleagues**. In: RICHARDSON-KOEHLER, Virginia (org.). *The educator's handbook: a research perspective*. New York: Longman, 1987. p. 491-518.

LUCCIO, F.; SAMI, M. On the decomposition of networks into minimally interconnected networks. *IEEE Transactions on Circuit Theory*, v. CT-16, p. 184-188, 1969.

MACHADO, Jones. **Gestão e produção cultural**. 2. ed. rev. e ampl. Brasília: Appris Editora e Livraria – ME, 2017.

MACHADO, Pâmela de Bortoli. **Filmeducação: um cinema possível na escola contemporânea** = *Filmeducation: a cinema possible in contemporary school*. 2019. 160 f. Tese (Doutorado em Multimeios) — Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/handle/10899/1126964>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MARCONDES, Maria Inês.; FLORES, Maria Assunção. O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação dos professores. **Educação (PUCRS. Impresso)**, v. 37, p. 297-306, 2014.

MARTINS, João Paulo. **Cinema e educação**: a utilização de filmes no processo de formação docente no ensino fundamental. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

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

MARTINS, Mariana Roncale. **Entre estratégias e astúcias: o novo ethos nas práticas midiáticas do projeto “Classes Culturais Digitais”**. 2021. f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229314>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. A Arte na Pedagogia e a formação do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais: inquietações e esperanças. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2 p. 23-36, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8350>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MCLAUGHLIN, Milbrey W.; TALBERT, Joan E. **Professional communities and the work of high school teaching**. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

MCLAUGHLIN, Milbrey W.; TALBERT, Joan. E. **Building school-based teacher learning communities**: professional strategies to improve student achievement. New York: Teachers College Press, 2006.

MEDEIROS, Rosângela de Araújo. **Ser docente universitário em tempos digitais: (trans)formar é preciso**. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30092020-155616/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MELO, Sthéfany Araújo. **Análise contrastiva de concepções de integração de ensino entre docentes licenciados e docentes bacharéis atuantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Uberlândia**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) —

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://1library.org/document/y8x4enwq-minist%C3%A9rio-da-educac%C3%A7%C3%A3o.html> . Acesso em: 05, nov. 2025.

MENDES, Letícia Pimentel. **Práticas audiovisuais na formação docente**: uma análise crítica da utilização de filmes no ensino superior. 2021. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

MISKULIN, Rosana Giaretta S. **Comunidades de Prática Virtuais**: Possíveis Espaços Formativos de Professores que Ensinam Matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, Cultura e Diversidade, 10., Salvador. Anais... Salvador: SBEM, 2010, p. 1-10.

MONTEIRO, Thalyta Botelho. **Cinema de animação e trabalho docente**. 2021. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MORIN, Edgar. **A Alma do cinema**. In: A experiência do cinema, Ismail Xavier organizador. Rio de Janeiro :Edições Gerais Graal: Embrafilmes. 1983. p143-172.

MUNHOZ, Rachel Aline Hidalgo. **A linguagem audiovisual na educomunicação socioambiental**: a retomada da confluência entre campos do conhecimento como premissa. 2023. 330 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023.

NASCIMENTO, Maria Noraneide Rodrigues do. **Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado: contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em Pedagogia da UFPI**. 2021. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/64186/8/2021_tese_mnrnascimento.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

NASCIMENTO, Paulo. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia** (Nota Técnica Disoc n. 88/2020). Ipea, 2020.

NICHOLS, Bill. **Introduction to Documentary**. Indiana University Press, 2010.

NOCETTI DE LA BARRA, Alejandra; ORREGO LEPE, Cláudio; SILVA-PEÑA, Ilich; SANTIBÁÑEZ GÓMEZ, David; FLORES GONZÁLEZ, Marianella; GUTIÉRREZ VILLEGAS, Marlene; MELO, Pablo Moreno; GONZÁLEZ SÁEZ, Romina. Self-study colaborativo: etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizajes sobre la formación. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 82, n. 1, p. 99-119, 2020.

