



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)

FACULDADE DE ARTES VISUAIS (FAV)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL

RENATO NAVES PRADO

Videorrelatos: um caminho audiovisual para a docência

GOIÂNIA

2025

Processo: 23070.029249/2025-35
Documento: 5468740



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☐ Dissertação ☒ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Renato Naves Prado

3. Título do trabalho

Videorrelatos: um caminho audiovisual para a docência

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 30/06/2025, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Naves Prado, Discente**, em 01/07/2025, às 22:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5468740** e o código CRC **0AF56B14**.

RENATO NAVES PRADO

Videorrelatos: um caminho audiovisual para a docência

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visua – Doutorado, da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutor em Arte e Cultura Visual.

Área de concentração: Artes, Cultura e Visualidades

Linha de pesquisa: Educação, Arte e Cultura Visualidades

Orientação: Profa. Dra. Alice Fátima Martins

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Prado, Renato Naves

Videorrelatos [manuscrito] : um caminho audiovisual para a
docência / Renato Naves Prado. - 2025.
176 f.

Orientador: Profa. Dra. Alice Fátima Martins.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura
Visual, Goiânia, 2025.
Bibliografia.

1. Audiovisual e Educação. 2. Cultura Visual. 3. Docência. 4.
Metodologia. 5. Videorrelato. I. Martins, Alice Fátima, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata nº 10/2025 da sessão de Defesa de Tese de Renato Naves Prado, que confere o título de **Doutor** em Arte e Cultura Visual, na área de concentração em Artes, Cultura e Visualidades.

Aos vinte e seis de junho de dois mil e vinte e cinco, a partir das quinze horas, por videoconferência, realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada "Videorrelatos: um caminho audiovisual para a docência". Os trabalhos foram instalados pelo(a)s seguintes membros(as), Prof.ª Drª Alice Fátima Martins (PPGACV/FAV/UFG) - Orientadora; Prof. Dr. Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri (PPGACV/FAV/UFG) - membro interno; Prof. Dr. Elinaldo da Silva Meira (PPGACV/FAV/UFG) - membro interno; Prof.ª Dr.ª Adriana Marcela Moreno Acosta (Universidad Autónoma de Coahuila UAdeC/MX) - membra externa à instituição; Prof Dr Esaú Salvador Bravo Luis (Universidad Autónoma de Coahuila UAdeC/MX) - membro externo à instituição. Durante a arguição os(as) membros(as) da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus(as) membros(as). Proclamados os resultados pela Professora Doutora Alice Fátima Martins, Presidenta da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos(as) Membros(as) da Banca Examinadora, aos vinte e seis de junho de dois mil e vinte e cinco.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alice Fatima Martins, Professora do Magistério Superior**, em 26/06/2025, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2025, às 17:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elinaldo Da Silva Meira, Professor do Magistério Superior**, em 26/06/2025, às 17:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Marcela Moreno Acosta, Usuário Externo**, em 27/06/2025, às 10:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Esaú Salvador Bravo Luis, Usuário Externo**, em 27/06/2025, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0,
informando o código verificador **5415096** e o código CRC **AC6A9203**.

Referência: Processo nº 23070.029249/2025-35

SEI nº 5415096

Dedicatória

Às quatro pessoas que sempre andam comigo e estão em todas as minhas decisões.

Nayana

Ícaro

Iracema Maria

Inácio.

Agradecimentos

São muitos os agradecimentos, mas não poderia deixar de começar agradecendo a orientação atenta e acolhedora da profa. Dra. Alice Fátima Martins que acompanhou em cada vírgula do trabalho e que não só orientou mas também ensinou em diversos momentos. Se o processo desta tese foi prazeroso, muito se deu pela ótima experiência de orientação que tive.

Agradeço, em particular, aos amigos Adriana Moreno e Esau Bravo pelas orientações e pela acolhida calorosa no período de doutorado sanduíche no México em que, juntamente com minha família, pudemos passar 90 dias muito felizes conciliando trabalho e o prazer de conhecer aquela cultura fascinante.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás pela oferta estruturada que nos dá condição de desenvolver os estudos. Incluo aqui os docentes que ministraram aulas, que participaram das bancas de qualificação e de defesa e a demais servidores sempre prestativos e colegas que formaram um ambiente extremamente colaborativo.

Agradeço também ao Instituto Federal de Goiás, no qual sou docente efetivo, por apoiar minha formação me concedendo um período de licença para me dedicar ao feitiço da tese.

Agradecer a estas instituições públicas é, na verdade, agradecer a uma herança de lutas que nossos ancestrais travaram em nome de uma educação pública, gratuita e de qualidade, para que as pessoas tenham o direito de se desenvolver, de acessar os conhecimentos produzidos por nossos antepassados e também para contribuir para o futuro e para a melhoria de suas vidas.

Agradeço às várias colaborações que tive na pesquisa, pessoas que participaram da experiência de videorrelatos, que leram alguns artigos publicados e que deram um retorno sobre o que enxergaram neste projeto.

Por fim, agradeço a tantas pessoas que andaram comigo e que contribuíram direta ou indiretamente para essa trajetória. Olhar para trás é ver a família que me apoiou desde sempre, os amigos, os professores, os colegas de trabalho, os lugares, as culturas e as vivências que pude ter. A tudo, sou grato.

RESUMO

A criação do dispositivo pedagógico de Videorrelatos visa contribuir com a formação docente ao ofertar um caminho para utilização da linguagem audiovisual em sala de aula com foco na realização audiovisual por discentes, mais especificamente no contexto do ensino médio. A partir de concepções pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros, esta tese propõe o desenvolvimento de uma metodologia pedagógica que tenha a pesquisa como princípio pedagógico e observe a concepção de politecnia que fundamenta o trabalho como princípio educativo. O estudo perpassa a crítica da relação histórica entre cinema e educação no Brasil e adensa a discussão ao relacionar o ofício docente com elementos da cultura visual próprios da contemporaneidade marcada pela abundância de dispositivos digitais ligados à internet e a consequente e multifacetada cultura digital. Aspectos do cinema documentário são analisados, em especial, a fim de contribuir com métodos e técnicas de produção audiovisual que possam ampliar o fazer pedagógico em sala de aula a partir da linguagem audiovisual, mas com vistas aos objetivos de aprendizagem e a relação com a investigação pedagógica, afastando-se intencionalmente da produção cinematográfica. A pesquisa de campo aconteceu em três momentos distintos: a capacitação de um grupo de docentes no estado de Goiás; uma iniciação científica com a duração de um ano; e a capacitação com um grupo de docentes no México. As experiências produziram resultados relevantes que subsidiam as estratégias de utilização da linguagem audiovisual em sala de aula, suas possibilidades de aplicação e adaptação por docentes, seu potencial pedagógico e seus desdobramentos futuros.

Palavras-chave: audiovisual e educação; docência; cultura visual; videorrelatos; metodologia.

RESUMEN

La creación del dispositivo pedagógico *Videorrelatos* pretende contribuir a la formación docente al ofrecer una forma de utilizar el lenguaje audiovisual en el aula con un enfoque en la realización audiovisual por parte de los estudiantes, más específicamente en el contexto de la escuela secundaria. Basada en las concepciones pedagógicas de la Educación Profesional y Tecnológica de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasil, esta tesis propone el desarrollo de una metodología pedagógica que tiene como principio pedagógico la investigación y observa la concepción de politecnia que subyace al trabajo como principio educativo. El estudio permea la crítica de la relación histórica entre cine y educación en Brasil y profundiza la discusión al relacionar la profesión docente con elementos de la cultura visual propios de la contemporaneidad marcada por la abundancia de dispositivos digitales conectados a internet y la consecuente y multifacética cultura digital. Se analizan aspectos del cine documental, en particular, para contribuir con métodos y técnicas de producción audiovisual que puedan ampliar la práctica pedagógica en el aula a partir del lenguaje audiovisual, pero con miras a los objetivos de aprendizaje y la relación con la investigación pedagógica, alejándose intencionadamente de la producción cinematográfica. El trabajo de campo se desarrolló en tres etapas distintas: la capacitación de un grupo de profesores en el estado de Goiás (Brasil); un proyecto de iniciación científica con duración de un año; y un taller de formación con un grupo de docentes en México. Estas experiencias generaron resultados relevantes que fundamentan estrategias para el uso del lenguaje audiovisual en el aula, sus posibilidades de aplicación y adaptación por parte de los educadores, su potencial pedagógico y sus futuros desarrollos.

Palabras-chave: audiovisual y educación; enseñanza; cultura visual; *videorrelatos*; metodología.

Abstract

The creation of the pedagogical device Videorrelatos (Videoreports) aims to contribute to teacher training by providing a pathway for the use of audiovisual language in classroom, focusing on student-produced audiovisual work, particularly in the context of secondary education. Based on pedagogical concepts from Professional and Technological Education of the Brazilian Federal Institutes of Education, Science, and Technology, this thesis proposes the development of a pedagogical methodology that embraces research as an educational principle and observes the concept of polytechnics, which grounds labor as an educational foundation. The study critically examines the historical relationship between cinema and education in Brazil and deepens the discussion by connecting teaching practice with elements of visual culture inherent to contemporary society, marked by the abundance of internet-connected digital devices and the resulting multifaceted digital culture. Aspects of documentary filmmaking are analyzed, particularly to contribute with methods and techniques of audiovisual production that can expand pedagogical practices in classroom through audiovisual language while prioritizing learning objectives and pedagogical inquiry, intentionally moving away from film production. The fieldwork took place in three distinct stages: the training of a group of teachers in the state of Goiás (Brazil); a one-year scientific initiation project; and a training session with a group of teachers in Mexico. These experiences yielded relevant results that support strategies for using audiovisual language in classroom, its possibilities for application and adaptation by teachers, its pedagogical potential, and its future developments.

Keywords: audiovisual and education; teaching; visual culture; videoreports; methodology.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – BASES TEÓRICAS.....	17
Cap. 1 – BASE TEÓRICO-EDUCATIVA: O INACABAMENTO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO.....	19
1.1. O princípio do inacabamento e a mediação educativa da realidade;.....	25
1.2. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política de educação profissional.....	30
1.3. Trabalho como princípio educativo;.....	32
1.4. Pesquisa como princípio pedagógico.....	36
1.5. Didática ou como transformar princípios em prática.....	38
Cap. 2 – AUDIOVISUAL E DOCÊNCIA.....	45
2.1. Cinema e Educação.....	46
2.2. Cultura Visual, Audiovisual e Docência.....	60
Cap. 3 – DOCUMENTÁRIO E SALA DE AULA.....	72
3.1. Elementos do documentário para construção pedagógica.....	76
3.2. Os benefícios de um formato arbitrário.....	85
3.3. Dispositivos Pedagógicos Audiovisuais.....	87
Parte II – VIDEORRELATOS: PROPOSTA METODOLÓGICA E AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS.....	97
Cap. 4 – PLANO DE CURSO.....	102
4.1. Perfil de participantes e estrutura necessária.....	107
4.1. Montagem Audiovisual (edição) – a articulação de conteúdos.....	109
4.2. Captação e organização de imagens e sons.....	113
4.3. Os Dispositivos de Videorrelato – protótipos.....	116
Cap. 5 – Experiências com Videorrelatos.....	137
5.1 Iniciação Científica: uma jornada inesperada.....	140
5.2 Projeto Piloto: Grupo de Docentes de Goiás.....	147
5.4 Videorrelatos em Chiapas, México.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
EPÍLOGO.....	163
REFERÊNCIAS.....	167
VIDEORRELATO DA TESE.....	174

INTRODUÇÃO

A centelha inicial desta tese surgiu a partir da experiência como docente da educação básica técnica e tecnológica no Instituto Federal de Goiás (IFG), mais especificamente nos cursos de audiovisual do *campus* Cidade de Goiás. Não por acaso, o estudo foi proposto para *Linha C – Educação, Arte e Cultura Visual* do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

A Educação Profissional e Tecnológica formal tem trajetória secular no Brasil e a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criada em 2008, herdeira das escolas técnicas federais, está espalhada em mais de 600 *campi* em todo o país, com uma proposta educativa definida. Citar os Institutos Federais não é uma mera formalidade e tampouco um esforço propagandista. Como poderá ser visto adiante, a proposta educativa e pedagógica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica terá influência direta nas discussões e decisões metodológicas, uma vez que a forja e a manutenção de um sistema educativo não são feitas de maneira aleatória, mas perpassam questões políticas e culturais que não podem ser ignoradas.

O objetivo desta empreitada científica é propor uma metodologia pedagógica por meio da linguagem audiovisual, mais especificamente para ser desenvolvida ao nível de ensino médio. Por ter ênfase metodológica, é possível indicar que o trabalho é, antes de tudo, dedicado à formação docente e seus desafios quotidianos no exercício profissional. O fato de ter foco no ensino médio não limita a expansão da proposta para outros contextos, mas dá ao estudo um contorno menos etéreo, permitindo que a pesquisa de campo tenha parâmetros mais palpáveis para análise.

Na construção da jornada tentarei expor as decisões pedagógicas e técnicas e os princípios que nortearam cada tomada de decisão. Pretendo assim não somente propor uma metodologia sistematizada, mas expor os alicerces e a estrutura que a sustentam, pensando nas possibilidades de sua adaptação a contextos diversos e até mesmo à criação outras metodologias que também partilhem dos mesmos princípios educativos e/ou pedagógicos.

A tese será apresentada em duas partes. A primeira parte é de cunho majoritariamente bibliográfico e se dedica à discussão crítica das bases teóricas que

orientarão a proposta prática. Ela está subdivida em três capítulos, sendo o primeiro dedicado às teorias educativo-pedagógicas selecionadas, o segundo direcionado a questões relativas a audiovisual, docência e cultura visual e o terceiro dedicado ao estudo sobre cinema documentário e como este será transposto para a proposta pedagógica. A segunda parte do trabalho abrigará a proposta pedagógica e será subdivida em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado ao plano de curso a partir de dispositivos pedagógicos audiovisuais e o segundo à pesquisa de campo que analisará de maneira qualitativa as experiências de formação de docentes com a proposta.

Ao indicar as bases teóricas do estudo, intento evidenciar que existem, de fato, decisões arbitrárias relativas a estas escolhas, sem, no entanto, me furtar a empreender a devida fundamentação crítica. Assumo de antemão que é impossível conversar sobre um sistema educacional ou proposta educativa que seja completamente neutra do ponto de vista político, uma vez que as ações pedagógicas sempre estarão voltadas a resultados comportamentais, ou seja, elas visam a transformação de quem as recebe. Esta transformação é intencional e direcionada, independentemente de quem a proponha. Espero, nesse sentido, não embasar as discussões em questões maniqueístas do bem e do mal, mas sim em tomada de decisões que sejam intencionais, parciais e devidamente justificadas.

A discussão da base teórico-pedagógica do capítulo I se dará a partir dos preceitos da Educação Profissional e Tecnológica praticada pelos Institutos Federais, como não poderia deixar de ser nesse caso, justificadamente. A seleção desses preceitos, no entanto, não indica um caminho pavimentado para a construção da proposta pedagógica. Está mais para um terreno acidentado, remexido por diferentes agentes ao longo do tempo, com projetos de nação distintos e do qual sobreviveram as “palavras de sabedoria” que colocam os desafios atuais ao exercício da docência nos Institutos Federais. Quando disser, como direi, que utilizarei o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, algo que parece ser bem definido e acabado, estarei, na verdade, colocando uma gama incalculável de possibilidades pedagógicas das quais tentarei explorar profundamente apenas uma. É possível dizer que esta tese é justamente um esforço para tentar colocar certa ordem prática em pressupostos institucionais, ou pelo menos uma versão viável de prática, já que, como docentes, somos

encarregados de aplicar princípios e ementas, restando-nos a escolha dos contornos didáticos, quando muito.

No segundo capítulo buscarei estabelecer as premissas da relação educativa e pedagógica entre audiovisual e docência a serem discutidas neste trabalho. Audiovisual que, colocado de maneira ampla, se refere tanto à linguagem audiovisual quanto ao que se entende por setor audiovisual da economia, cuja expansão de usos é de difícil delimitação. No que tange à docência, será dada ênfase na relação entre audiovisual e o sistema educacional formal, mais especificamente na experiência brasileira, considerando um campo de estudos que tem sido presença marcante nos congressos da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE) entre 2015 e 2022, a saber, Cinema e Educação. Farei considerações à Lei Nº 13.006 de 2014 que institui a obrigatoriedade de cinema nacional nas escolas, indicando também suas motivações educativas para deixar nítido o porquê acredito que é necessário dar outros contornos pedagógicos a ela. Analisarei também um trabalho específico de cinema e educação, a saber, o *Inventar com a Diferença*, fonte da qual bebi deliberadamente em termos metodológicos e por se tratar de uma metodologia familiar e experimentada no cotidiano escolar do IFG – Campus Cidade de Goiás. Por fim, buscarei tatear alguns aspectos da cultura visual colocando provocações sobre a sua possível relação com a docência, mais especificamente através da suficiência ou proficiência em utilização da linguagem audiovisual de uma maneira que esteja pelo menos um passo além da ingenuidade inicial que tende a marcar a atuação leiga em qualquer campo do conhecimento que nos aventuremos apenas com uma vaga ideia estereotipada de suas rotinas de trabalho.

No terceiro capítulo apresentarei um estudo sobre cinema documentário com vistas a desenvolver a pedagogia que proponho. Trata-se de uma situação mais ou menos curiosa já que empreendo um estudo de cinema documentário para, afinal, propor uma metodologia na qual o cinema em si não é importante e não é o objetivo final. Para ser mais exato, proponho uma metodologia que se esforça deliberadamente para não falar em cinema, embora não haja a necessidade censurá-lo caso surja espontaneamente. Eleger o cinema documentário como campo de estudos, a partir deste escopo, não é para discutir e tampouco tentar resolver questões de paradigmas históricos e contemporâneos que o cercam, mas,

antes de tudo, pela natureza de seu fazer metodológico que, acredito, guarda convenientes semelhanças com o fazer científico e de produção de conhecimento, sobretudo o fazer educativo que se espera para o ensino médio. O que me parece uma situação fértil para tentar unir o princípio educativo do trabalho em audiovisual com o princípio pedagógico da pesquisa.

Interessante indicar que mesmo tendo o princípio educativo do trabalho, próprio da Educação Profissional e Tecnológica, mais especificamente tendo o audiovisual como campo de trabalho, o princípio pedagógico da pesquisa a partir de uma metodologia que utilize a linguagem audiovisual pode ser aplicado a qualquer contexto que vise desenvolver a aprendizagem do fazer científico. Pelo menos, é o que proponho, uma vez que a linguagem audiovisual é um elemento politécnico contemporâneo e, portanto, dialoga com inúmeras situações de trabalho. Sabe-se que os trabalhos científicos só são considerados consolidados a partir de publicações escritas em locais verificáveis e aceitos pela comunidade científica, o que não impede a existência de um material audiovisual como parte do produto final e/ou como parte da estratégia de divulgação ou demonstração do processo científico, tanto por sua facilidade de síntese de conteúdos quanto por suas características de circulação nas redes digitais da internet.

No capítulo IV, que inaugura a segunda parte da tese, partirei para a proposta pedagógica propriamente dita. O objetivo do capítulo é apresentar a proposta de percurso pedagógico que vise capacitar docentes para uso da metodologia de videorrelatos a ser desenvolvida em sala de aula. Primeiro porque a figura docente é a encarregada de conduzir a didática em sala de aula, então é preciso criar um percurso para que, antes de mais nada, o docente se aproprie do método e crie adequações aos objetivos específicos de sua disciplina. Sim, porque a pesquisa como princípio pedagógico é algo aplicável a todas as áreas do conhecimento. Dessa maneira, se uma docente de geografia – por exemplo – quiser se valer da didática aqui proposta, ela fará uso de acordo com os objetivos de aprendizagem que almeja.

O esforço se concentra, portanto, justamente em tentar facilitar os caminhos metodológicos para tanto. O pensamento que norteia a proposta parte de perguntas simples como: para utilizar a linguagem audiovisual na escola é preciso ser formado

em um curso de audiovisual? Se não há formação audiovisual para todo docente, a escola precisará disponibilizar técnicos em audiovisual se quiser utilizar essa linguagem em seu cotidiano? Se o cinema nacional precisa estar na escola, por lei, em algum momento haverá uma proposta de *vouchers* para que estudantes assistam a filmes em salas de cinema, terceirizando a estrutura para que a escola não precise desenvolver uma atmosfera audiovisual própria?

Note que é muito fácil começar a complicar a situação pedagógica com perguntas pertinentes, já que leis e diretrizes são, normalmente, apresentadas por meio de textos que darão vida a resoluções e/ou instruções normativas que, de fato, esmiuçarão o passo a passo do fazer na prática. Na contramão do complicado, proponho que o lugar do graduado em audiovisual, ou seja, de quem dispõe de expertise técnica e conceitual para empreender estudos em um programa de Arte e Cultura Visual, sirva para criar um sistema pedagógico simplificado no sentido de permitir a aplicação por docentes com relativamente pouco tempo requerido para capacitação, que, espera-se, possa até mesmo ser feita de maneira autodidata.

É como se o objetivo fosse criar um aplicativo de *smartphone*. Ninguém vira chefe de cozinha profissional ao baixar um aplicativo de receitas, mas é bem possível preparar uma receita pela primeira vez em um curto espaço de tempo com a ajuda de um aplicativo adequado, provavelmente elaborado por quem detém a expertise para tanto. Por isso é tão importante, por se tratar de uma tese científica, que todos os bastidores da criação da proposta pedagógica estejam devidamente expostos, permitindo a recriação, a crítica e a apropriação de aprendizagens e métodos.

No capítulo V relatarei três experiências formais com a aplicação de videorrelatos, ainda que apenas uma delas tenha sido planejada desde o início da tese. Uma experiência de iniciação científica, o projeto piloto¹ e uma experiência com docentes da educação superior em Cintalapa, Chipas, México.

O *piloto*, que foi a experiência de campo planejada desde o início, propôs capacitar e acompanhar a aplicação do método de videorrelatos a ser realizada por

¹*Piloto* é um termo comum no âmbito do audiovisual profissional que indica a produção de um episódio de série ou de programa de TV, por exemplo, para que se decida se o projeto audiovisual em questão terá ou não continuidade. Geralmente, é uma peça audiovisual que visa levantar os fundos necessários para se vender o projeto completo.

colegas de profissão, preferencialmente no contexto do Instituto Federal de Goiás. Devo dizer que a ideia inicial para a formação do grupo foi convidar deliberadamente docentes colegas por afinidade e proximidade de contexto que permitiria maior interação durante o acompanhamento da pesquisa, visto que embora o acompanhamento pudesse ser realizado de forma remota e, portanto, em qualquer lugar que disponha de conexão à internet, a proximidade tende a gerar menos barreiras técnicas, o que poderia possibilitar tomadas de decisões mais céleres relativas a imperfeições da proposta inicial e eventuais mudanças de rumos.

Eis aqui a confissão de que não espero que o primeiro desenho exposto no capítulo IV seja um exemplar de concepção imaculada e imutável. Mas, como todo percurso pedagógico, uma proposta de jornada que precisará necessariamente ser avaliada, adaptada e repensada ao longo do caminho. Não me furtei, portanto, a mostrar os processos de transformação da proposta inicial visto que, como tese, precisei demonstrar seu processo científico. Espero publicar um desdobramento simplificado para uso docente de maneira mais rápida e direta, ficando a tese para quem desejar entender o *código-fonte* da proposta. Código aberto, diga-se de passagem.

Após as considerações finais e a avaliação do processo, farei também um epílogo para indicar os desdobramentos que os 4 anos de trabalho na pesquisa me mostraram e que pretendo dar seguimento, sendo a finalização da tese apenas o começo do trabalho com videorrelatos.

Em que pese a escrita em primeira pessoa do singular, é notável que em alguns momentos utilizo a primeira pessoa do plural. Faço isso para tentar criar um diálogo com quem lê, de modo que o uso do “nós” se refere a você e eu, que, ainda que remotamente, estamos nos comunicando. O diálogo é um elemento importante nas construções pedagógicas deste trabalho, pelo que o uso do nós acontece quando pertinente.

PARTE I – BASES TEÓRICAS



Cap. 1 – BASE TEÓRICO-EDUCATIVA: O INACABAMENTO COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Imagine-se sendo uma pessoa aos 44 anos de idade. Nesta realidade imaginada, você deixou o ensino médio aos 17 anos, no ano de 1997. Foi para a faculdade e, depois de alguns contratempos, graduou-se em 2003. Em 2004 já trabalhava na sua área de formação, ainda que nos primeiros degraus da carreira. Nos próximos 20 anos você trabalhará em diversas cidades e em papéis diferentes, terá uma vida dinâmica própria das primeiras décadas do século XXI, e cometerá um matrimônio frutífero de onde nascerão descendentes.

A fim de cumprir ritos sociais comuns, visitará seus pais em sua cidade natal. Durante o almoço festivo de sábado, que acontecia em um restaurante, você se depara com um senhor que lhe parece familiar. Depois de pensar um pouco, lembra-se que se trata de um ex-professor de seu tempo de ensino médio, mais precisamente o professor Wagner, de Física, e que, embora tivesse dificuldades na matéria, gostava daquela aula e de questionar o professor que dava repostas espirituosas. Você decide cumprimentá-lo e, após se identificar, é bem-recebido. Ele pergunta sobre sua vida, você responde, depois você pergunta sobre a dele e descobre que ainda trabalha no mesmo lugar, dando aulas de física no ensino médio, e que lhe faltam apenas mais 8 anos para se aposentar. Você deseja a ele coisas boas e recebe cumprimentos recíprocos.