NORTON, Maíra. **Cinemas comunitários feministas na América Latina**: contribuições para repensar experiências pedagógicas com o cinema. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em:

<https://ppge.educacao.ufri.br/Cartazes2023/Cartaz%20Tese%20Ma%C3%ADra%20Norton.pdf> . Acesso em: 18 nov. 2025.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Antonio Ivanilo Bezerra de. **Narrativas autobiográficas de professores universitários acerca do cinema como experiência formadora da docência**. 2023. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

OLIVEIRA, Evandor Salvador A. **Metamorfoses do trabalho docente na cultura digital**. 2019. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro Universitário de Uberaba, Uberaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1145>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PAES, Bruno Teixeira. **As imagens precárias: uma leitura da produção audiovisual realizada por jovens em regimes socioeducativos**. 2019. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio. **Impressões digitais: sentidos construídos por docentes no processo de ensino-aprendizagem com e sobre as tecnologias digitais**. 2015. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/185>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PEREIRA, Lara Rodrigues.; SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da.; HOBOLD, Marcia de Souza. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021.

PEREIRA, Rita R. A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 46, n. 1, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/106860>. Acesso em: 24 jan. 2025.

PEREIRA, Sandra Maria A. **O ensino de literatura e cinema**: conexões entre narrativas no contexto da educação básica. 2020. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PINHEIRO, Luísa. **Do roteiro à cena: um exercício de escrita audiovisual e seus desdobramentos em material fílmico**. 2021. 153 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28857>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PINNEGAR, Estefinne.; QUILLES-FERNÁNDEZ, Ema. A self-study of researcher relationships with research participants. **Studying Teacher Education**, v. 14, n. 3, p. 284–295, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541287> . Acesso em: 23 out. 2025.

PINNEGAR, Stefinne., & HAMILTON, Mary Lynn. **Self-study of practice as a genre of qualitative research**: Theory, methodology, and practice (Vol. 8). Springer Science & Business Media, 2009.

PIRES, Cristine Lima. **Educação, corpo e imagem**: desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PRATA-LINHARES, Martha M.; FONTOURA, Helena A.; PIMENTA, Maria A. A. **Faculty entitlement**: perspectives of novice Brazilian university professors. In: RATNAM, T.; CRAIG, C. J. (orgs.). Understanding excessive teacher and faculty entitlement. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2021. v. 38, p. 179–190. (Advances in Research on Teaching). Disponível em: <https://doi.org/10.1108/S1479-368720210000038012> . Acesso em: 23 out. 2025.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; CARDOSO, Tiago da Silva; LOPES-JR, Derson S.; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 554-564, 2020.

PRATA-LINHARES, Martha; FONTOURA, Helena Amaral da; PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. From Instrumentalization to Integration of Technologies for Creative Teaching: Transformations in Times of Crisis. In: **Teacher Education in the Wake of Covid-19**. Emerald Publishing Limited, 2023. p. 159-174.

RAMOS, Fernão P. **Teoria contemporânea do cinema**: narrativas, tecnologia e recepção. São Paulo: SENAC São Paulo, 2005.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REIS, Roberto; LOPES, Eduardo. **A escrita do roteiro audiovisual**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2013.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. 560 p. (Coleção Tópicos).

RODRIGUES, Isabel Cristina. **A produção de vídeos como ferramenta pedagógica no ensino de ciências**: um estudo de caso. 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

RODRIGUES, Nara Caetano; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, n. 29, p. 89-103, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em: <http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>. Acesso em: 23 out. 2025.

ROSA, Ludmila Rodrigues. **As experiências com o cinema na transformação docente**. 2021. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SALES, Mary Valda S. **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2020.

SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade. **Col@b formacional com as culturas digitais: tecendo redes docentes interativas e colaborativas**. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15462/2/SANDRA VIRGINIA CORREIA ANDRADE SANTOS.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUBSKI, Cecília de Miranda; et al. **Sob o signo da alteridade: diversidade e participação na pesquisa com crianças**. In: Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias, 6., 2018, Belém. Anais. Belém: Universidade Federal do Pará, 2018.

SCOTT, John. **Social Network Analysis: A Handbook**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2000.

SEIDMAN, Stephen B.; FOSTER, Brian L. A graph-theoretic generalization of the clique concept. **Journal of Mathematical Sociology**, v. 6, n. 1, p. 139-154, 1978.

SEMIÃO, Daniela; TINOCA, Luis; PINHO, Ana Sofia. The professional culture of teachers: from Andy Hargreaves' theory to the reality experienced at school. **Educação em Revista**, v. 38, p. e37369, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837369>. Acesso em: 23 out. 2025.

SERRALHA, F. **Construção social das aprendizagens e do desenvolvimento moral**. In: SERRALHA, F. A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB. 2007. Tese (Doutoramento) — Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2007. p. 138-188.