Mais tarde naquele dia, você pensa sobre aquele encontro mais detidamente. Você não o via há quase trinta anos. Nesse período, a internet diversificou os modos de socialização em escala planetária, surgiram os *smartphones*, as redes sociais digitais e as chamadas *inteligências artificiais*. As carreiras se tornaram mais dinâmicas, com mais mudanças de empresas por parte de empregados e com o surgimento e o desaparecimento de certos tipos de ofícios. Houve a pandemia de COVID-19 em 2020 que restringiu a mobilidade em escala global e as escolas foram forçadas, assim como outros setores da economia, a operar remotamente, através de vídeo conferências. O seu professor, no entanto, permaneceu na mesma escola, ministrando a mesma disciplina para a mesma faixa etária de pessoas, como se estivesse preso a um *loop* temporal renovado a cada turma com três anos de duração. Por mais que seu trabalho fosse exitoso com certa turma, o que parece ser

especialmente difícil para a disciplina de Física, era preciso recomeçar todo o trabalho no próximo ano para a nova turma. De repente você imaginou a profissão de docente de ensino médio como um castigo eterno digno de rancorosos deuses da mitologia grega que restituíam fígados e impunham ladeiras com pedras para que a tortura durasse para além do tempo imaginável. Será que é tão monótona assim a vida profissional docente? Será que ele dava aulas ainda da mesma maneira? Será que a promessa de aposentadoria e os compromissos financeiros eram suficientes para mantê-lo a postos naquela batalha infinita do sistema educacional? Será que ele ainda fala de maneira engraçada e cospe involuntariamente na primeira fila ao responder perguntas irritantes? Será que tudo muda no mundo menos a escola?

Iniciar a tese com uma divagação quase dramática acerca da condição da profissão docente, mais especificamente da docência no ensino médio, pode, em princípio, não soar digno de cientificidade. No que pese a especificidade do programa de pós-graduação a qual esta pesquisa se vincula, com maior ênfase a processos e métodos qualitativos, a escolha por um início imaginativo é justificado pela colocação de duas questões em perspectiva: a ideia de empatia e a docência como ofício profissional e *perene*.

A empatia pode parecer desnecessária no *hall* de assuntos sérios que formam o mundo, em especial o mundo acadêmico, mas aqui ela será colocada como condimento indispensável. Primeiro porque não há melhor motivo para se empreender um trabalho que discuta aspectos da formação para a profissão de docente do que uma compreensão emocional deste ofício. Segundo porque no ambiente de educação formal a empatia precisa existir a partir de todas as instâncias participantes, ou seja, de trabalhadores institucionais para com discentes, de discentes para com trabalhadores institucionais, de trabalhadores institucionais consigo mesmos, de discentes consigo mesmos, da escola com a comunidade e da comunidade com a escola. Por que tanta empatia?

A empatia é a compreensão emocional dos processos, ela requer imaginação e a capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa. A ausência de empatia no processo educacional, portanto, denota práticas educativas que visam resultados numéricos de avaliações puramente quantitativas, que consequentemente levarão a propostas desumanizantes frente aos problemas quotidianos. O dia a dia da

educação formal é feito de planejamentos e de solução de problemas. O maior erro é imaginar que alguma espécie de medida “mágica” acabará com os problemas quotidianos. Por isso, ter a empatia com as questões fundamentais do processo educacional é tão importante, para que não se perca de vista que é um processo entre humanos, que busca auxiliar no desenvolvimento de pessoas autônomas em pensamento e em capacidade de aprendizagens complexas.

Colocar a profissão docente em perspectiva é lembrar que, por mais que discutamos questões pedagógicas pontuais, o dia a dia das aulas, o momento da didática e outras especificidades quotidianas, o seu exercício profissional é formado de ciclos com diferentes periodicidades – bimestres, semestres, anos, formaturas – que se repetem ao longo de uma carreira. As aulas não são momentos isolados da realidade como se fossem palestras casuais sobre determinadas curiosidades. Entre erros e acertos, a profissão docente faz parte de sistemas educacionais que se desenvolveram através da história e são constantemente questionados e tensionados por “melhorias” de diversas tendências de pensamento.

O fictício professor Wagner, que permaneceu 30 anos na mesma instituição, alvo da curiosidade do pensamento de seu ex-estudante, também viu muitas coisas ocorrerem no mundo, a despeito das ementas de sua disciplina e da ausência de descobertas que pudessem mudar radicalmente pressupostos já sabidos em sua área de conhecimento. Nesse sentido, o que mudou para ele em 30 anos de profissão, se ainda necessita ensinar o mesmo conteúdo para a mesma etapa da educação?

Obviamente, o que mudou foi o mundo contemporâneo e, com isso, as referências das pessoas presentes em sala de aula na condição de discentes. Talvez tenha mudado alguns colegas de trabalho e seu próprio status de jovem docente para docente experiente, mas dificilmente algo mudou tanto quanto a diversificação das referências culturais que habitam a sala de aula agora em contraponto às referências que ali estavam há mais de vinte anos.

Uma pergunta cabível ao contexto descrito nos será particularmente importante para os assuntos a serem tratados nesta tese: se a sociabilidade no mundo sofreu tantas mudanças, como a escola deve reagir à contemporaneidade,

tendo em vista que se trata de um organismo vivo e que é formado por pessoas de diferentes gerações e momentos de vida?

Educar é uma decisão cultural e política. Pensar um sistema educativo universal, ou apenas dentro de determinada sociedade, pode ser um exercício de autoritarismo sem limites, já que propor um sistema educativo consiste em determinar um dispositivo educativo e selecionar o que estará dentro da sala de aula e, conseqüentemente, o que não estará dentro dela. Basta observar como qualquer regime ditatorial tentará, naturalmente, inculcar em seus educandos as crenças necessárias à sua manutenção.

Estudos como o de Bourdieu & Passeron (1978) apontaram que toda ação pedagógica seria, necessariamente, um ato de violência. No caso do sistema educacional, seria uma violência praticada por uma autoridade pedagógica competente: a figura docente. Autoridade esta que é reconhecida por demais entidades da sociedade: instituições, pais, mães e/ou responsáveis legais. Essa estrutura é, segundo os autores, promovida pelo sistema capitalista com a intenção de reproduzir o próprio sistema. O exercício da docência é de tal maneira que a própria experiência de novos docentes é quase que majoritariamente a experiência de sala de aula, como estudantes, pelo que seu exercício será também a reprodução do estilo docente a que foram submetidos. O que trabalhos como o de Bourdieu & Passeron (1978) apontam é próprio de ambientes educacionais autoritários, sem empatia.

É preciso não perder de vista que desde que a ideia de educação universal foi implementada, seu uso ocorreu de diversas formas a fim de tentar criar consensos sociais e culturais. A educação sistemática e redentora dos males, curiosamente, parece ser uma espécie de éden fantasioso almejado tanto por regimes autoritários quanto por ideais de emancipação intelectual, uma vez que cada maneira de se pensar a sociedade também pensa à sua maneira a educação. Isso demonstra que discutir a necessidade de educação por si só, como se a definição desta fosse amplo consenso, é inócuo se não se discutir também a sua forma e seu objetivo de maneira explícita, ou pelo menos da maneira menos genérica possível.

Saviani (2007) coloca que a via para a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Ou seja, o amplo domínio do alfabeto e a articulação para

saber se mover como cidadão em uma sociedade em que as classes e as funções sociais são determinadas e não naturais. E completa:

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159)

O estudo de Bourdieu & Passeron (1978) denuncia um sistema escolar que se reproduz de maneira violenta para manter a ordem social que protege. Nesse sentido os interesses do sistema estariam acima do interesse de educandos. Saviani (2007), por outro lado, tece uma história ontológica educacional e apresenta, posteriormente, fundamentos para uma concepção escolar que privilegie a formação de seres com autonomia técnica, tecnológica e intelectual, que será discutida mais adiante.

O breve comparativo entre os dois trabalhos citados até aqui evidencia que o sistema educacional está longe de ser um monolito inquestionável ou que goze de consensos para além da necessidade de ser haver um sistema educacional. Se bem que, eventualmente, a existência de educação formal também é questionada, sobretudo a partir de financiamento público.

Luckesi (1994) define três tipos de “macrocompreensões” sobre os sistemas educacionais: a compreensão redentora; a compreensão reprodutora; e a compreensão mediadora. Sua maneira de situar as três formas de compreensão do sistema educacional nessas espécies de arquétipos é importante porque as propostas educacionais carecem de imaginação de fins e de meios (processos), pelo que compreender o estilo de educação proposta seria o primeiro passo à orientação das ações.

A compreensão redentora seria aquela que pensa em educar para corrigir problemas sociais específicos. Nesse sentido, sua implementação orienta as novas gerações de maneira a redimir as imperfeições sociais criadas no passado, aperfeiçoando a estrutura social. No exemplo citado em que a revolução industrial precipitou uma revolução educacional, esta estava ligada às necessidades dos sistemas de produção e da manutenção do estado. Para tanto, cada pessoa

necessitava de um mínimo de conhecimento para que pudesse ser útil à sociedade, contribuindo para a sua melhoria.

Um traço histórico da educação redentora que *curiosamente* não apareceu nas revisões bibliográficas aqui empreendidas, mesmo as mais críticas, era o uso de violência explícita (para além da violência simbólica, esta sim, alvo de ampla crítica ainda hoje) em forma de castigos: palmatória, ajoelhar sobre grãos de milho, batidas de réguas de madeira na mão e tapas estão entre os relatos orais de gerações passadas. Era preciso conformar de qualquer maneira. Vale lembrar que a tolerância à violência é algo que varia entre diferentes culturas e tempos históricos, ainda assim, é preciso que certas práticas não sejam esquecidas.

A compreensão reprodutora está ligada a estudos críticos, como os de Bourdieu & Passeron (1978), que contrariam a ideia de que o sistema educacional desempenhe a função redentora. Sua função seria, portanto, não de melhorar a sociedade, mas de reproduzi-la tal como está, garantindo que as coisas continuem boas para quem já está bem e, conseqüentemente, que continuem ruins para quem assim está. Embora a crítica se dedique a esmiuçar os mecanismos que garantem a natureza reprodutivista do sistema educacional capitalista, sua grande conclusão é de que este apenas serve à manutenção do *status quo* e, pior (no sentido catastrofista), que não haveria muito o que se fazer.

A compreensão mediadora compartilha da esperança do sistema redentor quando pensa que a sociedade pode ser melhor, mas dedica-se a propor maneiras para que a educação possa gerar mudanças sociais, não pela ótica redentora, mas pela promoção da emancipação intelectual, técnica e tecnológica das pessoas. Nesse sentido, as formações não são direcionadas, por exemplo, a problemas específicos da indústria, mas à formação de cidadãos capazes de gerir suas vidas, resolver seus problemas e melhorar suas condições de vida a partir da compreensão crítica das realidades sociais. A educação mediadora propõe formas de entender e de viver em sociedade, para ela “a educação nem salva e nem reproduz a sociedade, mas pode servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade.” (LUCKESI, 1994, p. 37)

A posição ocupada pela docência na engrenagem do sistema de ensino não permite a ela criar as regras do jogo. O sistema educacional institucional é guiado

por uma série de leis e diretrizes que atendem a certos interesses, mas não ao interesse de todos. A fim de não construir uma tese que seja simplesmente conivente com as regras contemporâneas ou, ao contrário, que apenas demonstre antipatia circunstancial, proponho a discussão de princípios sobre a prática e a formação docente que independem, pelo menos até certo ponto, do conjunto de regras imposto pelo sistema educativo. Em outras palavras, é uma tentativa deliberada de discutir uma prática docente que seja agnóstica em relação à teologia educacional vigente, pois, se a docência não faz as regras, ela se encarrega de aplicá-las de fato – pelo menos enquanto essa profissão ainda existir como tal. Estar no momento em que o sistema educacional encontra as pessoas que são alvo da pretendida educação faz com que a docência tenha meios de evitar violências institucionais e de promover uma educação que seja proveitosa, sobretudo para quem aprende.

1.1. O princípio do inacabamento e a mediação educativa da realidade;

A teoria mais basilar deste estudo é o *princípio do inacabamento* da figura docente, extraído na obra de Freire (2019). O autor nos coloca, dentre outras coisas, que o ensino não pode existir sem a pesquisa porque é necessário à docência a lembrança constante acerca de seu próprio inacabamento. A certeza de que não se sabe de todas as coisas e a segurança de expressar-se como tal, inacabado, é estimulante e libertador. E se assim a docência é, ou pelo menos *pode ser*, a pesquisa, o aprendizado e o aperfeiçoamento constantes devem ser a tônica do exercício prolongado do ofício docente, como é o ateliê para a arte ou a academia de atividades físicas para o atleta. Esse princípio é evocado muitas vezes na tese.

O inacabamento é a recusa à repetição de erros, o inconformismo em relação a baixos rendimentos estudantis, a empatia pelos processos de construção de conhecimento que são erigidos na relação de ensino e aprendizagem e, como uma síntese de tudo, a permissão e o dever de propor melhorias e alterações necessárias, sempre dentro do rigor ético e do alinhamento com os objetivos da educação, a saber, a formação de pessoas com autonomia técnica, tecnológica e intelectual para pleno exercício autônomo da cidadania. As escolhas de referências

pedagógicas foram pautadas pela afinidade com esses objetivos porque a definição dos objetivos educacionais é uma escolha.

Quando conceituou a educação bancária, Freire (2001) identificou que se tratava de uma prática pedagógica que buscava depositar conhecimentos (que eram na verdade informações) na memória de estudantes para que se acumulassem. Naturalmente o acúmulo de conhecimentos era avaliado quase hegemonicamente através de testes de memória. Por sua natureza cumulativa através de depósitos, o autor fez uso do adjetivo “bancário”. Quando Saviani (2012) criticou o movimento *escolanovista* brasileiro classificando-o como um movimento que devolveu o sistema educacional a uma cisão entre educação elitista e educação popular, alegou ser uma consequência que advinha mais da inviabilidade de implantação da proposta escolanovista em escala popular do que um problema pedagógico do método em si – embora a viabilidade também deva ser considerada na questão pedagógica como um todo.

Ambos autores escreveram muito sobre propostas pedagógicas para superar a questão bancária e a cisão de um sistema educacional entre educação para a elite e para as massas. Uma interseção evidente entre os pensamentos pedagógicos de Saviani e Freire é o tratamento da realidade social como elemento indispensável à prática de sala de aula. Em suas teorias e práticas, o conteúdo a ser desenvolvido na relação educativa não era algo isolado da realidade, como se fosse uma ciência clássica praticada em laboratório, ou seja, em um ambiente criado artificialmente para isolar variáveis naturais e dar certas respostas a questionamentos específicos. Embora tal metodologia tenha lá seus méritos e usabilidades, Saviani e Freire pensaram pedagogias que envolvessem a realidade vivida pelos *sujeitos*² quotidianamente, ou seja, havia um esforço deliberado para relacionar os assuntos escolares à vida, aos elementos mais íntimos do universo discente.

Incluir um elemento de contemporaneidade e de familiaridade nas propostas pedagógicas é uma possibilidade que as aproxima do conceito de dispositivos pedagógicos (termo que ganhará mais atenção nos capítulos futuros). Os dispositivos são tão presentes no sistema educativo que, de fato, pode-se argumentar que o próprio sistema educacional em si é um macro dispositivo de

² Termo exaustivamente utilizado por Freire em seus livros. Denota uma pessoa que é tratada como dona da própria vida e autônoma em suas decisões.

aprendizagem. A questão não é, portanto, se há ou não dispositivos educativos, mas se estes são selecionados em acordo com os objetivos definidos. A seleção de dispositivos pedagógicos implica que seja evidente uma conexão direta entre o dispositivo e os resultados pretendidos segundo os objetivos da experiência pedagógica empreendida, ou, de maneira mais simples, se os dispositivos são adequados aos objetivos educacionais em seus meios e fins.

Em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (2012) indicou em 5 passos as bases do que viria a ser sua pedagogia histórico-crítica:

- **1º passo - A prática social**

O primeiro passo seria determinar a prática social que é comum entre docente e discentes. O autor não esclarece mais do que isso, mas podemos imaginar que seja a prática social relacionada ao tema da disciplina e que possa ser discutida a partir da condição cidadã da turma.

Um detalhe importante do início é que o autor indica que é preciso assumir a assimetria entre o conhecimento precariamente sintético da docência e o conhecimento sincrético da discência. Sintético porque supõe-se que a docência já tenha uma estrada de domínio no conteúdo abordado e precário porque não está compartilhado com a turma. Sincrético por parte da discência porque há ali também conhecimentos relacionados ao tema, mas estão, normalmente, assimilados de forma caótica, sem síntese construída.

Assumir essa discrepância do ponto de partida é importante, segundo Saviani, porque o ponto de chegada objetiva a igualdade entre docente e discentes, ou seja, a turma também desenvolverá uma síntese do tema.

- **2º passo - Problematização**

Trata-se de detectar problemas a serem resolvidos na prática social para determinar que tipo de conhecimento é necessário para resolvê-los. O autor indica que este passo é diferente do que seria, em uma pesquisa, a criação de uma questão problema ou de uma hipótese. Ele critica a prática pedagógica que seria um simulacro da pesquisa tradicional, indicando que tal prática seria um engodo.

- **3º passo - Instrumentalização**

O autor aponta que é preciso que discentes se apropriem de equipamentos teóricos e práticos que permitam a solução das problematizações levantadas. Ressalta que não se trata de uma apropriação de cunho tecnicista, mas de apropriação de ferramentas culturais pelas “camadas populares” que servirão para a “luta social que travam diuturnamente” (SAVIANI, 2012, p. 71).

- **4º passo - Catarse**

As palavras de Saviani para este passo são exatamente essas:

Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social. (2012, p. 72)

Saviani não dá mais pistas, neste texto, sobre a catarse. Mais adiante ele apenas reafirma que este é o momento em que discentes são capazes de expressar uma síntese dos conhecimentos assimilados, tornando-se similares ao docente.

- **5º passo - Prática social**

O último passo, segundo o autor, é a própria prática social em si, uma vez que discentes agora “ascenderam” (ascender é a expressão usada pelo autor) ao patamar sintético do pensamento e irão, portanto, interferir na prática social. O autor acrescenta ainda que a educação não transforma de maneira imediata, mas de forma mediata, que acontece de forma indireta.

Importa notar que a realidade social é o ponto de partida e o de chegada. Além disso, a metodologia mescla momentos expositivos e ativos. Para Saviani (2012, p. 74):

(...) o movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações simples) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Freire, no entanto, escreveu sobre processos de aprendizagem que ocorrem a partir do diálogo, ou seja, a partir de uma relação criada em sala de aula, que relaciona o mundo em que vivem docente e discentes, o conteúdo e os diálogos construídos. Em *Conscientização* (2001) o autor descreve a metodologia utilizada na alfabetização de adultos no Brasil e no Chile, evidenciando a importância de dialogar com o universo discente para facilitar a aprendizagem. Em *Extensão ou Comunicação?* (2015) o autor ressalta a importância de uma relação com a comunidade que não desrespeite as culturas locais a partir da imposição de técnicas. O autor argumenta que tentar impor outro universo técnico e, ao mesmo tempo, perder a empatia pela cultura das comunidades faz com que estas sintam seus conhecimentos diminuídos, o que levará fatalmente a uma experiência de diálogo mais amarga, em que as culturas tentam se provar mais astutas de maneira inócua. O diálogo é, em sua gênese, um ato duplo em que se fala e se escuta. Ao estabelecer uma relação unilateral em que, por exemplo, a universidade vai à comunidade impor academicismos e técnicas sem considerar as especificidades culturais locais, o ambiente de aprendizagem não será fértil para nenhum dos lados. Em *Pedagogia da Autonomia* (2019), o autor discorre sobre várias ideias pedagógicas, sendo o *inacabamento* e o rigor ético as condições mais básicas, uma vez que elas levam à empatia da escuta, à humildade de saber sem humilhar, ao respeito mútuo nos momentos de divergência e à inclusão de questões incertas no processo de aprendizagem, como a realidade contemporânea. Não é um sistema fechado, mas sim uma proposta pedagógica que depende da empatia e do *inacabamento* para que haja um diálogo real, a relação dialógica mediada é a experiência que leva ao conhecimento.

É possível dizer que as decisões pedagógicas nos dispositivos educacionais de Saviani e Freire são conscientes na medida em que os elementos selecionados, testados e relatados são justificados de acordo com que o colocam como objetivos da educação. Da mesma maneira, a construção deste trabalho não intenta apenas oferecer um resultado final para uso acrítico, até porque para isso não seria necessária a confecção de uma tese, mas sim construir um lastro que justifique as escolhas metodológicas de acordo com as bases pedagógicas, permitindo o uso e estimulando quaisquer adaptações necessárias a colegas que se encontrem em contextos diferentes.

Ambos autores fazem parte do ideário pedagógico que está na base da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008. Freire, reconhecido como patrono da pedagogia brasileira e referência nas práticas de extensão e Saviani com suas importantes contribuições acerca das relações entre trabalho e educação. Por certo há outras referências, como também há nesta tese, mas estes dois são um recorte importante para esta pesquisa, uma vez que sua fagulha inicial se deu a partir de minha prática pessoal como docente nos cursos de audiovisual do Instituto Federal de Goiás (IFG), Campus Cidade de Goiás.

1.2. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política de educação profissional

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal movimento político se deu como desdobramento de um debate secular no Brasil a respeito da educação profissional e sua forma de contribuição para a sociedade.

Em 1909 foram criadas 19 escolas de Aprendizes e Artífices durante o governo do presidente Nilo Peçanha. Anos depois as escolas passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais, voltadas ao ensino médio técnico e posteriormente, já ao final do século XX, de Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet). Na criação da Rede Federal em 2008, algumas escolas permaneceram com os nomes de Cefet, além Universidade Tecnológica Federal do Paraná, das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e do Colégio Pedro II. Os já mencionados Institutos Federais (IF) sofreram grande expansão a partir de sua criação e são a imensa maioria das instituições da rede federal.

O debate secular sobre a educação profissional no Brasil pode ser simplificado em duas grandes tendências: a tendência que visa o treinamento específico em cursos concomitantes para formar trabalhadores com empregabilidade direta nos setores produtivos; e a tendência de formação politécnica para a autonomia intelectual, técnica e tecnológica.

A primeira tendência teve seu grande expoente sobretudo durante os anos da ditadura militar e principalmente nas instituições chamadas de o sistema S³, que ainda hoje existem no Brasil. Os IF representam a proposta da segunda tendência. Para colocar em termos educacionais, tratarei a primeira tendência como tendo o trabalho como princípio pedagógico, enquanto a segunda tendência tem o trabalho como princípio educativo.

A contribuição de Ciavatta é basilar e especialmente pertinente na medida que fornece a subsídios para aspectos específicos da Educação Profissional, explicando, por exemplo, a constante tensão entre o que ela chama de lógica de produção capitalista e a lógica da educação:

(...) a contradição entre a *lógica da produção capitalista* e a *lógica da educação*. Sua compreensão permite balizar a primeira aproximação com a pesquisa sobre os fenômenos da Educação Profissional. A *lógica da produção* tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve ser realizada a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda a produção humana.

A *lógica da educação*, em que se situa o plano ideal das políticas e das pesquisas educacionais, tem a finalidade de formar o ser humano. Deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e o longo de aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania. (CIAVATTA, 2015, p. 27)

Contextualizar a atuação político pedagógica dos IF neste trabalho não é uma forma de fazer propaganda governamental e tampouco de exaltar ideias de maneira acrítica. A questão é que esta pesquisa parte de um IF, mais especificamente do Instituto Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás e dos dilemas enfrentados no dia a dia do curso Técnico Integrado em Produção de Áudio e Vídeo, no qual atuo como docente efetivo, pelo que se pode dizer que se trata de uma pesquisa aplicada, mas que abarca problemáticas que não se restringem ao local pesquisado.

As orientações pedagógicas do Institutos Federais que indicam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico nortearam a busca de soluções para as questões educacionais que serão tratadas ao longo desta tese e da proposta pedagógica que será apresentada. Não se trata, portanto,

³ Conjunto de prestadoras de serviço por Federações Empresariais (não governamentais) cujo nome, em sua maioria começam com a letra S: Senai, Sesi, Sesc, Senac etc.

de uma tentativa de pesquisa universal, mas de uma proposta que parte de um contexto de aplicação específico e que visa resolver problemas específicos, calcados na contemporaneidade.

Com uma posição declaradamente estabelecida sobre a problemática ideológica e política do sistema educacional, e sem a necessidade de se deter em argumentos que tentem convencer a quem lê de que uma educação para a autonomia é a opção mais sensata quando pensamos numa sociedade em que pensamentos distintos precisam tentar conviver sem incorrer em guerras, violências quotidianas e destruição em massa, já que a pessoa poderá fazer seu próprio juízo de valor ao final da tese, é mais válido partir às escolhas de princípios educacionais e pedagógicos que serão o alicerce da metodologia a ser construída.

1.3. Trabalho como princípio educativo;

A educação profissional técnica e tecnológica da rede de Institutos Federais (IF) define em sua nomenclatura suas premissas. O termo “técnica” distingue a educação profissional de nível médio de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). O termo “tecnológico” determina a educação profissional de nível superior. O termo “profissional” agregado ao termo “educação” determina o princípio educativo, ou seja, aquilo que está acima dos princípios pedagógicos, aquilo que é objetivo maior, a educação profissional.

No texto sobre fundamentos históricos e ontológicos do trabalho, Saviani (2007) aborda o trabalho como o primeiro princípio educativo social da humanidade antes mesmo de existirem instituições educativas. O trabalho ensina por si só e a educação profissional foi secularmente o aprendizado de ofícios compartilhados entre mestres e aprendizes em uma relação direta.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam

ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154)

A organização social entre proprietários e não proprietários de terra gerou uma cisão social que teve consequência na educação desenvolvida para as classes dominantes, mais ligadas ao intelecto. Durante séculos houve uma diferença na maneira como as classes sociais eram educadas, basta pensarmos que até mesmo a própria linguagem escrita não estava disponível a toda população (SAVIANI, 2007).