SHIRLEY, Dennis; HARGREAVES, Andy. **Five Paths of Student Engagement: Blazing the Trail to Learning and Success**. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2021.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching**: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, Carolina Almeida da. **Educação e cinema**: o impacto das tecnologias audiovisuais na formação de professores no Brasil. 2021. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Mariana Moreira de. **Cinema e formação docente**: uma análise do impacto das produções audiovisuais na prática pedagógica. 2022. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

STECZ, Solange Straube. **Cinema e educação: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRARD, Laurent. **Grandes diretores de cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **O imaginário e a formação docente**: reflexões sobre a docência universitária a partir de uma cultura colaborativa. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

VIEIRA, Renata Cristina. **O cinema como ferramenta pedagógica no ensino de ciências**: possibilidades e desafios. 2021. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

WALSH, Fran; BOYENS, Philippa; JACKSON, Peter. **The Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring**. 2001. Roteiro cinematográfico. Nova Zelândia: New Line Cinema, 2001.

WASSERMAN, Stanley; FAUST, Katherine. Social Network **Analysis**: Methods and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ZULU, Free-Queen Bongiwe; MUKEREDZI, Tabitha Grace. **A case study of two teacher learning communities in KwaZulu-Natal, South Africa**. *South African Journal of Education*, v. 41, n. 3, p. [páginas]: 15 p., 2021. DOI: 10.15700/saje.v41n3a1877.

APÊNDICE A – Termo de autorização de uso de imagem e som.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Neste ato, eu,
 nacionalidade, estado civil,
 portador do documento de identidade , residente à Av/Rua
 , n°. , município de
, AUTORIZO o uso de minha imagem e
 som na pesquisa de doutorado intitulada *COMUNIDADES AUDIOVISUAIS DE
 APRENDIZAGEM DOCENTE*. A presente autorização é concedida a título gratuito, sem
 fins lucrativos, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em eventos educacionais e
 audiovisuais em todo território nacional e no exterior, de forma a não comprometer minha
 imagem pública ou utilizá-la fora do escopo da pesquisa supracitada. Por esta ser a
 expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a
 ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a
 presente autorização.

(assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador: Mário Luiz da Costa Assunção Júnior

E-mail: marioassuncao@uftm.edu.br

Pesquisadora: Martha Maria Prata Linhares E-mail: martha.prata@uftm.edu.br

APÊNDICE B – Íntegra da escaleta do curta-metragem *Caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz*

CAMINHO

Ou a estranha história das lentes feitas de giz

Escaleta v04

CENA	DESCRIÇÃO / AÇÃO / TEXTO
1	Tela preta, surge em fade: <i>Conhecer não é um resgate, mas uma vivência, um ato de criação. Conhecer é lembrar.</i>
2	EXTERNA - SERINGAL - CREPUSCULO Um seringal no cair da noite. Um carro para. Um carro ligado está parado na entrada do seringal. MÁRIO está em seu interior observando de maneira fixa o Seringal. Ele desce e olha para o interior do seringal.
3	EXTERNA / SERINGAL - INTERIOR DO CARRO / CREPÚSCULO Surge uma mulher na estrada. MEMÓRIA. Ela caminha em direção a ele e o observa por um tempo. Ela entra no carro e senta-se do banco de trás. Os dois se encaram por um tempo sem dizer nada. Mário volta ao carro, engata a marcha e entra no Seringal.
4	IMAGENS DE ARQUIVO COM LEGENDAS: • Vídeo do Índio • Vídeo do professor (Tiradentes) • Vídeo de bastidor com alunos • Vídeo de direção no cidade e as flores Narração em off: <i>Não é fácil regressar. Os caminhos sempre parecem confusos. Se misturam. se encontram e se distanciam. Não sei bem de onde parti....nem pra onde vou. Tudo começa em um salto no escuto, o início de uma estrada sem volta, sem mapas, sem orientações.</i> (CONT)
5	EXTERNA - INTERIOR DO CARRO - NOITE Carro segue na escuridão da noite. (segue a narração / reflexão). Memória olha para o interior do carro e se dirige a Mário, dizendo "tem muita coisa aqui" 1 minuto de silêncio.
Cont.	Memória olha para Mário enquanto ele dirige. No banco de trás, pelo retrovisor, Mário vê uma claquete. Ele se vira rapidamente e ela não está mais lá. Somente livros e cadernos. Memória Sorri. "Não sabe o que viu né?" Mario fica pensativo. E responde "Às vezes é difícil saber o que é o quê..." Memória responde que "talvez sejam a mesma coisa." Mário fica pensativo e continua observando a estrada.
6	IMAGENS DE ARQUIVO COM LEGENDAS: Imagens de arquivo mostram filmes feitos com alunos. • Sete Guerreiros uma lembrança (bastidor) • Sete Guerreiros, uma lembrança (cena do filme - guerra) • O professor • Cenas de preparação dos filmes. Transição sonora para o retorno ao tempo presente.
7	EXTERNA - PRAÇA - NOITE

	Mário volta ao presente e se surpreende. Ele e Memória estão fora do carro, em uma praça, sentados em um banco. Mário observa ao redor. Ninguém está por ali. Memória diz que "é uma parada difícil!".
8	EXTERNA - BANCO NA ESCURIDÃO - NOITE Os dois agora estão em um banco perdido na escuridão. Mário diz "sempre é né. Me lembro desse banco. Dessa praça. Queria ter feito mais." Memória, resgatando a fala do homem das flores, "<i>Quantas vezes a gente vai dizendo as coisas e depois se arrepende, descobre que andou mais depressa do que devia</i>" A imagem transita para a cena do filme "A cidade e as Flores".
9	IMAGENS DE ARQUIVO COM LEGENDAS: Entram imagens dos bastidores do "Cidade e as Flores", começando pelo mesmo enquadramento da cena anterior. Narração em off: <i>Domingão era professor. Viveu a arte e a docência como uma coisa só... Foi o seu primeiro filme. Nessa praça nos vimos pela última vez. Queria ter tido mais tempo....</i> Memória está parada em frente a Mário e diz, cada vez mais enfática "o tempo! O tempo! O tempo!" Imagens do filme - cena da flor.
10	EXTERNA - PRAÇA - NOITE Mário começa a falar sobre as dores e arrependimentos relacionados ao filme e seus bastidores. Memória começa a confrontá-lo, mostrando que suas escolhas tiveram consequências. Os dois estão agitados e a atitude é de confronto.
Cont.	Volta para a praça. Mário emocionado. Memória serena. Mário se levanta e caminha em direção ao carro. Ele entra e Memória já está no carro. Eles saem novamente e partem em direção à rodovia.
11	EXTERNA - INTERIOR DO CARRO - NOITE Os dois estão em silêncio no carro. Mário dirige por um tempo. Mário olha mais uma vez pelo retrovisor. No banco de trás está INÁ. Mário se assusta, olha para a frente e vê uma fogueira no meio da pista. Ele freia bruscamente parando bem próximo à fogueira. Em frente à fogueira Memória o observa. Mário olha para o banco de trás. Iná não estava mais lá.
12	EXTERNA - ESTRADA - NOITE Mário desce do carro e se aproxima de memória. Os dois observam a fogueira. Retorna ao presente. Os dois se olham. Memória começa a andar pela pista e Mário a observa. Mário corre até a memória como se dissesse " <i>Não vai! Ainda não!</i>" . Memória por um tempo os olhos de Mário como se respondesse " <i>Vamos!</i>" Os dois somem a pé na escuridão deixado o carro.
13	IMAGENS DE ARQUIVO COM LEGENDAS Cenas dos filmes que envolvem fogueira.
14	EXTERNA - ESTRADA - NOITE Retorna ao presente. Os dois se olham. Memória começa a andar pela pista e Mário a observa. Mário corre até a memória como se dissesse " <i>Não vai! Ainda não!</i>" . Memória por um tempo os olhos de Mário como se respondesse " <i>Vamos!</i>" Os dois somem a pé na escuridão deixado o carro.