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Saviani (2007) credita à organização capitalista e à revolução industrial o ímpeto de universalizar a escola, sobretudo o ensino básico. Ele coloca a questão da facilitação dos ofícios pelo invento das máquinas como algo que levou os trabalhadores a se qualificarem de maneira diferente. Ele cita o aprofundamento da escola em duas frentes, uma mais intelectualizada e a outra profissionalizante. Ou seja, mesmo o ensino do trabalho foi submetido à escolarização, ainda que as duas tendências ainda mantenham de certa forma a divisão entre educação para classes dominantes (mais intelectual) e para trabalhadores (mais prática).

O estudo de Saviani é importante para a compreensão, ainda que de maneira macro, de pensamentos que são a base de propostas pedagógicas ao longo da história. Importa lembrar que propostas pedagógicas estão sempre ligadas à busca por determinados resultados, deixando evidente a necessidade de colocar em discussão os princípios norteadores. Quando Saviani atinge o ponto de propositura em seu texto, ele evoca a politecnia como objetivo:

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. (2007, p. 161)

O professor deixa evidente que sua concepção de politécnica e de emancipação da educação tem fundamento na teoria marxista. Ao relacionar a fala de Saviani com questões contemporâneas a respeito do trabalho, é possível notar que os treinamentos técnicos e/ou tecnológicos altamente especializados, quando se fala de escola técnica profissional de nível médio, correm o risco de se tornarem obsoletos já na altura das formaturas ou pouco tempo depois. Lévy alertava desde a década de 1990 sobre impactos da cibercultura no trabalho e consequentemente para as instâncias da educação ao dizer que “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de ser percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira” (LÉVY, 2010, p. 163). O desenvolvimento da cultura digital é discutido de maneira mais aprofundada no capítulo 2, uma vez que o impacto na circulação audiovisual e consequentemente na cultura visual é especialmente relevante para esta tese.

O foco nas habilidades específicas ou na formação mais ampla e emancipatória é, de fato, o debate que está na raiz da oferta da educação profissional. Para Ciavatta (2015, p. 42) “se pensarmos na Educação Profissional, por exemplo, ela não se esgota na preparação técnica para o exercício da atividade”. A autora explica a diferença entre a oferta educativa profissional da perspectiva reprodutivista e da perspectiva emancipatória:

Se a totalidade do fenômeno da lâmpada acesa comporta todos esses processos e mediações, tanto no aprendizado operacional quanto na pesquisa, serão selecionados pelo pesquisador aqueles aspectos que melhor auxiliem na compreensão de seu objeto. O que ocorre, via de regra, na análise da Educação Profissional é considerá-la apenas segundo os ditames do mercado, restrita aos aspectos operacionais, por meio de uma redução do objeto, como um todo, a um de seus aspectos, à execução de tarefas produtivas. (CIAVATTA, 2015, p. 42)

A simplificação da educação profissional ao adestramento de tarefas produtivas implica utilizar equivocadamente o trabalho como princípio pedagógico e não como princípio educativo, como nos explica Ciavatta:

Situamo-nos, neste ponto, em uma questão recorrente na Educação Profissional: o trabalho como princípio educativo, que ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico (...) sob as necessidades do capital, realiza a formação de mão de obra para as empresas, educando para a produção, para a adaptação às suas formas de exploração pela disciplina ou, simplesmente, para o adestramento nas funções úteis ao aumento da produtividade. (2015, p. 61)

Dessa maneira fica evidente o que se espera ao se fundamentar o trabalho como princípio educativo e como a sua subversão pode induzir práticas opostas aos objetivos emancipatórios. É óbvio que treinamentos de habilidades específicas têm sua importância social, mas o que se discute em um sistema de educação é o cumprimento de seu objetivo, pelo que é preciso ter em evidência qual é a prioridade da formação básica profissional.

O desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil, em cuja a concepção de oferta foi amplamente discutida e modificada, considerando a prática formativa das instituições públicas que se dedicaram a esta tarefa no século XX, chegou à concepção educativa atual dos IF:

(...) a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. (SETEC/MEC, 2010, p. 6)

O trabalho como princípio educativo está aqui no sentido mais amplo do significado da palavra trabalho, compreendendo tudo que é necessário para seu exercício. Não se trata, portanto, de formar mão-de-obra para empresas, muito embora o trabalho em empresas possa ser o desejo, a escolha e/ou a trajetória de muitos. A questão é que a formação profissional aqui referenciada pode dar a autonomia cidadã para exercício do trabalho e para a aprendizagem para a vida toda, abrangendo, portanto, as capacidades técnicas, tecnológicas e de produção de conhecimento científico, permitindo que a pessoa conduza sua vida na direção que lhe apraz.

As estratégias pedagógicas nos Institutos Federais devem, portanto, ter o exercício profissional como sentido final, compreendendo o exercício profissional como parte fundamental para se exercer a cidadania plena na sociedade. Os meios para se conseguir isso, no entanto, podem variar. Não por acaso, os diferentes Institutos Federais espalhados pelo Brasil criam seus processos a partir das mesmas orientações, porém propondo soluções diversas. Como saber qual solução é a melhor? Desde que sigam os princípios educacionais e pedagógicos de atuação, a diversidade é bem-vinda e gera ambientes propícios a trocas e melhorias. É como o

princípio do inacabamento citado anteriormente, não se pode acreditar que em todas as regiões do Brasil a escola precisará seguir exatamente os mesmos ritos, as adaptações regionais são vitais. Por hora é preciso apenas diferenciar a escolha de princípios educativos e pedagógicos de modo que se possa articulá-los explicitamente de maneira distinta.

1.4. Pesquisa como princípio pedagógico

A palavra “pesquisa” deriva do latim “perquirere” que significa “buscar com afinho”. Busca-se aquilo que não se sabe a resposta, nesta perspectiva, pesquisar assume o sentido de investigar. (FELIPPE, 2019, p.27)

A dissertação de Bárbara Felipe (2019) se dedica a esmiuçar a pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio, própria dos Institutos Federais. Ela diferencia o que é tratar a pesquisa como princípio pedagógico ou como princípio educativo a partir de um trabalho desenvolvido no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Por princípio pedagógico devemos considerar a prática em sala de aula, a maneira como se aborda conteúdos e os objetivos de aprendizagem. A pesquisa nesse sentido é uma prática perene de investigação que visa o desenvolvimento da autonomia de aprendizado investigativo por parte de discentes. Já o princípio educativo seria mais amplo, considerando a escola como um todo, sendo o objetivo maior da instituição induzir ou preparar tendo o princípio educativo como objetivo principal. Ou seja, quando a pesquisa é o princípio educativo, é possível dizer que o objetivo principal é formar pesquisadores e/ou produzir pesquisas. A autora ressalta, portanto, que a pesquisa como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico não são sinônimos, uma vez que o princípio pedagógico está contido no educativo, mas o contrário não é verdadeiro, porque o princípio educativo é algo mais amplo (FELIPPE, 2019).

Nos Institutos Federais, tem-se o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A indicação no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 do IFG (2018) é de que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis. A indissociabilidade, no entanto, é mais fácil de ser dita do que praticada, mas ela serve como norteadora.

Durante o ensino médio técnico integrado nos Institutos Federais, discentes têm contato com iniciação científica e ações de extensão, algo que é diferente de escolas cujo ensino médio tem apenas foco nos conteúdos que integram a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e, por consequência, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O desafio do corpo docente é integrar a proposta pedagógica complexa dos Institutos Federais à prática quotidiana em sala de aula.

A investigação científica necessita de espaço para explorar, estruturar, errar, acertar e formular. É normal que haja certa dificuldade em realizar pesquisa quando compreende-se a sala de aula como um quadrilátero com carteiras direcionadas à figura expositora da qual o conhecimento emana. Soma-se a isso o tempo meticulosamente separado entre as disciplinas, própria da medida quantitativa de trabalho, ao qual docentes e discentes precisam se acostumar. Docentes ainda têm a vantagem de falarem sobre temáticas similares em diferentes turmas, enquanto discentes precisam mudar de universo de conhecimento a cada 50 ou 90 minutos.

Há de se considerar, por fim, o formato final das pesquisas. O resultado acadêmico tradicional de uma pesquisa é um texto ou relatório escrito sob determinada forma. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) faz o papel de guardião dos formatos científicos no Brasil. Essa forma de pesquisa pode ser um entrave à educação básica. É preciso encarar o princípio da pesquisa com o resultado final acadêmico sem perder de vistas o objetivo pedagógico: a apropriação, por parte discente, de conhecimentos e de instrumentos culturais para a construção do conhecimento. O importante, nesse caso, não é a pesquisa em si, mas a jornada discente. Ou melhor dizendo, não se espera que alguém revolucione o mundo a partir de uma pesquisa desenvolvida na educação básica, o que é preciso é que a pessoa se emancipe, que aprenda a aprender.

Assumir a pesquisa como princípio pedagógico, portanto, demanda que as estratégias didáticas precisem dialogar com princípios e métodos da pesquisa científica. O exercício da docência institucionalizada já é devidamente preparado para o fazer científico, já que a formação superior assim o faz. Não significa, porém, que não possa haver criatividade para diversificação didática, ao contrário do que anos de monotonia didática sofrida por discentes possam atestar. Se a pesquisa é uma prática que visa a produção de conhecimento de maneira comunitária (vide a

comunidade científica) e comunicável, assim as ações didáticas podem ser pensadas. É a partir da noção de maneiras criativas de se fazer pesquisa dentro do ensino médio que a linguagem audiovisual pode ganhar força, uma vez que esta consegue relacionar as disciplinas com o mundo, contando com o apoio das estruturas digitais de comunicação.

Do ponto de vista docente, como figura responsável por conduzir os processos de aprendizagem em sala de aula, a pesquisa como princípio pedagógico refere-se tanto às escolhas didáticas para as relações em sala de aula, quanto para a prática de pesquisa constante como docente inacabado tratado anteriormente. Manter-se no processo constante de pesquisa é a condição basilar para que a escola não se transforme numa mera instância reprodutora de frases feitas e também é condição essencial para o trabalho didático constante que deve mudar para se relacionar com a realidade social contemporânea, uma vez que como docentes de ensino médio, somos cada vez mais velhos em relação a nosso alunado, mas ainda assim é preciso encontrar maneiras de construir diálogos.

1.5. Didática ou como transformar princípios em prática

Trata-se de colocar o aluno em situação em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as soluções de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos. (LIBÂNEO, pp. 68-69, 2013)

A didática ativa citada por Libâneo está situada, segundo o próprio autor, dentro da tendência pedagógica que no Brasil foi denominada de Nova Escola. Foi, em verdade, não apenas uma tendência, mas de fato um movimento ocorrido no início do século XX. Alguns aspectos dessa tendência ativa da didática são aqui especialmente concernentes.

É evidente no trabalho de Libâneo (2013) que seu foco está na educação fundamental. Quando se dirige a instituições formais, ele o faz endereçando à escola fundamental. Quando usa um sinônimo para “aluno”, quase sempre utiliza a palavra “criança”. Tal característica explica, por exemplo, sua indicação de que o centro da atividade escolar é o aluno e nada mais. Sim, porque se assim o fosse no ensino

superior, por exemplo, provavelmente haveria apenas a faculdade de “autodidatismo” e, após se formar, a pessoa estudaria sozinha alguma área do conhecimento.

Ser docente nas diferentes etapas do ensino implica ter diferentes objetivos prioritários e, portanto, utilizar diferentes abordagens didáticas, embora alguns princípios gerais semelhantes sobre aprendizagem possam ser mantidos. Nesse sentido, é preciso ressaltar mais uma vez que este trabalho endereça principalmente o trabalho pedagógico no ensino médio e que deve ser adaptado para outros objetivos caso docentes se interessem em fazê-lo. A adaptação, além de cultural, precisa ser feita observando os principais objetivos de aprendizagem.

O ensino médio é a fase final da Educação Básica no Brasil. Esta é composta pela educação infantil, o ensino fundamental (divido em duas partes) e pelo ensino médio, que também pode ser o ensino técnico, como é o caso dos Institutos Federais. O termo Educação Básica é, a princípio, autoexplicativo, mas o termo “básico” pode variar de acordo com a concepção educativa, como já discutido. Mantendo a coerência desta construção, subentende-se que educa para o mínimo necessário à cidadania completa, permitindo tanto o exercício do trabalho, quanto a aprendizagem para a vida toda, seja de maneira institucional ou como autodidata. O curso superior não é uma continuidade da educação básica, mas uma iniciação a um campo do conhecimento científico que é vasto. Os requisitos para conclusão da educação básica e do ensino superior expõe suas diferenças: enquanto na educação básica a progressão se dá a partir das médias de avaliações, no ensino superior é preciso um trabalho de conclusão de curso que articule os objetivos principais da formação e demonstre capacidade de expressão científica condizente com o campo de estudos abordado.

A leitura de Planos Pedagógicos de Cursos (PPC) das diferentes modalidades dentro do próprio Instituto Federal de Goiás dão dimensão das diferenças. No curso técnico integrado em Produção de Áudio e Vídeo do IFG, consta no perfil do egresso:

- ✓ Capacidade de interação com as temáticas referentes à diversidade social, cultural e étnica, a sustentabilidade ambiental e social, o tratamento das questões relativas aos direitos humanos, ao envelhecimento e o respeito e convívio com as diferenças, dentre

elas o reconhecimento e a incorporação do aprendizado de novas formas de linguagem.

- ✓ Capacidade de posicionamento crítico dos profissionais, frente às alternativas e projetos de desenvolvimento econômico, social, político e cultural em debate na sociedade.

- ✓ Capacidade de identificar e posicionar-se frente às tendências de desenvolvimento da ciência e tecnologia e seus reflexos, sociais e ambientais, na aplicação aos processos produtivos e de trabalho.

- ✓ Iniciativa e liderança na tomada de decisões no mundo do trabalho.

- ✓ Capacidade de articulação de equipes e de planejamento de metas na execução de tarefas no ambiente de trabalho e na vida pública. (IFG, 2017, pp. 9-10)

No Bacharelado em Cinema e Audiovisual, destaca-se:

O perfil do egresso do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual do IFG é do profissional produtor e diretor audiovisual capacitado e suficientemente informado em todas as áreas técnicas da prática cinematográfica em vídeo digital, apto a desenvolver projetos e realizar obras audiovisuais (...). (IFG, 2019, pp. 26-27)

Ambos PPC apresentam outras especificidades técnicas no perfil do egresso, mas a partir desses destaques é possível enxergar como a orientação é diferente, posto que a formação no ensino médio é mais generalista, talvez até mais politécnica, no sentido de Saviani, mesmo se tratando de ensino técnico integrado, pois a pessoa formada não necessariamente seguirá carreira na área técnica.

É impossível que a docência seja exercida sem a clara intenção pedagógica, ou seja, com clareza quanto aos objetivos da disciplina, sua relação com o todo do curso exposto no PPC e sua relação direta com as didáticas selecionadas. Há que se levar em consideração ainda a instituição em que é ministrada e, no caso da educação formal, as legislações e diretrizes que orientam o trabalho docente. A didática, portanto, não é um mero detalhe, mas o momento e a maneira em que o sistema de ensino encontra os educandos.

Quando Paulo Freire (2001) desenvolveu seu método a partir dos temas geradores, o contexto de seu trabalho, ou seja, seu objetivo educativo-pedagógico, era a alfabetização de adultos. Ele partia da sondagem dos elementos mais próximos ao cotidiano das pessoas em sala de aula e, a partir do universo íntimo das turmas, oferecia a teoria necessária à alfabetização. Diferente, por exemplo, de uma exposição linear que comece no abecedário e assim por diante, como se fosse

possível aplicar a mesma sequência pedagógica em qualquer lugar e para qualquer contexto sociocultural. O princípio da didática ativa era também usado, embora o desenvolvimento tenha ganhado outro nome, justamente porque adaptou o princípio à realidade que lhe era dada.

Espero, a partir desse estudo, que não se façam aplicações às cegas da metodologia proposta. Embora possa se utilizar os mesmos dispositivos pedagógicos – e é para isso que foram sistematizados –, é necessário à docência a apropriação e, principalmente, a atenção às necessidades do contexto de emprego da metodologia, adaptando tudo que se fizer necessário, ou seja, exercendo sua autonomia didática a partir da metodologia pedagógica.

Definidos os princípios educativos, pedagógicos e de aplicação da metodologia pedagógica, convém estabelecer as diretrizes que guiarão a construção proposta metodológica que, em linhas gerais, deve:

- provocar situações pedagógicas que permitam a apropriação do aprendizado por discentes a partir de investigações que considerem a realidade em que vivem, fazendo dialogar sua vida real com a escola.
- permitir o desenvolvimento de uma sistemática que dialogue com o fazer científico, oferecendo margens para problematizações, busca de referências, solução de problemas de maneira documentada e criação de relatos de experiência.
- estimular o raciocínio de síntese a partir da articulação de elementos próprios da linguagem audiovisual, permitindo captura e associação de imagens, sons, verbalizações e construção de significados.
- ser desenvolvida em etapas que permitam a avaliação, o monitoramento e o diálogo constantes entre discentes e docentes, visando o desenvolvimento de hábitos de estudo e a manutenção da motivação durante a jornada pedagógica, com a demonstração da presença e da atenção docente.
- gerar um produto final avaliável de maneira qualitativa e quantitativa, buscando o equilíbrio entre métodos avaliativos. O produto será próprio da cultura digital e poderá, eventualmente, ser replicado e/ou vinculado em outros projetos da escola, como feiras científicas e canais de

comunicação na internet, com as devidas preocupações éticas e legais.

- tentar articular o trabalho como um princípio educativo, mesmo que a atividade não seja desenvolvida dentro de um curso de audiovisual. Por se tratar de uma linguagem, o fazer profissional pode ser trabalhado de maneira diferente, com ênfase em qualquer das áreas de conhecimento presentes no ensino médio, incluindo os trabalhos presentes na própria dimensão da escola.

A definição das diretrizes para a concepção da metodologia justifica as decisões tomadas no processo de criação. Assim como, em audiovisual, é diferente fazer um vídeo publicitário e um vídeo jornalístico. Assim como, em escrita, é diferente uma dissertação de uma carta. Pelo que, ao buscar uma adaptação do método, talvez seja preciso começar pela revisão das diretrizes, se for o caso.

Convém frisar que a atenção à criação e, principalmente, à aplicação da pedagogia é um momento crucial no processo de ensino em que o esmero nunca é exagero. É natural querer ser notado em qualquer ambiente de ampla convivência, pelo que é muito prejudicial a discentes quando o momento da aula e das aplicações didáticas é acompanhado da sensação de omissão por parte de docentes que pode vir a apenas passar uma atividade e não fazer o acompanhamento necessário.

A experiência nas escolas de tempo integral leva mesmo a questionar a eficácia de tarefas para a casa quando o estudante já passa grande parte do dia no colégio. Não há resposta monolítica para essa questão, mas é preciso observar que se cada disciplina passa uma tarefa de casa por semana em uma escola em que estudantes têm 15 ou mais disciplinas no currículo, o tempo exigido de estudo em casa pode ser similar ao tempo que a pessoa passa na escola.

Indica-se, pois, como aconselhamento metodológico, que uma pedagogia como a desenvolvida aqui, é pensada para ser construída durante as aulas, com a docência presente no passo a passo, nas tomadas de decisões, na identificação de possíveis pontos de incerteza que estejam se repetindo em grupos e necessitem de um esforço coletivo, bem como na resolução de eventuais problemas pessoais pontuais. É uma pedagogia para aproximar, fazer junto, discutir e construir o

conhecimento. A didática escolhida pela docência precisa, portanto, considerar esses aspectos.

Na gênese desta pesquisa, o audiovisual é o representante do trabalho como princípio educativo, uma vez que a proposta partiu da observação empírica no contexto de cursos técnicos e tecnológicos em cinema e audiovisual. É possível notar na proposta metodológica e, sobretudo nas bases que subsidiam o fazer audiovisual pedagógico, os princípios próprios do trabalho profissional em audiovisual.

Pretendi, no entanto, construir um percurso científico ampliando o diálogo entre produção audiovisual, cultura visual e docência para que a pesquisa produza estratégias pedagógicas que venham a ser úteis em diferentes contextos de ensino, mesmo que o audiovisual não esteja contemplado no princípio educativo através do trabalho. Ou seja, mesmo tendo audiovisual como princípio profissional e, portanto, educativo, o esforço de contribuir para a formação docente também intenta a utilização audiovisual para exercício da pesquisa como princípio pedagógico e da politecnia. Nesse sentido a linguagem audiovisual também se incorpora à ideia de politecnia e de apropriação das “ferramentas culturais” – para retomar a expressão de Saviani – necessárias à emancipação intelectual e à mudança social.

Nos próximos capítulos tratei especificidades que fazem da linguagem audiovisual uma consideração indispensável para o exercício docente, pelo menos nos contextos em que a cultura digital é presente. Por “consideração indispensável” quero dizer que ela está entre as habilidades contemporâneas que necessitam ser consideradas, mas não necessariamente adotadas, tendo em vista que há outros caminhos possíveis.



Cap. 2 – AUDIOVISUAL E DOCÊNCIA

Este capítulo visa indicar e discutir parte da base teórica referente à relação entre audiovisual e educação. A seleção de fundamentos teóricos que relacionem audiovisual e docência é tão importante, para os fins deste trabalho, quanto a base pedagógica tratada no primeiro capítulo. As maneiras de se conduzir processos com o audiovisual no contexto escolar podem ser extremamente diversas, tendo inclusive uma ampla história no Brasil. Ademais, e é importante frisar, o objetivo final do processo educativo não pode ser esquecido (o que parece um mantra a este momento) sob o preço de sacrificá-lo em nome de objetivos secundários.

O público primeiro a que me direciono continua a ser a figura docente. Docente, no entanto, aqui personificado como a pessoa encarregada de conduzir determinado processo de aprendizagem na educação formal ou informal, selecionando e aplicando estratégias pedagógicas. Inclui-se, portanto, docentes de carreira e docentes de ocasião.

O primeiro material que recebemos como docentes em um ambiente formal, normalmente, é a ementa de determinada disciplina com seu conteúdo programático, as horas necessárias para cumprimento do programa e a bibliografia pertinente ao assunto. Algumas instituições de ensino trabalham com metodologias próprias, ou seja, utilizam metodologias que são ou podem ser sinônimo da própria instituição, às quais docentes precisam se adaptar. Mesmo com metodologias institucionalmente definidas, cabe à figura docente planejar caminhos pedagógicos a partir daquilo que necessita desenvolver. Por isso me dedico neste capítulo a evidenciar algumas discussões para que a opção pelo uso da linguagem audiovisual não incorra em práticas comuns a entusiastas que, em verdade, não se diferem de métodos conteudistas tradicionais (educação bancária), a não ser, por vezes, pela diferença de orçamento e organização editada de conteúdos e informações.

A discussão em *Cinema e Educação* é um breve panorama histórico dessa relação pedagógica no Brasil, desde o Instituto Nacional do Cinema Educativo até a Lei 13.006 de 2014 que tornou obrigatória a presença do cinema nacional nas escolas ao incluir um artigo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Mais importante do que apenas contar uma história, que não é a

ênfase pretendida, intento evidenciar os princípios pedagógicos que orientaram tais ações.

Foi necessário também ampliar a discussão entre cinema e educação a fim de questionar se essa relação é tão direta e fluida quanto o simples juntar de palavras. Um trabalho pedagógico em cinema e educação foi, em especial, analisado por sintetizar bem a metodologia pedagógica desenvolvida nos capítulos seguintes. A escolha por utilizar apenas uma metodologia como exemplo é pela familiaridade com o método e porque o objetivo não foi revisar as diversas propostas que, felizmente, têm surgido nos últimos anos, mas sim evidenciar as estruturas que serão alicerce à proposta deste trabalho, com as devidas justificativas.

Em *Cultura Visual, Audiovisual e Docência* propus uma discussão sobre o que significa para a prática docente viver num mundo de fluxo de conteúdos digitais como o contemporâneo. Em suma, coloquei questões como: que oportunidades pedagógicas são perdidas ao deixar o universo do audiovisual fora da sala de aula? É preciso substituir as pedagogias antigas por metodologias mais atualizadas? As licenciaturas devem capacitar para a linguagem audiovisual? Será que devemos ampliar os conteúdos obrigatórios no ensino médio?

Acredito que as discussões aqui apontadas sejam inescapáveis ao exercício da docência que pretenda fazer uso da linguagem audiovisual. Discutir, nesse sentido, intenta fomentar o pensamento crítico em relação à utilização de audiovisual em sala de aula para além dos exemplos históricos, uma vez que as características de presença do audiovisual na sociedade sofreram grandes mudanças nas últimas décadas. Discutir o assunto não significa que você e eu chegaremos às mesmas conclusões ou apontaremos as mesmas soluções, mas espero ter colocado questões relevantes.

2.1. Cinema e Educação

O problema do cineasta não é falar, acrescentar palavra à palavra ambiente, mas fazer entender. É uma ingenuidade acreditar que no cinema é suficiente que uma coisa seja dita para que seja entendida. (COMOLLI, 2008, p.120/21)

O Brasil tem uma história oficial de política pública em cinema e educação. Na década de 1930 foi fundado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) com o

intuito de utilizar a, ainda nova, tecnologia cinematográfica para acelerar o processo de educação de massa no país. Algo que também ocorreu com o Rádio, cuja a primeira estação também era de cunho educativo, e que ganharia também uma versão na televisão (ORTRIWANO, 1985). Não por acaso, ambas concepções pedagógicas para o cinema e para a rádio tiveram o mesmo nome na liderança: Roquete Pinto.

O primeiro grande nome do INCE foi Humberto Mauro, que dirigiu mais de 50 filmes educativos. É possível assistir um filme sobre a história da Vitória Régia, a famosa planta típica da região amazônica, ou sobre a construção de dutos que levavam irrigação a plantações na Bahia. Os filmes, em sua maioria, visavam transmitir informações úteis e tinham um estilo de documentário da época, com imagens sobrepostas a uma voz de estúdio (*voiceover*), estilo também compartilhado cinejornais da época, “dos mais de 400 títulos produzidos e distribuídos pelo INCE, 218 podem ser assistidos on-line no Banco de Conteúdos Culturais.” (BANCO DE CONTEÚDOS CULTURAIS, 2020).

O INCE sofreu modificações durante décadas e diferentes governos, tendo mudado de nome, apesar de manter sua função original. Na década de 1970, diretores importantes como Leon Hirszman contribuíram para produção episódios educativos. A concepção de cinema e educação dessa política pública, no entanto, nunca mudou. O cinema educativo valia-se da notoriedade, da popularidade e da credibilidade do cinema para *educar* de maneira massiva.

A televisão também teve seus projetos audiovisuais educativos. Um dos expoentes de destaque foi o *Telecurso 2000*. O programa era vinculado à então maior emissora de televisão do país naquele momento, a rede Globo. Seus episódios eram como aulas ilustradas e teatralizadas com foco em conteúdos do ensino médio. Se a pessoa estudante assim desejasse, era possível comprar um material didático para o acompanhamento dos episódios. O programa era transmitido pela manhã, entre as 05:00 e 06:30. Foi um movimento natural da produção de conteúdo educativo já que, paulatinamente, a televisão ampliou seu alcance, sua popularidade e sua credibilidade, sendo mais abrangente que o cinema. Além disso, os canais abertos de televisão, como concessões públicas que são, necessitam dar contrapartidas sociais.

O Telecurso 2000 é herdeiro dos Telecursos 1º e 2º graus, produzidos em parceria com a fundação Padre Anchieta, que começou a ser transmitido na década 1970 (MENEZES, 2022). Nas últimas duas décadas, pelo menos, há canais de televisão aberta no Brasil que se propõem a vincular conteúdos educativos como a TV Brasil, a Cultura e a TV Escola. Os formatos são mais variados em termos de estilo, mas tanto o cinema quanto a TV tradicional não são veículos de grande interação simultânea. A internet e as novas tecnologias a ela ligadas renovaram certas esperanças no uso de mídias educativas.

É curioso como a universalização de um “status” educacional parece quase um mito intangível que continua a ser perseguido, similar ao “apocalipse” que parece assombrar todas as eras civilizacionais e seus respectivos medos coletivos. Sempre que há novas tecnologias, parece haver novos entusiasmos também com suas capacidades educativas, sobretudo quando a educação é pensada como a transmissão de conhecimento.

A pedagogia que está ligada à histórica política de cinema e educação no Brasil, bem como o audiovisual educativo vinculado à televisão, é a de transmissão de conhecimentos. De um lado temos quem produz o conteúdo e detém as informações. De outro, temos as pessoas que necessitam ser educadas “para o seu próprio bem”. É verdade que a transmissão de informações já foi um papel importante do sistema educacional, ou seja, informar já foi, em grande medida, educar. Com o desenvolvimento de sistemas de comunicação, no entanto, o simples repasse de informações não contempla mais a educação, uma vez que as informações são mais abundantes e acessíveis do que nunca, pelo que agir perante as informações (reflexão crítica), a instrumentalização cultural – de Saviani – e a construção de conhecimentos tornaram-se questões mais importantes ao ato educativo.

É verdade também, mesmo considerando toda a problemática sobre a curadoria de conteúdos didáticos relevantes e as possibilidades logísticas e estilísticas de produção cinematográfica, que em nenhum momento da história do INCE, assim como em grande parte da história do audiovisual televisivo no Brasil, exceto pelas primeiras décadas do século XXI, as ferramentas de produção e difusão audiovisual estiveram tão amplamente disponíveis às pessoas identificadas

como audiência ou como público, como agora. Ou seja, tentar utilizar os veículos de difusão de massa para a educação não era algo com tantas possibilidades como acontece agora na era de intensa produção e circulação de arquivos digitais.

As ferramentas de vídeo caseiro no Brasil aumentaram sua popularidade gradativamente desde a década de 1980. No início dos anos 2000 já era perceptível a capilaridade de sistemas digitais que, com a ampliação do poder de processamento das máquinas e da capacidade de transmissão de dados via internet, iriam transformar o ecossistema de transmissão e troca de imagens e sons, o que teria impacto direto na circulação do formato audiovisual e, consequentemente, na cultura visual.

Em 2007 a empresa *Apple* lançou a primeira versão do produto *Iphone*. Nascia ali a concepção de dispositivos móveis que seria dominante por pelo menos mais duas décadas. Mais resumidos do que os já populares microcomputadores e mais potentes do que os celulares existentes até então, os *smartphones* conectados à internet se tornaram os “canivetes suíços” para acesso e difusão de conteúdos digitais, multiplicando as possibilidades de comunicação interpessoal. Sem a necessidade de detalharmos cada marco tecnológico desse período, é possível dizer que na década de 2020 o quinhão do mundo conectado à internet passou a se parecer mais com um oceano digital de informações que podem ser acessadas relativamente rápidas, ou pelo menos numa velocidade sem precedentes na história da humanidade. Foi necessário, mais adiante, retornar a essa dinâmica social da internet e suas tecnologias para discutir a cultura visual e os desafios do ofício docente na contemporaneidade.

Para os arquivos audiovisuais digitais, o cenário contemporâneo significa que nunca foi tão acessível produzir e difundir um vídeo para, potencialmente, todos os “cantos” do planeta. Para o audiovisual educativo, interesse deste trabalho, tem-se a esperança renovada do mito educativo, mas há ainda muitas questões a serem enfrentadas. Uma questão que não pode ser ignorada é a maneira como a sala de aula interage com a linguagem audiovisual. Se a história do INCE e seus similares é uma proposta de transmissão de informações, qual seria a alternativa pedagógica para a linguagem audiovisual na educação que estivesse mais alinhada à concepção de emancipação intelectual?

2.1.1 O Cinema educa?

Mas, (...) para que o filme deixe de ser apropriado como mera associação de imagens e possibilite a imanência não seria necessário pensar na construção de uma educação para a sensibilidade do olhar? (MEDEIROS, 2016)

Em *Imagens Educativas do Cinema*, Medeiros (2016) narra um processo educativo a partir de uma pedagogia que utilizou o cinema em molde cineclubista. Basicamente, havia o expediente de selecionar filmes, assisti-los e discuti-los de maneira direcionada, de acordo com objetivos pedagógicos específicos.

O uso do cinema na perspectiva de ilustração filosófica ou fatual para provocar o debate retórico é comum na história do cinema e da educação. Até porque, como mencionado, a ampla possibilidade de produção e difusão audiovisual é relativamente recente em nossa história civilizacional. Até poucas décadas atrás, à escola que buscasse no cinema uma fonte de aprendizado, restava a possibilidade de assistir e, na melhor das hipóteses, discutir os filmes. A cultura cineclubista é um exemplo de como assistir e discutir cinema pode gerar situações educativas, mas é preciso colocar a ressalva de que o cineclubismo quase sempre esteve direcionado a discutir e aprender cinema, à cinefilia, mais do que discutir e aprender todo e qualquer tema tratado nos filmes. E fica uma pergunta simples: o cinema realmente educa?

É simplista pensar, embora possa ser filosoficamente útil, que se o cinema educa por si só, seria, de certo, mais barato e mais descomplicado fechar as escolas e concentrar o sistema educativo em produção audiovisual de conteúdo. Estudantes só precisariam comparecer às salas de cinema mais próximas (já com o devido saudosismo da necessidade de uma sala de cinema) e teríamos uma sociedade homogeneamente educada – como anseia o “mito” da educação hegemônica.

Essa hipótese, obviamente, parece mais um argumento de filme de ficção em ambiente distópico. A discussão dos filmes, seja por seu conteúdo artístico/filosófico/fatual/científico, seja pelas condições e contexto de produção, é sem dúvida um passo adiante ao que seria uma educação completamente passiva de apenas assistir ao *cinema que educa*. O problema com essas dinâmicas é que, em ambos os casos, os estudantes estão em uma posição passiva em relação ao cinema, nesse caso, fonte do conhecimento ou das questões relevantes, cabendo à sala apenas a discussão filosófica ou coisa que o valha. Há, obviamente, a

possibilidade dos filmes serem temas geradores que se desdobram em outras atividades pedagógicas, mas note que de acordo com a base educacional discutida no primeiro capítulo, optei aqui por explorar o cotidiano de discentes e sua conexão com a realidade em que vivem, o que pode se distanciar bastante da realidade abordada em filmes, até porque, mesmo com a restrição ao universo de filmes brasileiros, como previsto na já referida lei, temos a concentração da produção de longas-metragens nas regiões economicamente dominantes e mais urbanizadas. Para um país das dimensões do Brasil, isso frequentemente resulta em grandes diferenças nas realidades vividas quotidianamente.

Em *A Educação Por Vir: experiências com o cinema* (AQUINO & RIBEIRO, 2011) houve o curioso caso de esmiuçar analiticamente obras cinematográficas de ficção científica divididas em dois grandes temas: as saturações do controle; e as fabulações da resistência. O livro foi produzido no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), mas traz a seguinte ressalva de um dos organizadores:

(...) a despeito de uma demanda genérica de nos anteciparmos a um imponderável futuro da educação – demanda insistentemente fadada ao fracasso, desde sua origem –, o porvir é tomado aqui como um emaranhado de linhas do tempo, jamais como um espectro de cifras determinadas por uma suposta acumulação temporal. Mistério puro, portanto, embaralhando o horizonte transcendente das inócuas prospecções futuristas. Tanto melhor prosseguir sem elas. (AQUINO, 2011, p. 23)”

Ao que parece, o organizador indica que haverá uma análise das questões filosóficas que concernem à educação e ao controle social, majoritariamente o papel desempenhado pelo Estado, colocadas por filmes futuristas (que se encaixam mais nesta categoria do que como ficção científica), mas que os estudos não se comprometem com qualquer tendência. Apenas discutem multiversos de imaginações abordados nas obras. A experiência do cinema serve aqui de quê? De alerta? De pensar por pensar? Pelo prazer da publicação? Quantos elementos estão colocados nos filmes selecionados apenas por questões de mercado, pela necessidade de identificação do público-alvo com “heróis” e “vilões” das narrativas em busca de uma catarse artificial que tente validar o preço do ingresso? Sim, porque financiar o grande cinema não é algo que acontece pelo simples amor à arte.

No livro *Avatar: o futuro do cinema e a ecologia das imagens digitais*, Felinto & Bentes (2010) analisam o filme *Avatar* (2009) e algumas reverberações e contradições de seu estrondoso sucesso. À época, maior bilheteria da história do cinema, o filme se passa mormente no planeta chamado Pandora e acaba reascendendo as feridas da colonização em busca de recursos minerais para civilização estrangeiras, desta vez, extraplanetárias. Há também o embate entre a tecnologia terráquea e a biotecnologia dos habitantes de Pandora, cuja vida emana em boa parte de uma árvore central onde é possível acessar informações do passado, como uma espécie de biblioteca ao mesmo tempo orgânica e tecnológica.

Não obstante o tom ambientalista que o filme assume, segundo Felinto & Bentes (2010), com o herói humano infiltrado assumindo uma posição de liderança na civilização que ele deveria ajudar a subjugar, a obra confronta o tempo todo o discurso com a realidade econômica do filme: um orçamento gigante e todo tipo mercantilização de produtos, inclusive com ações em estabelecimentos do *Mcdonalds*, que nada tinham de ambientalistas.

A análise de *Avatar* (FELINTO & BENTES, 2010) opõe o discurso da obra com os meios para se produzi-la e, ainda mais longe, com seu objetivo comercial no mundo real, longe dos confins de Pandora e próximo da realidade de acionistas que investiram no filme e se tornaram ávidos por resultados financeiros. No filme, os investidores acionistas são a força oculta que impulsionam medidas violentas de destruição e devastação em Pandora para extração mineral, uma vez que os métodos de diplomacia não estavam gerando os resultados necessários, ou seja, no filme, os acionistas são os vilões. É o caso de indicar que este tipo de análise é mais adequada do que a apontada anteriormente, na organização de Aquino & Ribeiro (2011)? Não necessariamente. O que é possível apontar é que, primeiramente, o cinema está como objeto de dissecação, portanto a principal metodologia ativa é a de quem faz a dissecação do filme, sobrando a discentes o local do debate. Momento este em que sabemos ser de difícil expressão de todas as ideias, embora possamos reconhecer que tenha seu valor pedagógico.

A análise de obras é prática comum nos estudos acadêmicos, sobretudo de pós-graduação. Isso porque a capacidade de análise é necessária à atividade de pesquisa/docência, que é o perfil de grande parte dos cursos de pós-graduação.

Não por acaso, o mundo acadêmico vive em congressos, seminários, simpósios, colóquios etc. Mas quando essas análises começam a ser uma metodologia interessante para a sala de aula? Resgatando a base teórica pedagógica abordada no primeiro capítulo, este estudo foi contextualizado na propositura metodológica para uso prioritário no ensino médio, onde, francamente, já seria uma grande vitória conseguir a atenção a um filme com mais de duas horas de duração, ainda mais se dispor de efeitos visuais obsoletos e considerando que a duração das aulas não é compatível com a duração do filme, o que faz com que precisem ser assistidos em mais de um encontro, às vezes com uma semana de diferença.

Apesar das críticas ao assistir, analisar e discutir cinema em sala de aula, não se trata de indicar que tais pedagogias sejam completamente improdutivas ou pior, ultrapassadas. A intenção, na verdade, é aprofundar no pensamento de que há mais possibilidades pedagógicas a partir do cinema e da linguagem audiovisual. É preciso diferenciar que o aprendizado está mais no que se faz após assistir ao filme, ou seja na interação mediada, nos debates e/ou nas atividades que se seguem. Não expressei, portanto, uma proposta para que tais práticas sejam banidas, mas um alerta de que, em sua essência, algumas práticas com cinema na educação podem ser apenas variações da educação bancária.

É óbvio que perguntar se o cinema educa pode induzir toda sorte de repostas. Esta pesquisa, no entanto, já determinou uma base pedagógica que indica o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Diante desses pressupostos, como pode o cinema contribuir com a educação de maneira abrangente? Onde está a pesquisa na prática de assistir filmes na escola?

A lei 13.006 de 2014 que institui a obrigatoriedade de cinema nacional nas escolas não foi pensada para se resolver problemas pedagógicos escolares. O documento organizado por Fresquet & Migliorin (2015) deixa evidente que a motivação de criação da lei está na problemática de “formação de público” para o cinema nacional, cujo ecossistema de salas comerciais é dominado por produções estrangeiras e seus orçamentos voluptuosos. Ou seja, é uma tentativa de usar o sistema escolar para tentar resolver um suposto problema de concorrência e preferência no mercado cinematográfico.

O documento de Fresquet & Migliorin (2015) é um esforço para tentar aproveitar a lei existente propondo um uso diferente do cinema, mais ligado à atividade de fazer cinema e seu potencial transformador do que apenas assistir cinema brasileiro e, talvez, discuti-lo.

O cinema utilizado como um penduricalho ilustrativo para induzir determinado assunto, perde toda a especificidade do meio porque quase tudo pode ser utilizado como disparador metafórico, metafísico e/ou filosófico para questões a serem discutidas em sala de aula. Convenhamos que a vida é maior do que qualquer outra instância, então poderia a própria vida educar, como sempre fez, de maneira caótica. Mas se o cinema fosse mais importante que outros meios para educar a “sensibilidade do olhar”, o que será que isso realmente diria em termos práticos? Ensinar a chorar e a rir nos momentos adequados como as risadas artificiais fazem nos programas televisivos de comédia? Ou será que passar filmes de longa-metragem em sala de aula é uma boa maneira de facilitar o planejamento didático (principalmente quando este não acontece)?

Em Cinema e Educação, Fresquet (2017) explora outra história de proposta de uso do cinema em sala de aula. A partir de exemplos na França, a autora explora a orientação para o ato de que *a realização* cinematográfica seja a experiência pedagógica. Ela diz:

Em geral, os centros educativos tendem a considerar as atividades realizadas com a imaginação como tarefas restritas ao campo das artes e, quando algum professor arrisca “imaginar” em suas aulas sobre outros temas, isso é considerado como “tempo perdido”. Em busca desse “tempo perdido” é que conseguimos ganhar outro tempo, cuja potência criativa nos aproxima de outros modos do saber, da descoberta e da invenção. (FRESQUET, 2017, posição 435)

Quando pensada pelo prisma do fazer, a relação entre cinema e educação pode ganhar contornos totalmente diferentes de análises e discussões de materiais prontos. Quem já empreendeu a tarefa de fazer cinema ou algum material audiovisual com conteúdo robusto, sabe que se trata de uma jornada em que as possibilidades de aprendizado são inúmeras, seja do ponto de vista do pensamento mais detido sobre determinado tema, seja na dinâmica de trabalhos em grupo, seja na articulação do discurso em formato audiovisual, com imagens e sons em determinado tempo rítmico. Em outras palavras:

O cinema não requer conhecimentos prévios, pelo menos nos moldes do que a escola tradicional entende por “conhecimentos prévios”. Nesse sentido, fazer cinema na escola é uma experiência rica para reduzir assimetrias entre professores e estudantes, e entre eles próprios. A descoberta de novos interesses e capacidades pode contribuir para a uma reconfiguração da autoestima de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e, inclusive, pelas próprias famílias. Desconstruir “papéis favoritos” que respondam às características de personalidade já conhecidas pelo grupo pode significar perder a chance de um estudante tímido se revelar um grande ator ou diretor, por exemplo, assim como um líder nato, de ter que assumir para si o lugar do silêncio e da espera obrigada na vez do outro. Essa experiência pedagógica ensina para além dos conteúdos e dos muros da escola. (FRESQUET, 2017, posição 1079)

A autora ressalta ainda a importância desse pensamento transformador para o cultivo da prática docente, aproximando-se da relação entre pesquisa e ensino e do inacabamento ressaltado por Freire, citada no primeiro capítulo:

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto, concluído; daquele saber que só pode ser “ensinado”, mas que carece de toda novidade, mistério e participação na sua construção. A busca deve ser fascinante, já que a fruição das descobertas produz novos motivos de busca e investigação. (FRESQUET, 2017, posição 1782)

Existem, portanto, e a contemporaneidade tecnológica contribui imensamente para isso, maneiras de se pensar a relação entre cinema e educação para além da dinâmica de espectador/problematizador. Tal como outros fazeres em arte e educação, o cinema oferece um portal para a experiência educativa que é feito de jornadas com doses de imprevistos, de fabulação, de metáforas e de articulação de discursos.

Qual seria então a *educação por vir*? Não é preciso adivinhar o futuro, basta pensar no que já pode ser feito. É bem mais fácil e, possivelmente, proveitoso tentar indicar a educação que já é possível de se construir. Interessa, dessa maneira, pensar como o cinema pode se encaixar na *educação a ser praticada agora*.

2.1.2. Inventar com a Diferença e uma problemática sobre o Cinema

O projeto *Inventar com a Diferença* é, sem dúvida, a maior referência metodológica para este trabalho. É possível dizer, inclusive, que a primeira fagulha desta tese foi inspirada pela vontade de subverter a metodologia do *Inventar com a*

Diferença para adaptá-la a outros usos, mais versáteis que o original. Essa adaptação é fruto da problemática que colocarei em relação ao uso de cinema na educação.

A criação do *Inventar com a Diferença* se deu em um contexto de estudos de cinema e educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), a partir da necessidade de aplicação de um projeto público que envolvesse cinema e direitos humanos na escola (MIGLIORIN, 2015). A narrativa evidencia que um grupo de pessoas trabalhou para criar os mecanismos iniciais do projeto que mais tarde ganhou um corpo mais bem definido. O contexto de concepção do projeto era tão frutífero que a UFF criou, pouco tempo depois, a primeira licenciatura⁴ em Cinema e Audiovisual do Brasil.

A maneira como o conceito de dispositivos audiovisuais foi utilizada no projeto é verdadeiramente inspiradora. Ao analisar os *Cadernos do Inventar*⁵, é nítido como uma forma bem definida de exercício pode tanto reduzir o tempo perdido para se começar a ação pedagógica quanto potencializar resultados pedagógicos diferenciados e enriquecedores.

A utilização de dispositivos é muito comum no cinema documentário. É possível notar dispositivos bem definidos nos filmes do documentarista brasileiro Eduardo Coutinho, já que o próprio dispositivo é descrito no início da obra. Em *Edifício Master* (COUTINHO, 2002), por exemplo, o cineasta indica que fará entrevistas apenas com moradores do edifício que dá nome ao filme, localizado no bairro de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, e assim o faz. A partir das conversas no interior do condomínio, têm-se o filme. Essa prática específica do documentarismo foi analisada mais profundamente no próximo capítulo.

Nos dispositivos do *Inventar com a Diferença*, uma série de “missões” cinematográficas são propostas com a mediação de quem conduz a sala de aula. Os dispositivos são independentes, mas o percurso completo gera grandes quantidades de materiais audiovisuais que podem servir como elementos do que talvez seja o dispositivo mais elaborado do projeto, os filmes-carta. É impressionante como um

⁴ Os cursos de Licenciatura no Brasil são dedicados à formação de docentes para atuação na educação básica.

⁵ Os *Cadernos do Inventar* são o acervo de dispositivos pedagógicos construídos pelo projeto *Inventar com a Diferença*. Tal material serve de apoio para a aplicação do método.

dispositivo como o filmes-carta pode ser, por um lado, tão simples e, ao mesmo tempo, gerar resultados tão infinitamente diversos e cinematograficamente interessantes.

Os filmes-cartas são, colocando de maneira simplista, uma carta de criação coletiva que é lida ao estilo *voice over*⁶ enquanto as imagens mostram uma narrativa visual que já vinha sendo construída na produção de outros dispositivos da própria metodologia. Ou seja, na altura de se produzir os filmes-cartas, a turma já dispõe de um pequeno acervo de produções audiovisuais que são agora ressignificadas por meio da associação com a carta. O projeto propõe em cada dispositivo uma série de passos e de reflexões que ajudam a fomentar a produção de estudantes.

Mais importante, do ponto de vista de quem é responsável por aplicar a metodologia do *Inventar com a Diferença*, é que, estando os dispositivos criados, não é necessário ser cineasta ou mesmo ter uma formação além da própria capacitação do projeto, que pode ser realizada em poucas semanas ou até mesmo de maneira autodidata. Em suma, apesar de usar o cinema como base, não é necessário ter experiência como fazedor(a) de cinema. Ao mesmo tempo, a potência cinematográfica é inegável.

Mas se o *Inventar com a Diferença* é tão bom a ponto de sua metodologia ser usada por escolas em vários estados brasileiros, inclusive no contexto dos cursos audiovisuais do IFG, berço desta pesquisa, por que propor um projeto a partir dele?

A gênese do *Inventar com a Diferença* é trabalhar cinema e direitos humanos. Ao estudar os dispositivos pedagógicos do projeto e sua metodologia, é possível enxergar que trabalhar a linguagem cinematográfica é, na verdade, o objetivo principal, a ponto do próprio Migliorin (2015) relatar que foi questionado em uma conferência de apresentação do trabalho sobre onde estariam os direitos humanos no projeto, pois o cinema era facilmente identificável.

Posicionado dessa forma, com o cinema em mente, toda a prática dos dispositivos é “contaminada” com a herança da linguagem cinematográfica. Ou seja, as decisões de montagem (edição), por exemplo, que determinam o resultado final dos vídeos, são realizadas de maneiras inspiradas pelo fazer cinematográfico, um

⁶ O termo *Voice Over* indica que a locução de áudio é feita “sobre” as imagens, ou seja, não se mostra quem está falando o texto.

fazer artístico em toda sua plenitude, com ampla história de “escolas” estéticas. O que suscita outra pergunta básica: qual o problema disso?

Se categorizarmos o *Inventar com a Diferença* como uma possibilidade de introdução ao fazer cinematográfico e também como uma metodologia de trabalho com arte e educação, não há problema algum. Até porque o projeto foi pensado para isso. Nas palavras de Migliorin (p.10, 2015): “(...) e se levamos a sério a possibilidade do cinema pensar o mundo e conseqüentemente a escola? Que implicações e invenções nos trazem essa ousadia?”.

O contexto de trabalho do curso Técnico Integrado em Produção de Áudio e Vídeo do IFG, no entanto, me levou a enxergar muitas outras necessidades de produção audiovisual que não necessariamente se relacionam com o cinema e/ou o trabalho artístico. Lembremo-nos, pois, de que o cotidiano das pessoas inseridas no contexto digital da internet é permeado por conteúdos audiovisuais de toda sorte, dos quais apenas uma fração é o que podemos classificar como cinema em seu rigor epistemológico.

Sem desmerecer o papel de liderança que a arte cinematográfica desempenhou no desenvolvimento de uma sintaxe da linguagem audiovisual, senti a necessidade de desenvolver uma metodologia que não fizesse referência direta ao cinema, na tentativa de expandir a utilização da produção audiovisual por docentes independentemente de suas áreas do conhecimento e por discentes que não têm interesse particular em cinema, tornando-a menos intimidadora e mais simples.

Imaginar uma metodologia audiovisual para as escolas está diretamente ligada ao objetivo principal ao qual ela é destinada. No caso do *Inventar com a Diferença*, seria algo como: pensar os direitos humanos no contexto escolar a partir do cinema. Nesse sentido, foram criados dispositivos cinematográficos que através de um percurso técnico/artístico conduzem uma experiência de aprendizagem humanizada através da realização cinematográfica por estudantes. Aí está o grande trunfo pedagógico do projeto, em minha opinião: os estudantes *fazem* cinema ao invés de apenas assisti-lo. O fazer a partir da linguagem cinematográfica e da inerente empatia humana necessária para a construção artística, conduz, de alguma forma, a um tipo de aprendizagem a partir da transformação proporcionada pela jornada de criação.

As tentativas de socializar o método do *Inventar com a Diferença* com colegas de outras áreas se mostraram intimidadoras, em minhas experiências, para quem não possui conhecimento formal da linguagem cinematográfica e/ou audiovisual. Curioso que em muitos casos não se trata de desprezo pelo potencial pedagógico, mas sim de certo respeito/receio frente a uma área de conhecimento que não dominam. É normal que uma pessoa doutora em determinado assunto seja cautelosa em lidar com conhecimentos de outras áreas justamente por desconfiar do quanto desconhece. Além disso, não é simples deixar uma situação acadêmica que se domina para se aventurar em águas não navegadas, inclusive se colocando em uma posição em que tenha que aprender com a mesma sala de aula cuja incumbência deveria ser de ensinar. O cinema, trunfo do projeto, visto de outra forma, passa a ser um entrave pedagógico para docentes.