15	EXTERNA - ESTRADA - NOITE Os dois caminham na escuridão, lentamente. Memória provoca a recordação mais distante de Mário "Quando começou?" e Mário conta a história da peça de teatro na quinta série. Eles continuam caminhando e Mário tropeça. Memória vai até ele e o levanta. Mário observa, ainda no chão, um objeto branco na beira da estrada. Ele se aproxima. É um giz...ele pega no chão e observa por um tempo. Sua emoção é crescente. Ele olha para Memória e ela sorri. Mário guarda o giz no bolso e os dois continuam a caminhar Narração em off: A paixão é definida segundo o dicionário de Oxford como "qualquer tipo de sentimento que afeta ou influencia fortemente a mente". É um guia, uma força motivadora que emana da força da emoção. As pessoas apaixonam-se por coisas, questões causas e pessoas. Ser ou estar apaixonado gera energia, determinação, convicção, comprometimento e, até mesmo, obsessão. A paixão pode levar a uma melhor visão do futuro, mas pode restringir a abertura do espírito e levar a uma procura limitada de uma convicção mantida com paixão em detrimento de outras coisas. A paixão não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem. Ela é essencial. TRECHO CHRISTOPHER DAY
16	IMAGENS DE ARQUIVO Mário na docência
17	EXTERNA - NOITE - ESTRADA Volta ao tempo presente. No caminho eles observam dois objetos no meio da estrada. Caminham e quando se aproximam são duas cadeiras, uma ao lado da outra. Mário se aproxima curioso e, lentamente, toca em uma das cadeiras.
18	IMAGENS DE ARQUIVO COM LEGENDA Dança das marionetes / bastidores / aniversário da Babi / alegria dos bastidores Narração em off: Os professores apaixonados pelo ensino não trabalham isoladamente. Eles fazem parte de uma rede de relacionamentos sociais e interpessoais que constroem a cultura da escola. O que irá afetar seu trabalho e sua vida. Todas as melhores recordações de minha formação são as dos professores que se preocupavam mais com o controle do que com a criatividade e estavam mais interessados na sua disciplina do que nos seus alunos. Contudo, entre havia alguns que tentavam, de forma apaixonada, entusiasmar seus alunos com uma amor pela aprendizagem. TRECHOS CHRISTOPHER DAY
19	EXTERNA - ESTRADA - NOITE Os dois caminham mais um pouco. Ao olhar para trás as cadeiras não estão mais lá. Memória se distancia de Mário, mas Mário a alcança. Ao longe eles observam a luz de uma fogueira. Mário estranha, pois conhece o lugar. Os dois chegam novamente ao carro. Mário está confuso. Memória Serena. Eles entram no carro e saem.

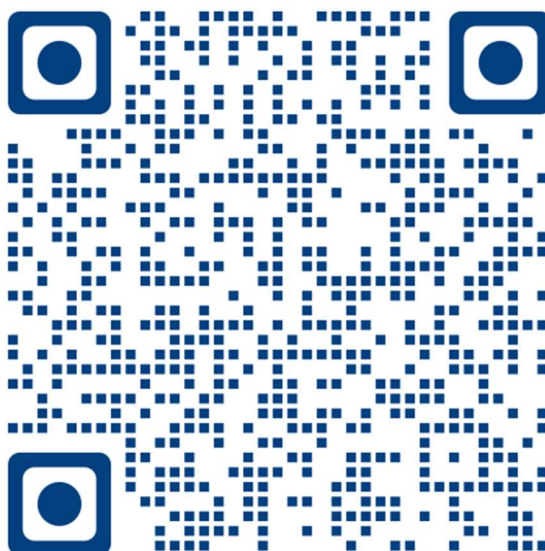
20	EXTERNA - ESTRADA - NOITE Imagem do carro pela estrada. Carros passam e os ultrapassam.
21	EXTERNA - POSTO ABANDONADO - NOITE O carro chega em um posto abandonado. Os dois descem. Luzes de outros carros estão ligadas, mas sem ninguém dentro deles. Os dois caminham em direção a uma porta e param em frente a ela. Memória diz "você precisa entrar". Mário observa com apreensão e olha mais uma vez para Memória que diz "você não controla nada...você só é.... Simples...Você é. Mário caminha em direção à porta. Memória abre a porta. Mário entra.
22	INTERNA - ESTÚDIO - NOITE Mário sai da caixa no estúdio; Caminha pelo estúdio escuro Mário encontra Airton no meio do estúdio entre a luzes. Mário e Airton se abraçam emocionados. Mário e Airton encontram Cláudio. Eles se abraçam. Airton e Cláudio apontam para frente e Mário segue o caminho na escuridão Mário vê um quadro negro e se lembra do giz e tira do bolso; Mário desenha uma estrada no quadro; Zoom in no desenho da estrada
22	IMAGENS DE ARQUIVO COM LEGENDAS <i>O Delírio - a caminhada pelo passado.</i> • Criança na Tv - imagens de Mário na infância / fotos / vídeos • Vários trechos de filmes e bastidores • Vários vídeos de aula e momentos com os estudantes • Trechos do filme feito com professores • Trechos do filme feito em Portugal • Trechos rápidos de depoimentos de professores em Portugal e Brasil • Cenas com o Cravo vermelho em Portugal • Cenas de falas de Mário nos bastidores dos filmes (beijo da viúva / mulher na Caixa / preparação cidade e as flores. Narração em off: falas consagradas da educação que se relacionam com o cinema. (Paulo Freire) "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." "A alegria não chega apenas no encontro do achado... ensinar e aprender não podem dar-se fora da boniteza e da alegria." "Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre." "Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender." "Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move..." "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz..."
23	EXTERNA -POSTO ABANDONADO - AMANHECER A porta se abre e Mário retorna para o posto abandonado. O dia surgiu. Mário observa Memória em frente ao carro. Ele para ao seu lado e os dois observam o horizonte. O sol se levanta. Mário fica por um tempo pensativo e aos poucos sorri. Memória se abaixa, pega um objeto no chão e entrega a Mário. Não vemos o objeto.