A “problemática” que enderecei neste subtópico é, portanto, digamos, uma relação curiosa e controversa com o cinema. Por um lado, abordei os trabalhos de Fresquet (2017) e de Migliorin (2015) que são contribuições enriquecedoras para a relação entre cinema e educação, por outro lado, em contraste, tenho a problemática de não necessariamente ter que trabalhar com cinema, mesmo sendo professor de cinema, uma vez que a linguagem audiovisual é bem mais diversificada do que a linguagem cinematográfica. Nesse sentido, como profissional da área, estabeleço uma relação em que estudo o cinema, mas, pelo menos para o que proponho aqui, o cinema não é necessariamente importante ou, melhor dizendo, não é o destino final. Ou seja, este estudo se situa mais nas possibilidades de produção de vídeo como prática para a construção de conhecimentos em sala de aula, embora sua estruturação parta do estudo cinematográfico.

No trabalho de Fresquet (2017, posição 1795), a proposta é:

Criar escolas de cinema nas escolas públicas é uma proposta de introdução à experiência do cinema por crianças, jovens e professores, em contexto escolar, que parte da impossibilidade de subestimar a capacidade cognitiva e criativa dos aprendentes/ensinantes e ensinantes/aprendentes, visando fazer da aula (nesse caso, de cinema) um processo de emancipação intelectual.

No *Inventar com a Diferença*, o cinema pensa a escola enquanto pensa o mundo e gera aprendizagem. Na abordagem deste trabalho, importa mais se relacionar com a contemporaneidade audiovisual que habita as redes digitais e que

se desdobra em parte da sociabilização quotidiana. As possibilidades de produção audiovisual a partir de celulares ou quaisquer outros aparatos disponíveis, seja em formato cinematográfico ou em outros formatos abundantes como os de tantas redes sociais (que não devem parar de se diversificar) são mais interessantes e ligeiros. Ou seja, não é necessário referenciar o cinema para se produzir audiovisual em sala de aula, tampouco é necessário bani-lo caso surja espontaneamente.

A fim de propor uma variação metodológica com objetivos didáticos diferentes, pagando o devido tributo ao trabalho empreendido pelo projeto referência, é necessário indicar o que utilizei da experiência estudada:

- 1) A criação de dispositivos audiovisuais pedagógicos que impulsionem a criatividade e a técnica a partir de restrições estratégicas;
- 2) A centralidade na realização audiovisual por discentes como mecanismo de aprendizagem no contexto escolar.

A criação de dispositivos audiovisuais pedagógicos é, portanto, o *modus operandi* da proposta metodológica desenvolvida. Isso porquê oferecer um percurso que minimize qualquer barreira de entrada para docentes de diferentes áreas de formação e cuja prática não fique presa a questões externas aos objetivos pedagógicos é a estratégia definida com o intuito de diversificar as possibilidades didáticas e contribuir para o trabalho docente.

A centralidade na experiência discente a partir da realização audiovisual dialoga diretamente com as bases pedagógicas discutidas no capítulo 1. Em suma, trata-se de propor um ambiente em que discentes tenham espaço para criar suas experiências e construir conhecimentos através da produção de vídeos. A produção audiovisual, nesse sentido, passa a ser uma espécie de laboratório. Por isso a necessidade de um método em que o cinema não é obrigatório.

2.2. Cultura Visual, Audiovisual e Docência

Cultura visual envolve aquilo que vemos, o modelo mental que todos temos de como nós vemos, e o que podemos fazer como resultado. (MIRZOEFF, 2016-A, Posição 158, tradução minha)⁷

⁷ “Visual culture involves the things that we see, the mental model we all have of how to see, and what we can do as a result.”

Essa aparentemente simples definição do que seria cultura visual é, em verdade, uma síntese a partir de imensas discussões no meio acadêmico. Por trás de sua simplicidade reside a soma de múltiplas abordagens relativas às imagens, às artes, à nem tão produtiva divisão entre alta cultura e baixa cultura, e, em resumo, a aceitação propositiva de que a produção imagética presente nas culturas tem impacto no cotidiano social e, portanto, é passível de análise crítica uma vez que ela pode dizer o que as pessoas pensam, o que as atraem ou repelem, o que determinadas culturas valorizam ou desvalorizam, como se organizam politicamente e tantas outras nuances. A cultura visual, nesse sentido, é uma proposta de abordagem mais abrangente e horizontal em relação ao cotidiano imagético que nos concerne e nos afeta enquanto pessoas imersas na coletividade.

Martins (2012) coloca que a cultura visual é como uma arena de embates conceituais, ao mesmo tempo em que tentou dirimir dicotomias persistentes que tentam subdividir abordagens em cultura visual ao confundi-la com abordagens mais compartimentadas como a história da arte, artes visuais, cinema etc. Segundo a autora, as diferentes nuances da produção humana de imagens estão contempladas no bojo da cultura visual, sendo esta formada mais pela conjunção “e” do que pela “ou”, ou seja, a cultura visual é formada pelas artes visuais e pelo cinema e pelo audiovisual e pela fotografia e pela história da arte e pela história das imagens e pela produção na internet e etc.

Entre 2021 e 2022, publiquei quatro textos endereçando questões relativas ao exercício da docência e a utilização da linguagem audiovisual, três deles abordando diretamente cultura visual, audiovisual e docência. A opção por abordar a linguagem audiovisual pela ótica da cultura visual é devida à necessidade de superar a problemática da linguagem cinematográfica colocada anteriormente, quando explorei a relação entre cinema e educação. Essa almejada superação relacionada à docência se dá mais no âmbito da justificativa e da reivindicação de se reconhecer a linguagem audiovisual como algo relevante em sala de aula do que uma necessidade de se afastar do cinema, primeiro porque cinema também é cultura visual, segundo porque o afastamento do cinema é uma opção puramente pedagógica, como tenho argumentado, que visa, também, uma abordagem mais abrangente da linguagem audiovisual.

No texto “Audiovisual, docência e pandemia de COVID-19: Reflexões perenes em contexto transitório” (PRADO, 2021), abordei o compreensível despreparo de docentes em elaborar didáticas utilizando os meios audiovisuais frente à realidade imposta pela pandemia de COVID-19. A pesquisa se deu no campus do IFG em que atuava como docente. Apesar da pequena amostragem, o objetivo maior era propor uma reflexão sobre como uma linguagem tão presente em nossas vidas pode se tornar uma barreira ao processo de aprendizagem e sobre a importância de se considerar a linguagem audiovisual nos cursos de licenciatura. Em âmbito nacional, foi possível ver diagnósticos que falavam em anos de retrocesso escolar causados pela pandemia. O compreensível despreparo para lidar com a linguagem audiovisual em sala de aula, visto que não se trata de uma preparação usual fornecida pelas instituições que visam formar docentes, não pode ser uma eterna justificativa para que tais habilidades não passem a ser trabalhadas ou pelo menos consideradas, haja visto o contexto digital e audiovisual em que vivemos – o que abre portas para a discussão entre cultura visual e docência. De fato, esse artigo foi um passo importante para que propusesse esta pesquisa no programa de Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, mais especificamente para a linha de pesquisa Educação, Arte e Cultura Visual, na esperança de empreender um estudo que discutisse o audiovisual e sua possível relação com a formação docente e, ao mesmo tempo, propusesse uma metodologia.

A publicação “Audiovisual, uma linguagem para aprender” (PRADO, 2021), já em processo de produção desta tese, se aprofunda nas especificidades da linguagem audiovisual que a tornam uma opção frutífera para a relação educacional, endereçando a necessidade de mediação docente e a impossibilidade de se ignorar o contexto audiovisual que vivemos na contemporaneidade. No texto, explorei a ideia de que as etapas de produção audiovisual são similares às etapas da pesquisa acadêmica, pelo que a linguagem audiovisual poderia ser um veículo para a aprendizagem quando discentes praticam a realização audiovisual, especialmente quando aplicamos a pesquisa como princípio pedagógico. Para tanto, diferenciei as mediações técnicas (relativas ao audiovisual), as mediações de conteúdos (demanda particular de cada disciplina) e as mediações de visualidades a partir do conceito de Mirzoeff (2016-B) (que atingem diretamente as abordagens de conteúdos transversais obrigatórios na educação brasileira). A julgar pelas

habilidades que já se pressupõem ao exercício docente, conclui que a adoção de metodologias audiovisuais em sala de aula não necessitaria de treinamentos extensos.

Em “Audiovisual, Docência e Ciberespaço: um novo vernáculo?” (PRADO, 2022), introduzi à discussão, de maneira mais veemente, as questões do ciberespaço, da cibercultura e dos vernáculos que os habitam. Em se tratando do ciberespaço, dividi os vernáculos em dois grandes grupos, um ligado diretamente às tecnologias que permitem sua existência e que atuam nos bastidores, que seriam as linguagens de programação computacional e a indústria de *hardwares* que armazenam e transmitem informações, o outro grupo seria o vernáculo audiovisual que experimentamos através das telas, uma vez que é assim que o ciberespaço, em grande medida, se apresenta a nós, através dos sentidos da visão e da audição. O ciberespaço origina a cibercultura, o que me fez recorrer ao teórico Pierre Levy (2010) e suas considerações acerca do impacto da cibercultura na educação, tanto do ponto de vista do trabalho, quanto da perspectiva de novas funções que poderiam ser desempenhadas pelas instituições de ensino. No artigo fiz a análise de duas ofertas de trabalho específicas para docentes que exigiam, no processo seletivo, intimidade com as ferramentas de vídeo e com a comunicação via ciberespaço, uma delas para docentes em início de carreira e outra para docentes sênior, com pagamento de U\$ 200.000,00/ano. O aprofundamento a partir da cibercultura e sua relação direta com a cultura visual, nesse sentido, ganha contornos de inevitabilidade de impacto das tecnologias na profissão docente, já que impactam a sociedade em si e, conseqüentemente, as instituições de educação e ensino. Se aceitarmos o audiovisual como um vernáculo social próprio da cibercultura e se consideramos que o ciberespaço é uma gigantesca arena de interação social em escala mundial, parece natural que o audiovisual adentre à sala de aula.

A mudança, no entanto, não precisa abalar os alicerces dos princípios educativos e pedagógicos. O sistema educacional só precisa reconhecer que não está à parte do mundo, ou seja, para educar o mundo, é preciso estar nele. Em termos pedagógicos, isso representa mais a diversificação de estratégias pedagógicas e didáticas do que uma simples substituição do velho pelo novo, como

se a história cultural não tivesse importância e como se princípios pedagógicos estivessem atrelados a metodologias e didáticas pontuais.

Na sequência do desenvolvimento desta tese, resolvi, no entanto, não utilizar de maneira generalista como vinha fazendo, os termos cibercultura e ciberespaço por compreender que existe uma discussão mais profunda acerca dessas terminologias. Como na maioria dos casos eu queria apenas indicar o ambiente digital da internet e seus fluxos comunicacionais, passei a utilizar os termos de uma maneira mais semântica do que carregadas de conceitos e concepções.

Em “Linguagem Audiovisual, Docência no Ensino Médio e o Tédio da Escrita” (PRADO, 2022),⁸ parti do pressuposto de que mesmo que desconsiderássemos todo o contexto envolvendo cultura visual, internet e a as demandas docentes relativas ao trabalho (empregabilidade), ainda assim haveria boas razões para se considerar a adoção da realização audiovisual como estratégia pedagógica. Ao retomar o contexto específico do ensino médio, parti de minhas próprias memórias pessoais como estudante e docente atuante para criticar a monotonia da linguagem escrita como caminho único da construção do conhecimento. Sendo o ensino médio um momento em que, majoritariamente, discentes são adolescentes, o contraste entre a monotonia da linguagem escrita e o dinamismo do cotidiano discente nas interações na internet vão se tornando um abismo cada vez maior que tende a comprometer a qualidade de atenção e, por consequência, o engajamento e o desempenho das turmas escolares. Nesse sentido, as características da linguagem audiovisual já discutidas seriam uma alternativa para dinamizar as aulas e aproximar-se da turma na medida em que são construídos diálogos ao redor de interesses comuns para assim cumprir o papel docente de ensinar da melhor maneira possível (considerando as especificidades de minhas capacidades). O maior encorajamento para tanto vem da própria condição já referida de inacabamento docente (FREIRE, 2019), mesmo reconhecendo que a realização audiovisual é apenas uma entre as virtualmente incontáveis maneiras de promover a diversificação pedagógica *antimonotonia*. O mais importante, nesse caso, seria o compromisso docente em ser uma ponte entre o conhecimento “antigo” que necessita desenvolver e a contemporaneidade, uma vez que, como docentes, se

⁸ A publicação deste texto, fruto da apresentação no 5º SIPACV, têm previsão de lançamento para 30/04/2023.

não fomos compreendidos pela turma e se não a compreendermos, em nada poderemos contribuir.

A cultura visual, obviamente, não se restringe à internet. Se pensarmos na história conhecida pela humanidade, lembraremos que os registros de linguagem mais antigos que temos são, justamente, imagens em cavernas. Antes da internet existir, mas já em um tempo mais próximo da contemporaneidade, o cotidiano já era amplamente imagético em publicações impressas, no cinema, nas publicidades, na televisão, no grafitti e etc.

Quando Sontag (p. 101, 2004) disse que “o papel da câmera no embelezamento do mundo foi tão bem-sucedido que as fotos, mais que o mundo, tornaram-se o padrão do belo.”, ela expressou como a vivência em contexto amplamente imagético afeta o imaginário através da criação de padrões. A autora fez isso a partir da crítica à fotografia, uma tecnologia que tinha pouco mais de um século de existência àquela altura, mas que também foi responsável por uma revolução imagética.

Foi a partir da fotografia e, posteriormente, da facilitação para sua vinculação em jornais, revistas e *outdoors* (lembrando que o próprio cinema é derivado da fotografia) que o mundo começou a ter mais intimidade com a imagem, por exemplo, de pessoas famosas como chefes de estado, de líderes de movimentos sociais, de artistas, daquilo que viria a ser categorizado como celebridades, de outros lugares do mundo e das guerras. O ofício de correspondente fotográfico foi de grande importância para a cultura visual no século XX e para a memória que carregamos desse passado. A maior parte de nós somos familiares com acontecimentos da primeira metade do século XX através dessa herança imagética: segunda guerra mundial, holocausto, Hitler, Getúlio Vargas, Lenin, Einstein, o *Crash* da bolsa de Nova Iorque e tantas outras coisas. E ainda assim, a imagem fotográfica como toda sua fachada de verdade factual pode mudar completamente seu significado com uma simples mudança da legenda que a descreve (FREUND, 1995).

Moreno Acosta, ao estabelecer as bases para a investigação acerca da produção audiovisual amadora com uma abordagem que considera questões marcantes da cultura visual, disse ter a convicção de que seu trabalho de investigação poderia “estabelecer indícios sobre como um processo técnico pode

transformar não só as formas de apresentação e representação mas também a sensibilidade de uma época” (p. 214, 2019).

Precisamos nos perguntar se esse tipo de reflexão deve adentrar a escola, mais especificamente às aulas de filosofia ou até mesmo de história ou sociologia. E mais, será suficiente apenas conversar sobre isso, mesmo sabendo que a maioria das pessoas ali carrega uma câmera no bolso e que a utilizam frequentemente? Sontag (2004, 41) disse que “fotografar é atribuir importância”, pelo que o caminho da produção audiovisual é também uma via para se familiarizar com ela mesma, suas possibilidades de criação de significados e, conseqüentemente, suas possibilidades de interpretação e de desenvolvimento da sensibilidade.

O que dizer sobre o contemporâneo problema da pós-verdade ou das *fake news*, que não são necessariamente uma novidade na história da humanidade, mas que ganhou novos contornos com a pulverização de potenciais emissores de conteúdo. Mirzoeff (posição 1581, 2016-A) disse que:

O fim de uma única narrativa da mídia é frequentemente lamentado pela própria mídia. Jornalistas âncoras como Walter Cronkite nos Estados Unidos ou Richard Dimbleby na Grã-Bretanha são tidos como leões de uma era perdida, na qual todos assistíamos à mesma tela. (tradução minha⁹)

O trabalho de historiador nunca deve ter sido tão complexo, se pensarmos na quantidade extenuante de versões, desinformações e interpretações que qualquer fato pode ter à luz das mídias oficiais e independentes (mesmo que muitas não sejam tão independentes assim).

E se pensarmos a dimensão do imaginário colocada por Mafesolli (p. 27, 2000) quando disse que “o ideal comunitário de bairro ou aldeia, age mais por contaminação do imaginário coletivo do que por persuasão de uma razão social.”, ao constatarmos o quanto a comunicação acontece justamente via internet e, por consequência, de maneira audiovisual? Se antes a urbanidade de estímulos sociais intensos era experimentada sobretudo nos grandes centros urbanos, hoje as relações estimulantes em universos reais ou inventados podem existir dentro de um quarto conectado à internet. Perguntar o papel da educação e como a função

⁹ The end of a single media narrative is often lamented by the media themselves. Broadcasters like Walter Cronkite in the United States or Richard Dimbleby in Great Britain are held up as lions of a lost era, in which we were all watching the same screen.

docente deve dar conta da contemporaneidade ao desenvolver suas didáticas parece, a este ponto, um dever.

Ao dedicar um capítulo inteiro à questão de como ver a si mesmo, Mirzoeff (2016-A) se aproveita da história europeia de autorretratos para analisar o hábito contemporâneo de se fazer *selfies*. O retrato como prática artística sempre gozou de certo prestígio no sistema da arte. Primeiramente porque, sendo uma prática dispendiosa, ser retratado era, em grande parte, um privilégio das classes mais altas. O mesmo ocorreu, diga-se de passagem, com o retrato fotográfico durante as primeiras décadas de seu surgimento no século XIX, em que os principais fotógrafos que obtiveram sucesso econômico foram retratistas (FREUND, 1995). O autorretrato, portanto, era quase como uma subversão de artistas que, se não pertenciam às altas classes, dispunham do talento para retratar a si mesmos e assim podiam controlar sua representação para a posterioridade. Os *selfies*, por outro lado, foram conceituados a partir de uma prática que ganhou força com a disponibilidade dos *smartphones* e da interação em redes sociais digitais via imagens. Ao contrário do surgimento elitista do retrato, a *selfie* é extremamente popular desde sua gênese e goza de um volume de produção gigantesco de difícil mensuração a ponto de influenciar a indústria a produzir câmeras – em celulares e até profissionais – que deliberadamente facilitem sua prática.

O questionamento sobre que tipos de imagens são mais ou menos importantes para constarem nas antologias de história da arte ou história das imagens parece uma pergunta cada vez mais desimportante pela dificuldade em se eleger as principais questões de contexto geral. A abordagem de Mirzoeff, nesse sentido, ratifica a tendência mencionada sobre a crítica horizontal das imagens que estão no cotidiano, independente de discussões sobre mérito artístico. Se determinadas tendências aparecem abundantemente, como a *selfie*, é mais proveitoso pensar sobre a natureza de sua abundância e que tipo de comunicação ela deseja estabelecer do que categorizar entre baixa ou alta cultura e etc. Em relação à *selfie*, Mirzoeff (2016-A) argumenta que sua natureza não é, como muitos apontam, narcisista porque o mítico Narciso desejava contemplar a si mesmo, mas não era seu intuito compartilhar sua contemplação com outrem, enquanto os *selfies* são uma prática compartilhada que convida para uma, nas palavras do autor, “conversação visual”. As pessoas se colocam nas redes sociais virtuais e querem

interagir com outras pessoas, caso contrário, não seria preciso postar. Em termos de cultura visual, não há diferença hierárquica entre autorretrato e *selfie*.

Ignorar a relação discente com o mundo, e aqui é necessário incluir o mundo digital, parece um esforço desnecessário à prática docente, até porque o contexto cultural que vivemos pode se tornar uma força na sala de aula. A docência se relaciona com a sala de aula e, invariavelmente, com o universo das pessoas que a habitam. Basta invocar os princípios de Saviani e Freire selecionados no primeiro capítulo de que a didática deve estar calcada na realidade cotidiana da turma. Pior do que ignorar os diferenciados contextos discentes é tentar hierarquizar suas experiências de maneira arbitrária, desmerecê-las, deslegitimá-las, quando elas são o ponto de partida para a observação e compreensão do mundo. As conversações visuais e audiovisuais importam e precisam ser discutidas de alguma forma, porque fazem parte da vida social. Não é o caso de se dizer que se deve louvar todo tipo de atitude discente e nunca contradizer nada, mas o diálogo precisa ser coerente, argumentativo, respeitoso e convincente, caso contrário, seria preciso seguir o caminho indesejável da coerção (que é desconfortável para ambos lados).

Propor uma metodologia audiovisual, nesse sentido, visou oferecer um meio para dialogar com o vernáculo audiovisual que nos rodeia, orientando a comunicação para cumprir os objetivos educativos e, ao mesmo tempo, valorizar o que acontece em nossos quotidianos, seja realidade ou ficção. O distanciamento estratégico do cinema, como citado, é tão somente a opção por valorizar o cotidiano e as jornadas de aprendizado sem precisar se encaixar nos modos de fazer do cinema, em suas expectativas estéticas e, consequentemente, operacionais. A linguagem cinematográfica, nessa abordagem, é tão válida como formatos mais novos como o *vlog*, os canais de *youtube*, os *podcasts*, os vídeos curtos do *tik tok* e as próximas tendências que surgirão.

Os estudos da cultura visual oferecem referenciais teóricos que auxiliam na construção de uma visão crítica em relação ao contexto em que vivemos. Ao relacionar cultura visual, audiovisual e docência, espero incentivar novas práticas pedagógicas sem esquecer da necessidade crítica que deve estar sempre presente na educação. Até porque a educação não está apartada da vida e, como nos

pergunta Comolli (2008, p. 53), “como não observar que em nossos dias qualquer um de nós tem seu estoque de imagens para administrar?”.

É interessante relembrar aqui o terceiro passo da pedagogia colocada por Saviani (2012) no primeiro capítulo, a saber, a instrumentalização. Conduzir processos educacionais através da linguagem audiovisual é apropriar-se desse aparato técnico cultural, tanto do ponto de vista de docentes quanto de discentes. E como colocado por Saviani, é preciso encarar essa apropriação não como uma necessidade meramente tecnicista, mas como usufruto de benefícios sociais que não podem se tornar privilégios sociais de poucos. Não estou afirmando que fazer vídeo neste momento histórico seja uma atividade apenas das classes mais altas, mas ao mesmo tempo é preciso reconhecer que boa parte do mundo ainda não tem acesso à internet e que o acesso às tecnologias é tão desigual quanto outras desigualdades sociais. Se lembrarmos que os aparatos audiovisuais e digitais são trabalho humano, ao não utilizá-los para facilitar nossas vidas, mais especificamente a comunicação e a educação, poderemos incorrer no erro de não prover uma educação que dialogue contemporaneidade e que reforce a exclusão.

Quando pensei pela primeira vez sobre a questão da linguagem audiovisual estar presente nas licenciaturas, ou seja, na formação certificada de docentes, a primeira coisa que me ocorreu foi a obrigatoriedade. Muita embora tenha feito uma argumentação mais razoável, a tentação a fazer propostas universalizantes na educação é muito forte. Não é por acaso que temos tantas obrigatoriedades curriculares nacionais, das quais o ensino médio é especialmente alvo, por se tratar de uma condição em que muitas áreas do conhecimento “convivem”. No ensino superior, é natural que a formação seja discutida apenas entre os iniciados no assunto, pelo que é fácil desmerecer qualquer opinião provinda de pessoas alheias, formadas em outras áreas.

O problema das obrigatoriedades é, certamente, distinguir as questões *imprescindíveis* das questões *importantes*. Se pensarmos bem, qual área do conhecimento não é importante e qual área não seria uma boa adição ao ensino médio no sentido de enriquecê-lo? Quem vai dizer que um pouco mais de estudos relativos à saúde do corpo ou à organização econômica ou ao cultivo de alimentos, para citar apenas alguns, não seriam relevantes? Se as áreas de estudo não fossem

importantes, não haveria faculdades destinadas a elas. A questão se torna, portanto, mais sobre o que é supostamente indispensável ao desenvolvimento da autonomia e sobre o que é possível se desenvolver em determinado espaço de tempo do que sobre a importância dos conhecimentos em si.

Eu não posso, em sã consciência, propor que todo exercício da docência precise, em algum momento, se utilizar da linguagem audiovisual de acordo com os princípios aqui selecionados. Acredito ser razoável, no entanto, que instituições ofereçam, de alguma maneira, o trabalho com audiovisual e com outras linguagens e princípios profissionais. Ainda assim resistirei à proposta de obrigatoriedade transversal, que coloca temas obrigatórios sem se importar com a maneira como serão abordados. A proposta é que os planos de curso das instituições incentivem diferentes abordagens pedagógicas e didáticas através da prática docente diversificada, e para se diversificar a prática docente, é preciso aprofundamento no fazer docente, o que é diferente de se aprofundar no conhecimento de sua própria área de formação.

Obviamente que este trabalho se dedica a colocar a linguagem audiovisual entre as diversificações didáticas a serem consideradas, o que está devidamente justificado, mas há tantas alternativas, que ainda assim, mantenho a não reivindicação de obrigatoriedade de seu uso específico. É mais prudente me ocupar em contribuir para que haja o uso adequado, crítico e atencioso, quando utilizado, do que militar pela existência de uma lei ou norma que, por imposição, precipite práticas sem as devidas condições.



Cap. 3 – DOCUMENTÁRIO E SALA DE AULA

Paradoxo metodológico: estudar cinema para não fazer cinema.