	Mário observa o objeto e Memória não está mais no local. Mário olha para os lados, mas com serenidade. Ele sorri. Quando Mário está para entrar no carro ele escuta uma respiração ofegante. Mário olha para o lado e vê Galadriel (<i>Golden Retriever de Eterna Companhia</i>). Mário abre a porta e assovia. Galadriel entra e o carro, no banco de trás. Mário olha emocionado para o objeto que é revelado. Um cravo vermelho. Ele coloca o cravo no painel do carro, liga o som e começa a tocar a música "e depois do adeus" de Paulo de Carvalho. O carro e sai. Vemos o cravo que lentamente sai do quadro com a força no vento que entra pela janela.
24	EXTERNA - ESTRADA - MANHÃ O carro some na rodovia. A música se torna não diegética.
	FIM

ANEXO A – *Lembranças do caminho*, de Heleno Vieira: *making of* do documentário
“caminho ou a estranha história das lentes feitas de giz”



Lembranças do O CAMINHO - CURTA METRAGEM



ANEXO B – Carta enviada à prefeitura de Água Comprida - MG

Do sonho à estreia: A cidade e as flores

Há aproximadamente um ano, sentados em uma sala da escola municipal, após a exibição do curta-metragem “Desassombro”, falávamos sobre a possibilidade de realizar um filme que contasse a história da cidade. Entre ideias e dúvidas, surgiu o projeto que culminaria no longa-metragem “A cidade e as flores”. Contando poeticamente a fundação da cidade, o roteiro nasceu de redações dos alunos do município e foi produzido por professores, alunos, pessoas comuns que jamais imaginariam que o cinema pudesse fazer parte de suas vidas. E o filme foi ganhando vida.

Muitas foram as vozes que acusavam os idealizadores do projeto de sonhadores, que proferiam aos quatro cantos que essa era uma forma errada de investir dinheiro, que isso não daria em nada, que isso não poderia ajudar em nada a cidade. Eles jamais poderiam imaginar a transformação que estava em curso e os corações que já batiam no ritmo das histórias que fundaram a cidade e de seus heróis anônimos. Eles jamais poderiam imaginar que somente por meio da cultura e da valorização da história regional somos capazes de nos tornar pessoas melhores, que lutamos contra a injustiça e a corrupção, porque sabemos que outros lutaram antes de nós.

Muitas vidas foram alteradas por este filme e muitas serão, pois a coragem de fazer um Longa Metragem pertence a poucos, e agora figura entre as realizações da cidade de Água Comprida. A cidade entrou para a História, e ficará marcada não só nas mentes dos que nela residem, mas em milhares de pessoas pelo mundo, que, ao assistirem suas histórias, serão motivados a também vencerem os desafios do dia a dia e fazerem um mundo melhor.

Nós da Urukubaka Filmes agradecemos à prefeitura de Água Comprida pela coragem de ser diferente, de fazer mais, de pensar que o cinema pode ser o caminho que nos leva ao crescimento e ao desenvolvimento da cidadania. Somente melhorando nossa cidade podemos mudar o Brasil e o mundo. A coragem de pensar além do comum fez com que a cidade de Água Comprida fosse imortalizada nas telas do cinema e na produção audiovisual nacional. Parabéns aos que resistiram aos mesquinhos e aos que só se alegram pela derrota. Nós ganhamos! E agora o mundo ganhará com as histórias dos homens e mulheres que fundaram essa promissora cidade.

Mário Luiz Assunção

Urukubaka filmes

11 de abril de 2017