A maior parte das técnicas de produção audiovisual presentes neste estudo foram selecionadas a partir da estética reconhecida como *cinema documentário* e sua possível relação com a sala de aula. Isso porque, sem ambição de se produzir um estudo totalizante que esgote a relação entre audiovisual e educação, optei deliberadamente por um estilo de produção audiovisual que associe pesquisa prévia, imprevisibilidade na execução, captura de sons e imagens a partir do cotidiano e edição final dos conteúdos.

O objetivo, no entanto, não é produzir cinema documentário. Trata-se de uma tentativa de subversão a partir de constatações advindas de experiências como trabalhador audiovisual na produção de documentários. Ao abordar a história do cinema educativo no Brasil, mostrei como aquela produção se desenvolveu a partir da noção de que repassar informações era o suficiente para educar. Aqui, no entanto, tento explorar uma estratégia ao avesso da educação bancária e mais próxima da realização audiovisual abordada no capítulo 2 partindo da seguinte hipótese: fazer um documentário é mais educativo do que assistir a um documentário finalizado. Senão vejamos.

Imagine-se com a incumbência de realizar um documentário sobre um tema específico. É natural que entre os primeiros passos da jornada esteja uma pesquisa, afinal, você não vai querer falar extensivamente sobre um tema que desconheça. Este primeiro passo da jornada guarda semelhanças metodológicas com o princípio pedagógico escolhido, a saber, a pesquisa. Então você tem um tema, os princípios de um método de investigação e uma linguagem para se expressar, o formato audiovisual.

Note que, assim como no mundo profissional, dificilmente a tarefa de produção será completamente livre. No mundo acadêmico das pós-graduações, por exemplo, é preciso conformar todas as áreas de conhecimento a um formato facilmente reconhecível, a escrita de uma dissertação ou tese. No mundo do audiovisual profissional também há formatos pré-definidos. No cinema de ficção economicamente dominante, existe a média *não científica* entre 90 e 120 minutos de duração; para a televisão, as janelas costumam ser de 42 minutos para conteúdos

que são exibidos durante uma hora, sendo os 18 minutos restantes dedicados a intervalos comerciais. Intervalos estes que também são produtos audiovisuais, normalmente de 30 segundos. No *youtube* já convivemos com anúncios de diferentes durações, mas muitas vezes é dada à audiência a opção de pular o anúncio após os primeiros 5 segundos, o que faz deste o tempo para que o produto audiovisual cativa a atenção de quem assiste. Na mesma plataforma há anúncios de durações variáveis que não podem ser pulados, certamente mais caros do que os anúncios puláveis, mas, em resumo, há restrições formais.

Estudar cinema documentário, nesse sentido, foi a estratégia adotada para compreender diferentes metodologias de produção audiovisual de uma vertente que se utiliza mais intensamente da realidade vivida no cotidiano na medida em que se vale menos de roteirizações que antecedam as filmagens e encenações de estúdio. Ao identificar metodologias utilizadas por documentaristas, é possível selecionar restrições formais estratégicas que serão utilizadas em sala de aula para fins pedagógicos. Sempre lembrando que o principal objetivo na educação básica não será a produção de documentários, tampouco de outras obras de arte ou de ciência de ponta, mas sim a introdução de aprendizes à linguagem do conhecimento humano, ao desenvolvimento das faculdades que permitirão que aprendam, virtualmente, qualquer coisa ao longo da vida. Isso envolve a capacidade de acessar e desenvolver conhecimento científico e de compreender e se expressar através de diferentes linguagens.

O trabalho de Gauthier (2011) empreende, entre outras coisas, um esforço – como definido pelo próprio autor – de historiografia do cinema documentário mundial. Ele aborda a aparentemente eterna dicotomia entre cinema documentário e de ficção e também suas relações com “o real”. Além disso, mostra como as evoluções tecnológicas tiveram impacto nas elaborações estéticas e metodológicas da realização de documentários.

A redução do tamanho e o aumento da qualidade dos equipamentos, principalmente a portabilidade dos equipamentos de áudio, permitiram diversas ousadias estilísticas por cineastas que, ao mesmo tempo que se preocupavam com o conteúdo, também debatiam intrinsecamente a forma, algo que sempre foi importante para o documentário.

Supostamente mais afeitos às experiências vividas do que a ficção, os documentários sempre estiveram estigmatizados pela realidade e pela verdade. Gauthier (2011), no entanto, alerta que, se pensados a exaustão, todo documentário pode ser considerado ficcional e toda ficção pode ser considerada documentário. Isso se dá pela dificuldade em separar o discurso da obra dos fatores ligados ao seu contexto de produção, por exemplo. Nesse sentido, toda obra de ficção carrega as marcas da contemporaneidade em que foi concebida ou produzida, o que é possível de se verificar através das escolhas de elementos representativos que formam a obra ficcional. Por outro lado, os documentários, por não serem a realidade em si, contém também seus elementos ficcionais na medida em que recortam e interpretam a realidade, juntam planos separados no espaço e tempo para formar sequências verossímeis e filmam performances consentidas – para ficar apenas em alguns aspectos dessa questão.

Sem a necessidade de resolver esse conflito infértil de definição, Gauthier faz uma importante diferenciação, pelo menos para este trabalho, entre as principais maneiras e características de se produzir cinema documentário ou ficção: “Em matéria de ficção, o roteiro cria o relato; em matéria de documentário, o relato vivido cria o roteiro.” (GAUTHIER, p. 36, 2011).

Relatar o vivido é também, de maneira simplista, um elemento base do método científico. Obviamente que a ciência carece de um relato a partir de métodos rigorosamente conduzidos e, preferencialmente, validados, embora exista sempre a constante tensão pela ampliação das fronteiras científicas. Relatar no modo documental permite viver a experiência ao mesmo tempo em que se colhe os elementos do relato final, diferentemente de um relato de ficção.

Das técnicas comuns ao cinema documentário serão emprestadas diversas nuances da sintaxe audiovisual construída pelo cinema e de suas rotinas de trabalho. Por desenho intencional, o cinema documentário pouco (ou nada) foi mencionado na metodologia final, uma vez que há a intenção deliberada de se distanciar dele em vários aspectos. Como esta tese, no entanto, é uma peça científica, foi preciso indicar o cinema documentário como a fonte de estudo que forneceu o embasamento técnico e metodológico da proposta.

A esta altura já é possível distinguir os elementos que foram misturados a fim construir a proposta pedagógica: técnicas de documentário audiovisual; pesquisa como princípio pedagógico; suporte tecnológico de criação (vídeo digital) e difusão audiovisual (internet); e a contemporaneidade como percepção da realidade vivida.

Se os avanços tecnológicos dos aparatos técnicos de produção audiovisual influenciaram na estética do cinema documentário e, de maneira geral, em todos os formatos audiovisuais, uma vez que as condições de produção influenciam diretamente nas estratégias empregadas para a construção das narrativas audiovisuais, sejam elas com muitas opções ou severas restrições. E se o momento em que vivemos é de abundância em termos de aparatos tecnológicos que produzem e fazem a difusão de audiovisual, parece natural propor uma pedagogia contemporânea que ao invés de prever situações que envolvam extenso treinamento profissionalizante ou aquisição de equipamentos demasiadamente dispendiosos, tente simplificar a utilização de aparatos audiovisuais a partir do uso que estes já apresentam na vida quotidiana popular.

A contemporaneidade é permeada pelas condições materiais que experimentamos em nosso momento histórico. A cultura digital bem como a cultura visual discutida no segundo capítulo, são questões que florescem naturalmente a partir das condições técnicas citadas. Em termos de audiovisual, os formatos são mais diversificados do que nunca e é provável que continuem a surgir novas diversificações, pelo que o estilo contemporâneo que seja mais próximo do universo discente em sala de aula tende a ser um elemento que desperte o interesse e garanta um bom desenvolvimento pedagógico, pelo menos em hipótese.

A pesquisa como princípio pedagógico impulsiona o espírito de investigação da proposta e, ao mesmo tempo, indica que a natureza deste esforço metodológico reside na atmosfera do ambiente educacional. Sendo natural desse ambiente, é preciso avaliar a aprendizagem discente como uma questão prioritária, ou seja, avaliar mais a aprendizagem do que outros aspectos que poderão ser observados no desenrolar pedagógico, como por exemplo a quantidade de produtos audiovisuais gerados. Pelo que se o objetivo principal que é a aprendizagem não for alcançado, será preciso aperfeiçoar, adaptar etc. Ou seja, a avaliação da aprendizagem é o mecanismo embutido que visa a melhoria constante do processo.

3.1. Elementos do documentário para construção pedagógica

Filmar para melhor conhecer(...) (COMOLLI, 2008, p. 126)

Ao cunhar essa frase, Comolli (2008) se referia a uma estratégia para filmar “o inimigo”. Ele desenvolveu a ideia de que era melhor mostrar uma pessoa algoz se expressando como ela é do que teorizar sobre ela. O fato de estudar cinema documentário, mas não o objetivar como finalidade formal, se dá muito pelo peso do rigor cinematográfico que não condiz com o fazer pedagógico no ensino médio, diferentemente, por exemplo, do que seria em um Bacharelado em Cinema e Audiovisual. A intenção é, portanto, observar a realidade vivida com equipamentos audiovisuais para analisar, relatar e aprender, por isso o documentário tem muito a contribuir.

Neste subcapítulo falo sobre as proximidades processuais entre cinema documentário e pesquisa acadêmica, indicando de maneira menos etérea as características a utilizadas na proposta metodológica do próximo capítulo.

3.1.1. – A realidade

O cinema documentário tem uma relação ambígua com a realidade. Por um lado, numa esfera de senso comum, ele pode ser “tão real” que não chega a ser considerado um filme (ou seja, cinema). Isso acontece quando, por exemplo, você escolhe um filme documentário para assistir acompanhado de alguém e essa pessoa te diz alguma versão de algo como “ah, um documentário, mas eu queria ver um filme”. Por outro lado, no âmbito dos estudos cinematográficos, confundir o documentário com a realidade é uma concepção primária que acadêmicos e realizadores da área se esforçam para, desde o princípio, dissipar da mente de discentes aspirantes ao fazer documentarista. Admite-se a realidade fílmica, mas o filme é apenas o filme.

É sempre bom lembrar que o documentário não representa o espelho do real, e sim o resultado do tratamento criativo desse contexto considerado real, funcionando principalmente como mediador na busca de discussões que deem significado àquilo que se convencionou de chamar de realidade. (LUCENA p. 124)

Como a proposta pedagógica se situa de maneira que seu fazer seja uma espécie de ensaio para o fazer científico, convém emprestar do cinema

documentário o “tratamento criativo da realidade” que, neste caso, será o tratamento criativo do processo científico, relatando a jornada de construção do conhecimento e aprendizagem a partir da coleta e articulação de imagens, sons e narrativas temáticas em formato de relatos audiovisuais (videorrelatos).

3.1.2 – As regras do cinema (a serem quebradas)

O cinema tem regras, tem uma linguagem consolidada, (...) e é com base nessa linguagem que devemos desenvolver nosso trabalho e nossa criatividade, sendo que o bom-senso é essencial. (LUCENA p. 64)

Quebrar regras de maneira intencional e com propósito definido é, pelo menos em alguns casos, uma prática saudável que retroalimenta os fazeres científico e artístico. Como a intenção é se libertar de maneira deliberada das amarras das rotinas cinematográficas e, principalmente, de sua estética rebuscada, é possível se alimentar daquilo que para o cinema é inútil, ou pouco interessante.

Um filme informativo ou educativo talvez seja útil para explicar e exemplificar o conceito, mas sua organização é dedicada, estritamente, a transmitir informação factual e consolidar nessa compreensão de um conceito incontroverso, e não matizar ou modular nosso entendimento sobre aquele conceito. Como documentário, um filme assim tem interesse praticamente nulo. São os conceitos debatidos e os conceitos contestados que os documentários rotineiramente abordam. (NICHOLS, p. 100, 2012)

Ao buscar incentivar a jornada de investigação discente, o relato provavelmente ganhará contornos de pessoalidade que não serviriam à comunidade científica de um ponto de vista objetivo e tampouco ao cinema. Pedagogicamente, no entanto, a exposição de um relato audiovisual pode dar à docência justamente os elementos necessários à avaliação da aprendizagem discente: compreender quais os conceitos dominados e como os conhecimentos são articulados em situações da vida e expressos através da linguagem, neste caso, audiovisual.

Lembre-mos por um momento de algumas alternativas avaliativas: provas; trabalhos escritos; ditados; seminário; acompanhamento no dia a dia; lista de exercícios, apresentação em sala de aula. A proposta aqui pensada é uma metodologia que venha para se somar a outros métodos visando a diversidade dos fazeres em sala de aula. Do ponto de vista docente, o acompanhamento do trabalho em vídeo e a avaliação do resultado final, que pode ser feita em uma mostra interna

(catarse), abre uma grande oportunidade para avaliar as aprendizagens desenvolvidas na disciplina e/ou de maneira inter/multi/transdisciplinar.

3.1.3 – Pesquisa de referências

A pesquisa de referências é uma etapa que guarda diversas semelhanças entre documentário e ciência, embora o fazer documentarista dê, de maneira generalizada, mais vazão a elementos subjetivos com finalidades artísticas que não necessariamente tenham comprovação científica, como sentimentos, sensações e fenômenos sobrenaturais. Ainda assim, é pouco provável que um documentário profissional que não se sirva de uma busca organizada de referências.

As pesquisas podem ser de contexto histórico, documental e bibliográfico; arquivos de imagens e sons de museus, televisão, jornais e pessoais; entrevistas para a busca de memória oral; registros de práticas culturais; documentos científicos; e memórias pessoais subjetivas. De fato, é aceito que o documentário é muito mais carregado de subjetividade do que um relato científico formal, tanto que este tem maior peso como documento “irrefutável”.

Voltando ao que é pertinente enquanto proposta pedagógica, o importante é que se aprenda a investigar referências e, preferencialmente, que haja entusiasmo para fazê-lo. O que é uma das grandes chaves que a condução docente deve buscar “girar”: conseguir aliar as necessidades pedagógicas ao âmbito de interesse da turma para que se queira desenvolver a aprendizagem.

A pesquisa de referências pode englobar tanto a busca ativa de conteúdos em diversas fontes que variam desde as mais analógicas e informais até a dados oficiais e de inteligência artificial, mas também pode ser o momento de instrumentalização a qual me referi nas etapas colocadas por Saviani no primeiro capítulo. Um exemplo simples poderia ser: se o videorrelato é construído a partir ou em interação com a disciplina de história, as aulas expositivas podem ser o momento inicial de pesquisa prévia que servirá como ponto de partida para a jornada de aprendizagem do videorrelato.

3.1.4 – Coletas audiovisuais e diários de campo

As técnicas de gravação de imagens e sons, além de registros escritos, são grandes fontes de fazeres científicos e artísticos. Numa simplificação extrema do fazer científico, já disse às minhas turmas de estudantes que a diferença básica entre o fazer científico e o empírico é que o científico toma nota sistemática de suas percepções. Eu dizia algo como “se você tiver o hábito de observar uma praça, parque ou qualquer pedaço de natureza durante meia hora por dia por três anos e não tomar nota de nada, provavelmente deterá um imenso conhecimento sobre aquele lugar. Se anotar suas percepções sobre a mesma observação todos os dias, conseguirá se lembrar de detalhes que escapariam à memória, conseguirá comparar características específicas relativas a cada semana do ano, as estações e, por exemplo os tipos de animais e plantas que costumam se mostrar em determinados momentos, sob tais luas e etc. Além disso, poderá organizar as anotações e publicar para que outra pessoa possa se valer daquela experiência e, quem sabe, precisar de menos tempo para entender aquele lugar”.

Adicionar a captação de imagens e sons, que podem também ser feitas de maneira sistemática, ao conjunto de práticas diárias de observação com certeza terá maior chance de estimular diferentes inteligências na sala de aula. Além disso, pela natureza de cada linguagem, algumas coisas que são de difícil expressão em uma linguagem, são mais facilmente expressas em outras. Fotografar uma flor todos os dias pode demonstrar de maneira bem mais simples os estágios de sua vida em termos de forma, por outro lado, é um método incapaz de especificar seu perfume. Os relatos escritos podem se somar a relatos orais próprios, ou ainda serem feitos através de entrevistas, bem como observações sonoras urbanas ou da natureza.

Agrego aqui uma percepção pessoal de que embora seja comum termos um dispositivo altamente tecnológico em nossa posse, pouco se usa ele para a construção intencional de conhecimento pessoal e coletivo, especialmente na escola. Eu costumo brincar, para desafiar as mentes discentes, que apesar de diversas precariedades de nosso sistema educacional, apenas no celular com internet e na biblioteca da escola há mais acesso à informação do que grande parte das mentes “geniais” da história tiveram e que às vezes temos que olhar mais para o que se tem do que para o que falta. Obviamente que isso não é uma postura que vise deixar de reivindicar melhorias necessárias e urgentes ao sistema educacional,

por outro lado, enquanto estivermos no momento de estudo, não podemos deixar de fazer o possível.

3.1.5 – Gerenciamento de mídias e memórias

como não observar que em nossos dias qualquer um de nós tem seu estoque de imagens para administrar? (COMOLLI, 2008, p. 53)

Repetir esta frase de Comolli se fez necessário por sua importância facilmente disfarçada de simplicidade pueril. O cinema documentário não só cria imagens e sons para seus relatos, mas é notável por suas pesquisas em arquivos históricos.

A cineasta e montadora russa Ester Shub¹⁰ era integrante do movimento pioneiro da União Soviética que teorizou sobre a montagem cinematográfica nas décadas de 1920 e 1930. Seu filme *A Queda da Dinastia Romanov* (Shub, 1927) foi, basicamente, uma montagem cinematográfica a partir de arquivos filmados antes da revolução russa, os quais ela restaurou para posteriormente realizar o filme a partir de sua visão, ressignificando as imagens.

Guardar e interpretar imagens, sons e vídeos são questões complementares e interdependentes em nossa relação com o audiovisual. A interpretação de arquivos pode mudar de acordo com a pessoa que os interpreta e a depender da distância temporal que uma pessoa tenha em relação ao material. Um pequeno vídeo pessoal feito hoje pode parecer demasiadamente banal e chato, mas o mesmo vídeo visto daqui a 40 anos pelas pessoas envolvidas em seu conteúdo pode despertar grandes emoções. Da mesma maneira, dispomos de grandes arquivos audiovisuais de décadas passadas em que ainda não existíamos na Terra e que nos permitem sondar um pouco daqueles tempos.

Recordo-me da oportunidade em que fiz a mediação de uma mesa redonda chamada Memória e Preservação, no festival de cinema Fronteira, realizado em Goiânia no ano de 2018. A mesa foi composta por Hernani Heffner (Brasil), Stephen Broomer (Canadá) e Sami Van Ingen (Finlândia). Na primeira rodada de falas, cada um dos integrantes falou um pouco das instituições de preservação em seus países. O caso finlandês me chamou a atenção em particular. Segundo Sami, a história da

¹⁰ Também conhecida como Esfir Shub.

preservação audiovisual na Finlândia começou de maneira amadora, sendo realizada pela população civil pela necessidade de fortalecer a cultura do país de população pequena e que teve sua independência reconhecida no século XX, tendo ainda diversas tensões em suas fronteiras com a União Soviética. Para eles, arquivar as memórias, dentre elas as audiovisuais, era um esforço para garantir sua cultura, seu idioma e sua identidade como povo autônomo de um modo geral.

Não seria razoável esperar que todas as pessoas envolvidas em pedagogias que produzam audiovisual se tornassem arquivistas, até porque existem rotinas e custos envolvidos nesse processo. É, no entanto, razoável imaginar que as pessoas pudessem se tornar mais sensíveis a esta atividade tão importante para a cultura de qualquer povo, valorizando mais as instituições que se dedicam às memórias e aprendendo a aprender com o passado. Ademais, ser um pouco mais íntimo da produção audiovisual pressupõe uma certa habilidade para lidar com os formatos digitais de arquivos de imagens e sons.

3.1.6 – O imprevisto e o erro

Uma figura destacada do cinema brasileiro teve no programa Globo Repórter o embrião de um filme importante em sua carreira: *Cabra Marcado para Morrer* (COUTINHO, 1984). Durante a ditadura militar no Brasil, as filmagens de um episódio de Globo Repórter que era dirigido por Eduardo Coutinho tiveram que ser interrompidas devido à repressão do regime. As latas de películas filmadas conseguiram ser salvas e, quase 20 anos depois, o cineasta pode voltar a trabalhar com o material e, inclusive, investigar o que acontecera com as pessoas envolvidas na filmagem original. Misturando passado e presente, o filme é uma síntese de um período da história do Brasil.

Citar a filmografia de Eduardo Coutinho aqui não é um mero acaso. Ele será especialmente importante mais adiante não somente por ter realizado filmes documentários que ganharam notoriedade, já que não foi o único a fazê-lo, mas porque seu trabalho é exemplar no uso de dispositivos para a construção de narrativas no cinema documentário.

O dispositivo compreende a criação de uma dinâmica que gere certo tipo de experiência. A experiência produz o relato. Importante notar que a aplicação de um

dispositivo não é garantia de boa experiência, tampouco de bons relatos, mas é um norte para a aventura. Muitos filmes documentários acabam se construindo a partir da falha das hipóteses iniciais que o dispositivo gostaria de sanar.

(...) dispositivo é um termo que Coutinho começou a usar para se referir a seus procedimentos de filmagem. (...) Para o diretor, o crucial em um projeto de documentário é a criação de um dispositivo, e não o tema do filme ou a elaboração de um roteiro – o que, aliás, ele se recusa terminantemente a fazer. O dispositivo é criado antes do filme (...). (PUCCINE, 2012, p. 72)

Ao adentrar, por exemplo, um programa de Doutorado, a falha na pesquisa pode conduzir à reprovação. No cinema documentário, a falha pode conduzir tanto a um material ruim quanto a algo esplêndido que escapava à imaginação no início do projeto. Os caminhos não calculados, mas atentamente observados, não raro levam a descobertas inusitadas. Nesse caso, a falha pode levar ao aprendizado.

O erro calculado que faça parte do relato é algo tão bem-vindo que, de certa forma, existe a previsão de que haverá imprevisibilidades, e mais, que elas devem ser consideradas com estima. Não é o caso de se apegar a tudo que foi filmado/coletado, mas relatos que incluem erros tendem a ser mais verossímeis e entusiasmantes.

A criação de uma situação de aprendizagem como estratégia didática faz referência direta aos princípios pedagógicos já explorados a partir dos trabalhos de Freire e de Libâneo. Martins, sobre aprender com o cinema, nos diz que:

O exercício da linguagem é também um modo de apropriação dos recursos oferecidos por ela para ampliar as possibilidades de apropriação das narrativas propiciadas em seu âmbito, com assinatura de outros autores. Em outras palavras, ao experimentar articular suas próprias histórias, o fazedor modifica os modos como apreende as histórias articuladas por outrem, ampliando sua capacidade sensível para compreender os elementos constituidores da narrativa fílmica. (MARTINS, 2017, p. 14)

Muito embora Martins estivesse se referindo ao fazer cinematográfico, a experiência de relatos induzida pelo uso de dispositivos também é uma articulação de narrativa em linguagem audiovisual. É como dizer que serão ofertadas a passagem, o hotel e a comida para que a pessoa (neste caso, discente) faça uma viagem e depois relate, com um vídeo, a história. Obviamente, a intenção é criar uma rotina mais didática e que se relacione com a base pedagógica selecionada. A questão dos dispositivos será tratada novamente mais adiante.

3.1.7 – Estrutura

O sistema educacional é cheio de estruturas. Há a estrutura do próprio sistema com seus degraus acadêmicos, as provas didáticas, as disposições clássicas das carteiras em sala de aula, o quadro e o espaço docente e também as estruturas de expressão. O letramento nos dá a estrutura que é a base de nosso pensamento e de nossa comunicação social, ou, como acredita Flusser (2007), a base de nossa realidade. Os gêneros textuais nos dão as características esperadas para determinados tipos de produção escrita. Essas características estruturais ajudam tanto na criação de relatos quanto na compreensão por parte de quem os recebe/interpreta.

Para quem é nativo de um mundo com linguagem audiovisual abundante, há também diversas estruturas assimiladas. Como normalmente não são estudadas da mesma forma que as textuais, muitas vezes não são percebidas em suas categorias de maneira enciclopédica, embora sejam de fato percebidas. É natural que as pessoas tenham seus estilos preferidos de audiovisual e notem quando as coisas (os elementos) estão fora de lugar. Ou seja, talvez elas não consigam sistematizar os elementos em um texto explicativo-didático, mas sabem como o material audiovisual deve “se parecer”. É um pouco como acontece, por exemplo, com nossos próprios corpos. Imagine se os conhecimentos sobre anatomia e funcionamento do corpo humano não são absolutamente fundamentais para nossa vida? Bem, mas quem é que os conhece profundamente, nos limites do conhecimento coletivo? Ainda assim, sabemos dizer se algo não está muito certo no nosso funcionamento. Em resumo, o que quero dizer é que em termos de conhecimento audiovisual, as pessoas normalmente sabem mais do que conseguem explicar.

Fenômenos da internet como as redes *Instagram*, *Youtube* e *Tik Tok*, – o que coloca uma demarcação de tempo histórico específico nesta tese – oferecem aos utentes um formato de expressão ao qual precisam se conformar. E mais, são recompensados pelo “algoritmo” com maior disseminação de conteúdo e maior possibilidade de ganhos de atenção, que por sua vez podem ser capitalizados. Porque, obviamente, as plataformas são, basicamente, modelos de negócios. Seus lucros advêm, em grande parte, de publicidades pagas. Os formatos são mais

rigorosos do que as dinâmicas (*trends*), que tentam ser simples e contagiosas ao ponto de nenhum docente ou autoridade pedagógica ser requerido para que pessoas, sobretudo jovens, possam se mostrar extremamente articuladas nesses espaços de comunicação. Acontece com maior frequência o contrário, ou seja, jovens demonstram maior desenvoltura e autodidatismo diante de novas possibilidades tecnológicas de interação e ensinam as pessoas mais velhas, o que pode ser uma situação desconfortável a docentes caso não se sintam confortáveis com seu inacabamento.

A busca por estruturas que ajudem a construção de videorrelatos e eliminem algumas das barreiras entre o fazer científico/pedagógico e a vida “legal” fora da escola é algo que poderá ser notado na proposta pedagógica. Diga-se de passagem, é um dos pontos em que mais antevejo a necessidade de ajustes, tanto no projeto piloto quanto em adaptações regionais e a esmo que o projeto visa estimular.

3.1.8 – O relato em vídeo: Videorrelato

O ato de fazer o filme desempenha um papel catártico, redentor, em suas vidas; o mundo delas muda mais do que daqueles que aparecem no filme. (NICHOLS, 2012, p. 156)

A citação acima está no livro *Introdução ao Documentário* (NICHOLS, 2012) e refere-se a Bonnie Klein (personagem documentada) e à cineasta Linda Lee Tracy no filme *Not a Love Story* (1981). De certa maneira, Nichols revela uma pista muito útil de que, independentemente do que se poderá observar ao assistir ao filme, ou no nosso caso o videorrelato, a transformação em quem criou o relato é indelével. Em verdade, o mecanismo de aprendizagem que busco explorar é bem simples: relatar a investigação de forma estruturada para se ter ciência da própria jornada de aprendizado.

Toda a argumentação feita até aqui e a metodologia proposta no capítulo 4 é apenas a tentativa de se aproveitar pedagógica e didaticamente a experiência de se criar um relato audiovisual, independentemente do que se relate. Isso porque é sabido que para relatar será necessário passar por uma experiência, articular passado e presente para se chegar a uma conclusão (síntese), como todo o fazer científico, crítico ou artístico. Será preciso formular. É óbvio que isso já é feito de

outras maneiras em sala de aula, mas aqui a estratégia foi propor uma maneira de se fazer com linguagem audiovisual, ou ainda, facilitar seu uso ao criar estruturas e dispositivos que tirem a produção audiovisual do pedestal do cinema e/ou da efemeridade empírica a serviço de uma socialização puramente mercantil.

É para se dizer: se o audiovisual está aí a todo o momento, levando informações, sentimentos e trocas comerciais, por que não usá-lo também para aprender?

3.2. Os benefícios de um formato arbitrário

Relatar experiências em formato de vídeo é o elemento central da proposta pedagógica aqui desenvolvida, mas como serão os vídeos e qual será a experiência? É preciso diferenciar o formato do relato de sua dinâmica interna, ou seja, como as coisas acontecem dentro do vídeo. O formato está mais ligado às condições técnicas: duração do vídeo, resoluções utilizadas, tecnologia, orientação horizontal ou vertical da tela etc. A dinâmica do vídeo concerne ao que acontece no interior do formato, ou seja, como o conteúdo do vídeo é articulado. O cinema, a televisão e as diferentes redes sociais têm seus formatos definidos e várias dinâmicas diferentes que coexistem dentro dos limites arbitrários do formato. Vejamos alguns exemplos.

O programa Globo Repórter, vinculado à televisão aberta¹¹ brasileira desde a década de 1960, tendo sido interrompido durante parte do período da ditadura militar, é um exemplo de formato televisivo com dinâmica documental. Ainda que seja de cunho jornalístico, o programa normalmente elege uma temática e a aborda de maneira mais aprofundada do que os jornais diários. Embora o tema possa variar, as equipes responsáveis pelo programa sabem que ele tem uma identidade visual, que necessita ser dividido em certo número de blocos com determinado tempo, a depender das instruções vigentes num programa tão longo. Dessa maneira, não é o tema que define a forma do conteúdo, é o conteúdo que precisa ser adaptado ao formato do relato. Com regras bem definidas, várias equipes podem trabalhar em projetos simultâneos para o mesmo programa.

¹¹ A expressão *Televisão Aberta*, no Brasil, indica os canais que têm concessão pública e que podem ser acessados sem o pagamento de nenhum tipo de mensalidade. Basta ter um televisor com uma antena apropriada.

A história do cinema tem, pelo menos, quatro formatos arbitrários bem distintos. Na primeira fase havia apenas a projeção de imagens a partir de película fotográfica em uma tela branca dentro de uma sala escura. Na segunda fase foi possível projetar imagens e sons, ainda com exclusividade do formato em película. Na terceira fase os filmes já poderiam ser transmitidos via televisão e aparelhos com fitas digitais magnéticas. Hoje o cinema é majoritariamente filmado e exibido em formato digital e pode ser assistido até em aparelhos celulares. A dinâmica dos conteúdos, por outro lado, no caso do cinema, está mais ligada aos gêneros cinematográficos que ajudam a criar certas expectativas para quem assiste aos filmes.

Redes sociais como *Tik Tok*, *Youtube* e *Instagram* propõem, dentre outros formatos, um estilo de vídeo feito na orientação vertical, com duração de até 1 minuto¹². Além do formato, são criadas diversas dinâmicas para estimular conteúdos que promovam uma espécie de conversação audiovisual que, em muitos casos, independe de idiomas, facilitando a circulação de conteúdo entre diversos países. A profusão de vídeos produzidos nesse formato é tamanha que é difícil quantificar sua totalidade. As plataformas oferecem efeitos visuais, efeitos sonoros, músicas e categorizam a produção audiovisual para ofertar a quem assiste conteúdos relacionados aos interesses demonstrados durante a interação com os vídeos: curtir o vídeo, compartilhar, assistir repetidas vezes, pular o vídeo, fazer comentários etc.

Em termos logísticos, definir o formato e a dinâmica audiovisual é uma verdadeira bênção para quem produz, visto que são as orientações de formato e estilo que pautam a pesquisa, a captura e a seleção de imagens e sons que formarão o material final. As possibilidades de associação de imagens e sons para criação de relatos/discursos são infinitas, tal qual as associações linguísticas. Propor formatos e dinâmicas com restrições estratégicas direcionadas aos objetivos de aprendizagem é, portanto, facilitar o processo.

Ao pensar e propor formatos e dinâmicas para os videorrelatos é preciso ter em mente as questões pedagógicas já explanadas na tese e tentar elaborar situações que permitam o aproveitamento pedagógico por, potencialmente, quaisquer disciplinas do conhecimento. Ou seja, dentro do sistema escolar, é

¹² Enquanto esta tese ainda estava sendo escrita, o limite de 1 minuto já está foi superado, o que demonstra a dinamicidade das redes.

preciso ofertar uma sistemática de produção audiovisual que possibilite a temática livre. A fim de facilitar o endereçamento das dinâmicas dentro do formato de produção audiovisual, é mais fácil conceituar o termo Dispositivos Pedagógicos Audiovisuais.

3.3. Dispositivos Pedagógicos Audiovisuais

A sinopse de um filme sobre a miséria na África ou a violência no Brasil não quer dizer nada, se não estiver indicada “a metodologia que o diretor se dispôs a botar em campo, para ter uma relação com o outro e com o espectador”, diz ele. Pouco importa um tema ou uma idéia, por mais atraentes que possam ser, se não estiverem atravessados por um dispositivo, se não forem inseparáveis de um modo de expressão. Os filmes de Coutinho povoam-se de temas, mas são, antes de qualquer coisa, produtos de certos dispositivos que não são a “forma” de um filme, tampouco sua estética, mas impõem determinadas linhas à captação do material. (LINS, pág. 9, 2004)

O livro de Consuelo Lins sobre o cinema de Eduardo Coutinho nos conduz pelos pensamentos metodológicos que motivaram as decisões formais da direção em seus filmes. Trata-se de um livro que não só analisa o trabalho de Coutinho, mas faz perguntas a ele, o que tira a obra de Lins da esfera puramente analítica e a coloca como algo mais próximo de uma biografia metodológica do cinema documentário de Coutinho.

A importância dada ao dispositivo por Coutinho talvez resida no controle da variável que, de fato, cabe a quem dirige a produção, ou seja, pensar a estratégia de interação que criará uma experiência a partir da qual, posteriormente, haverá um relato em formato cinematográfico. A propositura do dispositivo determina, nesse caso, o estilo de interação a partir de uma postura filosófica e ética do diretor, algo crucial ao filme que, por bem ou por mal, será creditado a ele. Nesse sentido, não só os dispositivos em seus filmes (pelo menos na maioria) são bem definidos, como também são explícitos pois “o que Coutinho mais preza na sua prática documental se mantém,(...): explicitar as circunstâncias e a contingência das filmagens; deixar claras, pelo menos em parte, as negociações que precederam o filme.” (LINS, p. 244, 2004)

Quando se assiste aos documentários de Coutinho produzidos a partir da década de 1990, é possível notar que a interação se dá aos moldes do dispositivo

escolhido pelo diretor e que isso gera uma experiência para o filme: a consciência da presença da equipe de filmagem; de determinadas perguntas; do diálogo com a direção do filme; das negociações. Fica evidente que em cada filme existe uma estratégia para buscar um resultado impreciso, mas que pelo menos estará dentro de certos parâmetros. Não é assim também que se conduz uma pesquisa científica? Parte-se de uma proposta de projeto que indica o objeto de estudo, as estratégias de abordagens e registros e que, ao final, apresenta resultados e conclusões. Como um cineasta como Coutinho visa um produto final cinematográfico, ele fatalmente estará mais atento à construção da catarse, à arte, à filosofia, à subjetividade etc. Trata-se, portanto, de um grande aprendizado metodológico de utilização da linguagem audiovisual e da dinâmica de dispositivos.

Necessário ainda ressaltar, corroborando com o que foi feito ao abordar questões relativas à cultura visual, docência e contemporaneidade, que Coutinho também indica como o avanço tecnológico foi crucial para o desenvolvimento de seu método cinematográfico:

Filmando em película eu não poderia ter feito Santo Forte, nem Babilônia nem Edifício Master. Se a fita dura 11 minutos, e o som, 15, não dá. É só imaginar o número de pessoas que, no meio de um raciocínio, de uma exposição, de uma emoção, iriam ser cortadas. É só imaginar as coisas fortes e que valem a pena em um filme, cortadas por causa da técnica. Como repetir? Não há como repetir um caminho emocional. Essa descoberta de que o meu dispositivo só funciona com esse material que é o vídeo, foi essencial. A relação de filmagem só pode ser explicitada, trabalhada, elaborada, se for um material que dure uma hora, duas horas, como é o caso do vídeo. Como deixar um silêncio crescer se tenho apenas 11 minutos para filmar? Como incorporar os acasos, as interrupções, o telefone que toca? (LINS, p. 137, 2004)

É comum termos escolas que proíbem o uso do telefone celular por estudantes. Na verdade, mantive esta última frase no texto para ter mais uma demarcação da dinamicidade com a qual lidamos com os avanços tecnológicos recentes. O ano de 2025 começa, no Brasil, com a proibição da utilização de celulares na escola em âmbito nacional por meio de lei federal nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, com a previsão da exceção para usos pedagógicos. Isso aconteceu porque, obviamente, a utilização de celulares pode de fato motivar a distração e outras confabulações em horários “inadequados”. É inegável, por outro lado, que também podem ser dispositivos extraordinários, desde que haja um esforço didático

de quem é responsável por conduzir a sala de aula. Pelo celular se acessa o mundo e também se produz elementos para conversar com o mundo. A escola não deveria fazer parte disso?

Embora a utilização dos dispositivos pedagógicos audiovisuais nesta tese seja, na prática, similar à compreensão utilizada por Coutinho em seus filmes, é interessante investigar um pouco mais sobre a trajetória do termo dispositivo na filosofia do século XX. Em especial irei abordar dois textos homônimos e que partem da análise da obra de Foucault, já que este fez uso destacado do termo dispositivo em diversas obras, mas não nos ofereceu um conceito direto dele. Ambos textos se intitulam *O que é um dispositivo?*

Um ponto convergente nos dois textos sobre dispositivos, de Deleuze (1990) e de Agamben (2009), é que ambos chegam a uma característica dos dispositivos que chamam de subjetivação. A subjetivação é aquilo que acontece conosco quando estamos submetidos à dinâmica de um dispositivo. Em outras palavras, a subjetivação é a criação do meu eu interior, daquilo que penso como sujeito individual que interage com o coletivo ou a partir desta interação. Então se estou encarcerado em uma prisão na qual sou observado e vigiado – sendo a prisão o dispositivo –, disso resultará questões importantes para a minha identidade e, portanto, das características subjetivas que utilizo para existir e me relacionar com o mundo. Seguindo nesse mesmo exemplo, podemos imaginar que tipo de subjetividade iremos desenvolver se estivermos sendo vigiados em uma prisão de segurança máxima para condenados do sistema judiciário ou em uma prisão que é um programa de TV em que os participantes concorrem para ganhar uma grande soma de dinheiro e para isso precisam que o público externo lhes tenha simpatia porque é este público que decidirá quem ganhará o prêmio por meio de uma votação.

A construção de nossas subjetivações a partir da relação com os diversos dispositivos sociais é permeada por diversos aspectos. Nos textos de Deleuze e Agamben a relação dos dispositivos com o poder é evidente. Deleuze relembra a obra de Foucault e suas análises sobre as genealogias dos hospitais, dos direitos, as sexualidade, da vigilância e da punição. Agamben enfatiza um pouco mais a proliferação aparentemente infinita de dispositivos capitalistas. Deleuze também fala

sobre o caráter de enunciação que um dispositivo pode ter quando, por exemplo, através da criação de um grupo com finalidade específica, digamos, um partido político, este passa a enunciar um conjunto de palavras específicas (ideias) que são propostas para algum tipo de transformação social. Agamben tenta explicar a relação entre seres vivos, os dispositivos e o resultado da interação entre eles:

Recapitulando, temos assim duas grandes classes, os seres vivos (ou as substâncias) e os dispositivos. E, entre os dois, como terceiro, os sujeitos. Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos. Naturalmente as substâncias e os sujeitos, como na velha metafísica, parecem sobrepor-se, mas não completamente. Neste sentido, por exemplo, um mesmo indivíduo, uma mesma substância, pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação: o usuário de telefones celulares, o navegador na internet, o escritor de contos, o apaixonado por tango, o não-global etc. Ao ilimitado crescimento dos dispositivos no nosso tempo corresponde uma igualmente disseminada proliferação de processos de subjetivação. Isso pode produzir a impressão de que a categoria de subjetividade no nosso tempo vacila e perde consistência; mas se trata, para ser preciso, não de um cancelamento ou de uma superação, mas de uma disseminação que leva ao extremo o aspecto de mascaramento que sempre acompanhou toda identidade pessoal. (AGAMBEN, 2009, p. 40, 2009)

Agamben utiliza um método do qual me valerei em alguns parágrafos. Ele diz que em determinado momento da interpretação de textos de outras pessoas é preciso abandonar o texto para, a partir daí, proceder por contra própria na formulação das ideias ali discutidas. Nesse momento ele, após chafurdar a historicidade ou a “genealogia” da utilização do termo dispositivo na obra de Foucault, formula de maneira mais objetiva um parâmetro conceitual para utilização do termo dispositivo:

Generalizando posteriormente a já amplíssima classe dos dispositivos foucaultianos, chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é num certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a própria linguagem, que talvez é o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata – provavelmente sem se dar conta das consequências que se

seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar. (AGAMBEN, 2009, p. 39 e 40)

A escola é, sob esta perspectiva, um grande dispositivo educacional da sociedade, que por sua vez é resultado de um conjunto de incontáveis dispositivos. Compreender as estruturas inventadas e suas dinâmicas de funcionamento, o que aqui vem a ser sintetizado pelo termo *dispositivo*, seria o primeiro passo para utilizá-las de maneira intencional.

Não seria provavelmente errado definir a fase extrema da consolidação capitalista que estamos vivendo como uma gigantesca acumulação e proliferação dos dispositivos. Certamente, desde que apareceu o *homo sapiens* havia dispositivos, mas dir-se-ia que hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado, contaminado ou controlado por algum dispositivo. De que modo, então, podemos fazer frente a esta situação, qual a estratégia que podemos seguir no nosso corpo-a-corpo cotidiano com os dispositivos? Não se trata simplesmente de destruí-los, nem, como sugerem alguns ingênuos, de usá-los de modo justo. (AGAMBEN, 2009, p. 13)

Note que Agamben utiliza o termo “justo” ao passo que utilizei o termo “intencional”. É preciso indicar que Agamben, no mesmo texto citado, fala precisamente de seu ódio pelo dispositivo celular (*smartphone*) e seu impacto na sociabilidade humana na Itália – que não deve ser tão diferente de outros países povoados pelo mesmo dispositivo eletrônico. Mais adiante em sua obra o autor, que já taxara de ingênuo quem tentasse alguma espécie de conciliação com os dispositivos, falou enfaticamente sobre seu pessimismo relativo aos dispositivos tecnológicos, indicando que os discursos bem-intencionados sobre esses dispositivos são próprios de quem já está capturado pelos dispositivos midiáticos. Mesmo considerando a hipótese de o autor estar correto em sua filosofia, ou seja, que o trabalho dessa tese possa se comprovar finalmente como uma tentativa ingênua, é preciso reconhecer que se a vida está povoada por tais dispositivos, cruzar os braços tampouco seria uma solução.

Importante ressaltar aqui que o texto de Deleuze tem objetivo de demarcar melhor o conceito de dispositivo e não de lhe dar uso prático. Segundo Deleuze, Foucault teria deixado esses desdobramentos para que o leitor desse seguimento. Agamben, por outro lado, além de buscar igualmente dar um contorno conceitual objetivo ao termo, discute mais profundamente suas finalidades práticas

contemporâneas no sentido da utilização dos dispositivos para criar subjetivações de maneira intencional. Interessante notar que os textos têm mais de uma década entre suas publicações, sendo de Deleuze a reflexão mais antiga entre eles.

Nesse momento me valho, como anunciado, do método de abandonar o texto analisado para partir à ideação por conta própria. Discordo da lógica colocada por Agamben em relação aos dispositivos que ele classificou dentro do bojo de “entusiasmo tecnológico”. A discordância não se dá, no entanto, por não reconhecer que há, de fato, características do que ele classificou como dessubjetivação. A discordância acontece por uma questão fundamental que seria, segundo o autor, a impossibilidade ou a ingenuidade de se utilizar os dispositivos a nosso favor. O motivo da discordância é simples: se a possibilidade do “uso correto” dos dispositivos inexistente, isso também teria que ser aplicado a outros dispositivos, ou de maneira mais explícita, à própria linguagem, incluindo a escrita. Não é porque o dispositivo que chamamos de *livro* possa ser portador de um tipo de subjetivação que o autor julgue adequada, que o mesmo dispositivo *livro* não possa ser portador de uma experiência dessubjetivante – para utilizar um termo a partir do próprio conceito do autor. Ou seja, o tipo de subjetivação que o dispositivo gera não depende somente do dispositivo, mas de quem o “pilota” ou das condições de interação permitidas pelo dispositivo e o contexto no qual está inserido.

Se pensarmos, como disse Morin (1997), que falhados, trapaceiros, farsantes, autodidatas, curiosos, não diplomados e amadores são adjetivos que podem ser usados para descrever aqueles que transformaram o cinematógrafo em cinema ao darem um uso criativo ao dispositivo cinematógrafo cuja finalidade primeira era a observação científica, temos aí um exemplo flagrante da subversão de um dispositivo para se adequar a uma nova proposta de subjetivação. O cinema, assim como a fotografia – para ficarmos no âmbito da produção mecânica da imagem –, não gozaram de imediato do status de arte, ou seja, não se supunha que eram portadores de processos de subjetivação suficientemente relevantes à equiparação ao status de arte, mas tão somente instrumentos adicionados ao bojo de possibilidades mercantis já existentes. Essa condição teve que ser transmutada com o tempo a partir da “prova de uso” de pessoas que insistiram em classificá-los como tecnologias (dispositivos) capazes de produzir algo de valor intelectual e subjetivo,

até chegarmos ao ponto em que o cinema foi reconhecido popularmente como a sétima arte. Hoje o termo cinema, mais do que qualquer outro termo em âmbito audiovisual, se refere ao uso artístico da linguagem audiovisual.

Parece haver uma maior disposição para aceitar dispositivos que nos precedem e que, portanto, já os encontramos no mundo quando aqui chegamos. Talvez porque já os tenhamos conhecido como conceitos aceitos, trabalhados, carregados de história. E, em oposição, uma grande resistência a novos dispositivos que vimos nascer e que mudam questões fundamentais de sociabilidade e de subjetivação às quais já estávamos acostumados, seja porque conseguimos superá-las/dominá-las, seja porque já eram noções que conseguíamos conviver mesmo em discordância, ou seja, que eram suportáveis como estavam, como um tipo de inimigo conhecido de poder limitado que não nos surpreende mais.

Sendo assim, o que fazemos com as novas tecnologias e possibilidades de expressão? Classificamos como inúteis, ingênuas e infrutíferas ou como grandes soluções que vieram para atingir um estado social e pessoal de plenitude? A verdade é que não precisamos ir para nenhum dos dois lados desse pêndulo simplista. Antes, mais uma vez lembrando o próprio Agamben quando fala sobre ser contemporâneo (2009), podemos ter a coragem de ser contemporâneos para olhar os fenômenos de nosso tempo em sua luz e em suas sombras, até porque, se há uma coisa que aprendemos nas aulas de iluminação para audiovisual é que cada fonte de luz gera uma sombra. É óbvio que ser pessimista é o caminho mais fácil porque para conseguir se confirmar uma catástrofe anunciada não é necessário propor e nem promover mudanças, mas não posso me dar a esse luxo.

A proposta de dispositivos pedagógicos audiovisuais, nesse sentido, tenta navegar a contemporaneidade e seu modo de vida, não porque ela seja necessariamente a melhor ou a única alternativa, mas porque é a realidade em que vivemos. A estratégia aqui adotada advém da compreensão de que o pensamento crítico e a prática social a serem desenvolvidas pela escola têm mais chances de acontecer a partir da produção intelectual e politécnica, neste caso em particular, em formato audiovisual, do que com ensinamentos em que discentes estão quase que o tempo todo recebendo informações de maneira passiva ou desempenhando tarefas de repetição. Produzir um vídeo, intelectualmente falando, não se difere tanto de

produzir um texto em termos de articulação de discurso. Não faria sentido, por exemplo, glamorizar o cinema como obra de arte industrial intangível tanto em sua forma quanto em suas ferramentas nada populares em termos de preço e, por outro lado, desprezar as possibilidades de pensamento e difusão que podem acontecer através do vídeo e seus aparatos que podem ser carregados no bolso.

Em síntese, se os dispositivos são permeados por diversos aspectos dos quais resultam igualmente diversos tipos de subjetivação, se os sujeitos se criam e subjetivam a partir dos relacionamentos com os dispositivos que encontramos na sociedade ou que criamos a partir dela, se como docentes precisamos estar inacabados no ofício para tentar estabelecer um diálogo a fim da construção de conhecimento por sujeitos – e a palavra sujeito aparece repetidas vezes porque acaba por indicar a pessoa que se constrói a partir do mundo, que decide sua vida –, é tão somente um caminho natural buscar uma maneira de lidar com o contexto digital no qual vivemos hoje para, a partir da relação com ele, podermos pensar suas potencialidades e tentar, tanto quanto seja possível, extrair dessa relação as subjetividades que nos sirvam para nos construirmos como sujeitos que queremos ser.

A abordagem de Luis (2022) parece especialmente importante quando nos lembra que a utilização das tecnologias esconde em si um problema crucial: a tecnologia pode ser, ao mesmo tempo, aquela que auxilia e aquela que exclui. A paixão demasiada pelo dispositivo ou pela tecnologia em si poderá sombrear os próprios objetivos que indicaram seu uso em um primeiro momento. Para o contexto desta tese, a utilização dos dispositivos e a produção audiovisual não podem ser mais importantes do que os objetivos educacionais elencados e a necessidade de oportunizarmos às pessoas em formação escolar uma prática que objetive a autonomia intelectual, técnica e tecnológica para a construção de sua vida e não para os objetivos pontuais da estrutura de poder vigente.

Moreno Acosta e Luis (Moreno Acosta, 2023) têm um trabalho recente que exemplifica uma possível relação entre integrantes da academia, comunidades populares e a utilização de tecnologia para a construção de conhecimento a partir de uma relação dialógica que não coloque em hierarquia os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos (acadêmicos e não acadêmicos). Pelo contrário, ao interagirem

plenos de suas subjetividades e com atenção às subjetividades uns dos outros, é possível estabelecer uma relação em que todos sejam ganhadores e se engrandecem mutuamente a partir de uma relação baseada nos saberes. Assim relataram os pesquisados sua experiência na construção de comunidades emergentes de saber com habitantes de *hejidos* no norte dos México com o uso de tecnologias, mais precisamente, neste caso, o audiovisual em sua versão mais ampla: escrita, fotografia, elementos gráficos, sons e vídeo. Curioso como este trabalho é parecido em sua maneira de abordar a comunidade, mesmo partindo de referências diferentes, com o trabalho relatado por Freire em *Extensão e Comunicação* (2015), do qual abordamos alguns aspectos no primeiro capítulo.

A proposta de dispositivos audiovisuais educativos desta tese não é, portanto, uma tentativa ingênua que desconsidere os perigos e os possíveis acidentes da jornada, mas sim a aposta de que há mais a ganhar do que a perder na relação mediada de construção do conhecimento por meio da produção audiovisual do que a sua alternativa, que seria de seguir uma trajetória passiva da utilização dos dispositivos, esta sim, descompromissada com a formação de sujeitos que detenham autonomia.

O Videorrelato cujo termo foi cristalizado a partir da própria experiência de campo desta tese, como exposto mais adiante, é uma proposta de relação com o conhecimento a partir da produção audiovisual. Os dispositivos de videorrelatos, nesse sentido, são uma interface possível entre a produção audiovisual e a construção de conhecimento por docentes e discentes que compartilham uma relação de saberes e aprendizagens tendo a pesquisa como princípio pedagógico e um possível uso das condições de politecnia populares em nossa contemporaneidade. É a partir da relação própria do uso de dispositivos que a proposta pretende estimular jornadas de subjetivação que se darão entre a interação de quem produz um videorrelato e sua reflexão sobre sua própria jornada pessoal de investigação, mas que considere também as jornadas das outras pessoas da turma escolar numa constante interação entre a individualidade e a coletividade.

A proposta metodológica que inclui os dispositivos do capítulo 4 é calcada na síntese do que foi exposto até aqui em termos de educação, cultura visual e produção audiovisual. É uma tentativa de uso intencional da linguagem audiovisual

como alternativa ao desenvolvimento educacional que é, sem sombra de dúvidas, um gigantesco e crescente desafio para a inteligência geracional coletiva da humanidade. Por dispositivos audiovisuais pedagógicos, ou daqui adiante, por intimidade, apenas dispositivos, designo propostas pedagógicas que contém formas e dinâmicas com intuito de desenvolver temas inerentes à prática escolar ao mesmo tempo em que se desenvolve a capacidade de expressão discente.

**Parte II – VIDEORRELATOS: PROPOSTA METODOLÓGICA E AS
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS**

Media

Audio

Text

Stickers

Effects

Transitions

Filters

Adjustment

Local

Import

Library

Import

All

DSCF1598.MP4

DSCF1599.MP4

DSCF1600.MP4

DSCF1601.MP4

DSCF1602.MP4


DSCF1603.MP4

DSCF1604.MP4

DSCF1605.MP4

00:2300:4300:3100:2500:2500:2800:2500:44

Previewing — video



00:00:02:1100:00:28:00

Details

Name:Um Quarto, Uma Fechadura

Saved:C:\Users\USER\AppData\Local\CapCut\User Data\Projects\com.liveeditor\draft\Teste 2 (1)

Resolution:Adapted

Frame rate:30.00fps

Import material:Keep in original place

Proxy:Turned off

Free layer:Turned off

Modify

00:0000:1000:2000:3000:4000:5000:0001:0001:1001:2001:3001:4001:5001:02:0002:1002:2002:3002:4002:5002:02:0002:1002:2002:3002:4002:5002:02:40

Drag material here and start to create

A segunda parte é composta pela proposta pedagógica denominada de Videorrelatos, que consiste no plano de curso para formação de docentes que queiram trabalhar com a metodologia e por relatos experiência de aplicação da proposta em diferentes contextos a fim de gerar reflexões críticas sobre o processo e indicar futuros desdobramentos.

Em *Plano de Curso* apresento a proposta de formação em formato de matriz curricular com indicação do perfil de participantes, da estrutura tecnológica necessária, das principais habilidades a serem desenvolvidas, dos dispositivos e seus fundamentos e usabilidades pedagógicos incluindo uma sugestão de cronograma de aplicação.

O capítulo 5 é destinado a relatos de experiências das primeiras aplicações da metodologia em contextos variados. Três aplicações da metodologia foram relevantes para esta tese: uma iniciação científica; um grupo de professores do estado de Goiás; um grupo de professores do engenharia em Chiapas, México.

A preferência por se trabalhar a partir da avaliação de docentes se deu porque avaliar dentro do processo educacional é algo que, em grande parte, é feito por docentes, ainda que não exclusivamente. Soma-se a isso questões avaliativas que escapam aos resultados quantitativos como o nível de envolvimento e de entusiasmo dos estudantes, a desenvoltura de estudantes que não desempenhavam bem com outras metodologias e a articulação que a turma demonstra sobre os temas abordados.

É preciso indicar também que trabalhar com estudantes que tenham menos de 18 anos¹³ requer maior mediação das questões éticas relacionadas aos conteúdos abordados que aparecem nas atividades, bem como imagens pessoais de autores e colegas. Desafios estes que docentes estão mais aptos a mediar, mas que o trabalho com vídeo tende a requerer maior aprofundamento. Em todo caso, nesta pesquisa não analisei produções de vídeo ou percepções diretas de pessoas com menos de 18 anos de idade.

A primeira experiência de pesquisa de campo aconteceu a partir de um edital de Iniciação Científica com bolsa da CAPES para dois estudantes: um graduando da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e um estudante

¹³ No Brasil, a idade para maioridade penal completa é de 18 anos.

(com 18 anos de idade) do curso Técnico Integrado a Ensino Médio em Produção de Áudio e Vídeo do Instituto Federal de Goiás. Essa experiência não havia sido planejada a princípio, mas foi uma oportunidade que surgiu a partir de um projeto de pesquisa de minha orientadora, Dra. Alice Fátima Martins, na qual a metodologia de Videorrelatos foi trabalhada em todo projeto e acabou por pavimentar a estrutura metodológica para os processos que se seguiram.

A segunda experiência aconteceu com um grupo que se iniciou com 11 docentes, todos do estado de Goiás. A interação se deu no modelo EaD (educação a distância) com acompanhamento pela plataforma Google Sala de Aula. Poucas pessoas desse grupo chegaram a percorrer todo o curso, mas a experiência teve vários pontos interessantes para reflexão.

A terceira experiência aconteceu com um grupo de docentes de Chiapas, México, a partir de um Doutorado Sanduíche que durou 90 dias. Na oportunidade pude ser coorientado por Esaú Bravo Luis e por Adriana Moreno, ligados à Universidad Autónoma de Coahuila, no norte do México. A experiência também foi conduzida via EaD, uma vez que Chiapas fica no sul do país, mas teve uma roupagem totalmente diferente, ao estilo formação rápida e com docentes da área de engenharia, do que foi possível observar um pouco mais sobre a versatilidade da proposta em termos uso para diferentes áreas do conhecimento.

A proposta de plano de curso ficou como concebida e aplicada ao primeiro grupo de docentes (piloto), ou seja, a segunda experiência aqui relatada. Obviamente que o diálogo com o grupo de docentes nas etapas seguintes apontou mudanças de curso, que também ficaram aqui explicitadas, mas ainda assim conservei a proposta original para que as mudanças fossem também documentadas.

Esta opção se deu pela vontade de expor a trajetória dessa investigação e não apenas os acertos. Acredito, dessa maneira, que o processo de aprendizagem possa ser mais honesto ao reconhecer no percurso a importância e o peso da experiência.



Cap. 4 – PLANO DE CURSO

A proposta de formação audiovisual para docentes indica o perfil dos participantes, as habilidades necessárias à condução pedagógica, a estrutura física necessária e o currículo para se fazê-lo. Isso, é claro, partindo do pressuposto de que já discutimos as orientações pedagógicas que norteiam a proposta. Uma vez que a intenção é criar situações de aprendizagem a partir da utilização da linguagem audiovisual, propus a estrutura da produção audiovisual e os dispositivos para ajudar no desenvolvimento dos vídeos. Por se tratar de uma formação docente para utilização da metodologia, optei por uma estratégia metalinguística de aprendizado.

A abordagem metalinguística, nesse caso, é uma indicação de que docentes envolvidos na formação realizarão o percurso de produção de vídeo a partir de dispositivos de Videorrelatos tal qual seus estudantes também o farão, posteriormente, no momento da aplicação em seus contextos educacionais. Tal estratégia visa evitar possíveis surpresas operacionais, na medida em que docentes serão a reserva técnica de produção audiovisual – além de serem a reserva natural de discussão dos temas abordados –, e de fomentar a criatividade pedagógica dos docentes em formação para a utilização dos dispositivos.

Coloco aqui a afirmação, que pode parecer estranha a alguns, de que *a atividade docente requer criatividade nas estratégias de ensino*. Frequentemente uma explicação direta dos fenômenos abordados não é suficiente para o aprendizado da turma (e os resultados escolares demonstram isso), daí a necessidade de se pensar caminhos de aprendizagem para que as turmas, e não apenas algumas pessoas da turma, tenham desempenho satisfatório e aprendam. Não por acaso todo este estudo é um exercício de criatividade pedagógica, mas mesmo assim ele requer atenção da figura docente que vai aplicá-lo, porque a intenção aqui não é propor algo que seja rígido e imutável, como se fosse uma ferramenta tecnicista que desonera a docência de sua atividade de pensar o ensino, mas, ao contrário, fornecer um repertório de utilização da linguagem audiovisual para que seja utilizado quando as situações forem férteis, ou seja, quando haja condições materiais, quando os temas sejam propícios e, em especial, quando haja entusiasmo pelas partes envolvidas.

Como estratégia para a construção curricular da formação docente adotei um princípio extraído do manual de roteiro O Poder do Clímax (MACIEL, 2009), em que, em resumo, o autor aconselha a primeiro identificar o clímax da produção – o ponto mais alto da emoção – para assim pavimentar o caminho para atingi-lo de maneira estratégica. O “clímax pedagógico”, neste caso, é a apresentação de videorrelatos em que discentes mostrarão sua jornada de investigação.

Para se construir um videorrelato, será necessário:

- captar imagens e sons
- definir temas e estratégias de abordagem
- armazenar os arquivos digitais de maneira minimamente organizada
- editar (montar) os materiais coletados
- expressar-se por meio da linguagem audiovisual

Pela característica intrínseca à linguagem audiovisual de agregar elementos de outras linguagens, tentei abordar o desenvolvimento das habilidades técnicas da maneira mais simbiótica possível. Para tanto, a intenção foi desenhar dispositivos que abarcassem um pouco de cada uma das necessidades mencionadas (captação de imagens e sons, organização de arquivos digitais e articulação em discurso audiovisual). Os momentos de instrumentalização – para usar o termo de Saviani – em que será necessário se apropriar de técnicas audiovisuais e culturais, acontecerão naturalmente durante a exposição dos dispositivos e seu funcionamento, de maneira que não seja necessário se desviar do caminho da jornada.

A capacitação tem dois momentos distintos. O primeiro momento é composto por 9 dispositivos cujos objetivos são ensaiar questões relativas a apresentação e problematização de temáticas, explorar experimentos investigativos e articulação e sínteses de pensamento. Esse percurso será feito considerando a apropriação de técnicas audiovisuais, ou seja, instrumentalização técnica necessária ao processo e a apresentação de aspectos da vida da turma, que também faz parte da construção pedagógica dialógica e da busca por elementos da realidade vivida que se relacionam com as disciplinas a serem trabalhadas. O segundo momento é a construção do videorrelato, que é um relato audiovisual acerca de um processo de

investigação pedagógica e/ou científica, a partir da estrutura de três atos e do desenvolvimento dos dispositivos.

A estrutura de três atos (VOGLER, 2015) será utilizada para construir o videorrelato aos poucos. Embora não seja uma estrutura dramática criada pelo cinema, é amplamente utilizada por este sem que isso signifique uma diminuição nas possibilidades criativas da realização audiovisual. É assim que, por exemplo, a mesma estrutura audiovisual, com algumas variações na dinâmica de conteúdos, serviu no século XX e ainda impera no século XXI para produzir filmes documentários, dramas, comédias, ficção científica, terror, séries e etc.

Classificar os três atos como *começo*, *meio* e *fim* é demasiado simplista, mas é útil aqui como ponto de partida. Note que essa divisão é meramente por questões metodológicas e didáticas, já que os três atos compõem o videorrelato. A possibilidade de serem realizados em momentos distintos permite, justamente, que a docência possa acompanhar e avaliar as etapas, contribuir com aulas relativas à área de conhecimento estudada (instrumentalização técnica e cultural) e conduzir a produção audiovisual sem que esta seja motivo de mal andamento do processo. Claro, porque a última coisa que se deseja é que alguém deixe de se engajar no fazer pedagógico e/ou científico porque não consegue executar tecnicamente as atividades audiovisuais.

A separação em três momentos distintos ajuda a manter o foco sempre no próximo passo da jornada, sem a necessidade de se antecipar em resultados e etapas futuras. Cada ato tem um objetivo diferente e, por isso, conta com dispositivos próprios para auxiliar em seu desenvolvimento. A intenção é que a dinâmica de dispositivos construa uma experiência com elementos suficientes para que seja possível, a partir da experiência documentada, editar um videorrelato sobre todo o processo. A proposta de divisão é a seguinte:

- 1º Ato: apresentar o tema do videorrelato, seu contexto, sua problematização, os questionamentos que norteiam a experiência de investigação e a estratégia de abordagem (metodologia).
- 2º Ato: demonstrar a experiência de aprendizagem (experimento) documentada com técnicas audiovisuais a partir de uma das quatro opções de dispositivos de investigação da proposta.

- 3º Ato: apresentar os resultados da experiência vivida, relacionar com os questionamentos iniciais e fazer as considerações finais.

No 1º ato os estudantes desenvolvem dois dispositivos que os ajudaram a apresentar o tema, de maneira audiovisual, e a problematizar as questões pertinentes, o que obviamente necessita da mediação da docência. A apresentação da metodologia que se desdobrará no 2º ato, é a escolha de uma entre as quatro propostas de dispositivos que serão expostas adiante, pelo que não será necessário a docentes e discentes inventar uma metodologia, uma vez que os dispositivos podem ser explicados de maneira simples e servem a diversos propósitos de investigação e produção audiovisual. O 3º ato, em verdade, tem o desafio de juntar os dois primeiros atos e apresentar os resultados da jornada de investigação e suas conclusões. Pode parecer simples, mas é quando o esforço da edição de vídeo para a expressão audiovisual ganha maior protagonismo porque é o momento de montar um discurso completo acerca da experiência. Nesse sentido, seu desafio é mais de ordem discursiva do que de técnica audiovisual propriamente dita, uma vez que a técnica já vinha sendo desenvolvida ao longo do processo.

É necessário lembrar que uma investigação nem sempre resulta nas respostas esperadas ou mesmo em respostas precisas, pelo contrário, muitas vezes nos leva a novos questionamentos. Cabe a docentes avaliar se o processo foi legítimo, se houve situação de aprendizagem e se as conclusões foram coerentes com as premissas que poderiam acontecer no processo. Há ainda, ao fim, o momento de compartilhamento e discussão com a turma, com o diferencial que todos os vídeos são de elementos que os concernem, com realidades que podem ser similares e distintas ao mesmo tempo, mas que, sobretudo, têm relação direta com suas vidas. Há, portanto, o momento da catarse (clímax) discente, como disse Saviani, quando expressa sua síntese a partir de uma ação real em relação ao tema investigado, mas há também o momento de catarse coletiva da turma quando se discute a síntese a partir das múltiplas vivências expressadas.

As mostras internas das produções começam, na verdade, já nos dispositivos ensaio (1ª parte), o que pode ser um momento de extrema dificuldade, ainda que a apresentação em vídeo não necessite da oratória presencial típica das apresentações em sala de aula, as ansiedades relativas ao processo podem se

mostrar iguais ou até piores. Após as discussões é necessário ouvir as considerações atentamente antes de propor os próximos dispositivos, pois nunca se pode ignorar a devolutiva da classe.

É prudente e pedagógico não abordar todos os passos para o videorrelato diretamente. Ou melhor dizendo, como primeiro passo da jornada. Como há indicações de estrutura (atos), de dinâmicas (dispositivos) e os momentos de instrumentalização já estão definidos, o próprio percurso de dispositivos tentará pavimentar a jornada como um *passo a passo* que tente não gerar ansiedade ou sensação de que o processo seja demasiadamente complicado.

Importante dizer que nem todos os dispositivos necessitam ser aplicados pela docência porque cabe a esta decidir o que é ou não apropriado para cada momento com a turma. Dessa forma, o caminho dos dispositivos é uma sugestão de navegação, mas dependerá sempre das construções dialogadas em sala de aula, tanto do ponto de vista das questões docentes (temas e conteúdos) quanto do ponto de vista de discentes que podem, eventualmente, já ter expertise em produção audiovisual do ponto de vista técnico, por exemplo.

A ideia é que a produção de um videorrelato seja um ciclo pedagógico e que esse ciclo possa ser repetido sempre que oportuno uma vez que a habilidade tenha sido desbloqueada¹⁴. É importante explicitar que a intenção é que a produção de um videorrelato se torne algo independente. Afinal de contas, desde o início desta tese foi indicado que um dos grandes objetivos do ensino médio é desenvolver as capacidades para aprender, produzir e se apropriar do conhecimento. À figura docente cabe estar atenta e dar vazão ao fazer criativo e científico da sala, não tolhendo demasiadamente as formas de expressão, sem deixar, é claro, de observar questões éticas e os objetivos pedagógicos em termos de conteúdos e etc.

A linguagem audiovisual é aqui, portanto, o elemento politécnico que está associado ao trabalho como princípio educativo, imaginando que ela faz parte dos elementos da cultura digital que experimentamos em grande parte da sociedade contemporânea e que, portanto, necessita ser compreendida e apropriada por estudantes de todas as classes sociais para que seja utilizada para a melhoria de suas vidas. Os dispositivos audiovisuais pedagógicos intentam dar a dinâmica de

¹⁴ Termo comum em jogos de videogame para indicar estágios ou habilidades especiais que são conquistados durante o jogo e que depois ficam disponíveis para uso.

investigação científica aqui compreendida como a habilidade de construção do conhecimento, ou seja, em busca da autonomia intelectual.

4.1. Perfil de participantes e estrutura necessária

Definir o perfil de participantes e a estrutura necessária à formação e a aplicação dos videorrelatos ajuda a melhor compreender em que contextos a adoção da metodologia pode ser mais proveitosa e para pensar em adaptações necessárias a aplicações em contextos diferenciados.

- Perfil docente

O curso de videorrelatos é uma proposta para docentes de qualquer área do conhecimento que atuem no Ensino Médio ou que estudam para exercício da docência (Licenciaturas ou Pedagogia). Toda a aplicação em contextos diferentes deve buscar adaptações, sobretudo para encontrar questões que se alinhem com os interesses das turmas e suas respectivas faixas etárias.

Para iniciar a formação no curso videorrelatos não é necessário conhecimento prévio em produção de vídeo, no entanto, é preciso compreender que na formação será necessário aprender a capturar imagens e sons e a editá-los porque docentes serão, quando necessário, a reserva técnica do processo.

- Perfil discente

O perfil discente aqui indicado se refere ao público que será trabalhado por docentes a partir da metodologia de videorrelato. Em princípio, o público-alvo é, majoritariamente, estudantes de 14 a 18 anos que cursam o ensino médio.

O Instituto Federal de Goiás, assim como a Rede Federal da qual faz parte, tem em seu regimento a obrigatoriedade de ofertar cursos classificados como Educação de Jovens e Adultos (EJA). No caso da Rede Federal, os cursos técnicos de ensino médio na modalidade EJA se destinam a adultos a partir dos 18 anos que não tenham concluído o ensino médio. O público desses cursos é extremamente variado e frequentemente vai de jovens adultos até idosos. A aplicação da metodologia de videorrelatos nesses contextos deve ganhar atenção especial, sendo precedida de

um diagnóstico quanto ao uso de tecnologias e, principalmente, da motivação da turma para seu uso.

É preciso lembrar sempre que o videorrelato é uma proposta de diversificação pedagógica e não uma proposta de exclusão.

- Estrutura tecnológica necessária

Em tese, um videorrelato pode ser completamente realizado a partir de um celular do tipo *smartphone*, mas isso nem sempre é o que a realidade demonstra porque mesmo entre os modelos de aparelhos celular pode haver grande diferença de performance, ou seja, há aparelhos muito melhores do que outros.

Há pessoas que preferem editar em seus próprios celulares, mas os computadores oferecem uma experiência de edição mais confortável e, ao mesmo tempo, mais simples para que docentes façam o acompanhamento dessa fase tão importante que é a construção do discurso do videorrelato por meio da edição de vídeo, além de serem melhores para gerir os arquivos digitais criados.

O prudente é indicar que uma boa experiência com videorrelatos carece de uma quantidade de equipamentos que permita experiências individualizadas e/ou em pequenos grupos. Os equipamentos mais úteis são:

Equipamento	Funções	Observação	Prioridade
Celular <i>smartphone</i>	Captura de imagens e sons; edição de vídeo; compartilhamento.	Sem celulares é preciso dispor de todos os outros equipamentos desta lista.	Essencial
Computador apto à edição de vídeo.	Edição de vídeo; compartilhamento; armazenamento de arquivos digitais produzidos no processo; acesso a mídias complementares (música, imagens e etc).	A questão da gestão dos arquivos é muito séria para que não se perca trabalho. Difícilmente esse processo é feito sem a ajuda da docência.	Alta
Tripés	Estabilizam celulares/câmeras para que fiquem parados.	Ótimo para dinâmicas de entrevistas e imagens estáticas em geral.	Média
Microfones	Captar sons com maior qualidade	Preferencialmente que	Baixa

	e precisão.	sejam compatíveis com os celulares ou com outro equipamento disponível para filmar.	
Câmera de vídeo (que não seja celular)	Captação de imagens e sons.	Não é necessária caso haja celulares adequados, mas podem ajudar no processo e costumam despertar interesse especial da turma.	Baixa

4.1. Montagem Audiovisual (edição) – a articulação de conteúdos

No documentário, o trabalho de montagem muitas vezes se inicia sem nenhum roteiro predefinido, o diretor tem apenas uma hipótese inicial, exposta em sua proposta de filmagem, que ocasionalmente vem a ser subvertida durante o processo de filmagem(...). (PUCCINE, 2012, p. 94)

Como professor de edição e montagem, sei que um dos grandes desafios para fluência técnica na linguagem audiovisual é justamente este momento de síntese dos materiais audiovisuais captados, tanto pelas questões de expressão e discurso quanto pela habilidade técnica necessária ao manuseio de *softwares* de edição de vídeo. Não se trata apenas de associar imagens e sons porque imagens e sons podem ser muitas coisas diferentes.

Nas telas dos aparelhos eletrônicos e digitais, textos são imagens, bem como filmagens, fotografias, imagens escaneadas ou geradas diretamente por computadores. Sons podem ser verbalizações, música e barulhos de toda sorte captados com ou sem intenção.

Para complicar mais um pouco – antes de tentar descomplicar –, uma vez associadas em uma montagem audiovisual, cada imagem e som que poderia ter certa conotação quando isoladas passa a, potencialmente, ter significado distinto dentro do contexto e da relação com todo o material. Quando começamos um processo de edição, todo elemento adicionado ou retirado tem o poder de alterar os significados construídos no vídeo como um todo, ou nas palavras Leone (p. 23,

2005) “planos isolados são discursos isolados e não possuem uma unidade temática, a não ser quando costurados por uma ideia.”

Funciona mais ou menos assim: imagine que você está assistindo a uma cena de filme que mudaria tudo para determinado personagem, ele finalmente resolveu enfrentar seus problemas de frente e os venceu, mas o próximo corte te indica que era apenas um sonho e tudo continua como era antes. De modo que é preciso que, antes de mais nada, entendamos que um vídeo só pode ser devidamente analisado e considerado a partir de sua construção total.

Do ponto de vista pedagógico e didático há um paradoxo no ensino de audiovisual: se a montagem audiovisual influencia tanto no vídeo final, deve-se aprendê-la antes ou depois das outras habilidades? No curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, advogo para que seja antes, porque a produção de um filme é muito difícil de ser realizada sem fortes noções de montagem audiovisual. No caso do ensino médio aqui proposto, ela pode ser aprendida juntamente com as outras habilidades, mas é justamente para dar tempo ao desenvolvimento desta habilidade que julgo os dispositivos ensaios tão importantes. Dessa maneira, no momento empreender o dispositivo final, o videorrelato, haverá alguma experiência de montagem proporcionada pelos ensaios do percurso.

A experiência de montagem faz toda diferença nos momentos de captação e organização de materiais, que foram as outras habilidades elencadas como fundamentais ao processo. Isso porque é muito produtivo saber a finalidade das captações quando se tem uma estratégia de montagem, ou seja, pelo menos um vislumbre do que será o vídeo final.

Uma das grandes questões em captação de imagem que mudou nos últimos anos, sobretudo por causa dos *smartphones*, foi a captação de vídeos em formato vertical. Antes, praticamente todas as telas de exibição audiovisual eram horizontais, salvo construções publicitárias ou artísticas específicas. Agora, temos uma quantidade quase imensurável de conteúdos audiovisuais criados e assistidos em telas verticais, majoritariamente via celular. Então a primeira pergunta da captação será: filmar em formato horizontal ou vertical? A resposta está na montagem.

Esse é um dos motivos pelos quais a montagem é um subcapítulo que vem antes da captação e organização de arquivos. O outro motivo é, como já

mentionado, pela minha advocacia pessoal em prol da montagem ser estudada antes, apesar de ser praticada depois, ao final do processo de produção de um vídeo. Nada como criar um ambiente em que suas opiniões possam prevalecer – como o faz, ou pelo menos tenta, toda criação teórica.

A montagem audiovisual, de fato, ocupa um local de privilégio na proposta pedagógica. É a sua prática que pode fornecer à docência a maior quantidade de informações avaliáveis acerca da aprendizagem discente. Importante ponderar, no entanto, que o não domínio da montagem não significa a não aprendizagem de conteúdo. Como já dito, assim como a linguagem audiovisual pode ajudar diferentes tipos de inteligência a se expressar, pessoas que são boas em outros tipos de expressão podem ser menos articuladas em linguagem audiovisual, daí a necessidade de se haver diversidade nos métodos de expressão e avaliação.

A experiência da montagem audiovisual não é, em seus princípios, tão diferente da edição de outros formatos e linguagens como, por exemplo, livros. Não por acaso a palavra “edição” aparece nos dois contextos. Isso porque, uma das funções da montagem é decidir o que, a partir do material coletado ou criado, ficará no material final e em que ordem estará. Trata-se, de maneira genérica, de uma função à qual a vida letrada está relativamente acostumada, a não ser, no caso do audiovisual, pelo fato de exigir a articulação de múltiplas linguagens. Parecido não é igual.

Soma-se ao tempero da montagem audiovisual a herança atribuída a ela pelo desenvolvimento da linguagem cinematográfica que, para alguns autores, tinha na montagem cinematográfica sua grande particularidade como meio, servindo para a debatida distinção entre cinema e teatro, por exemplo.

Sabe-se que o meio básico (e único) que levou o cinema a adquirir uma força tão poderosamente emocional é a montagem. A confirmação da montagem como principal instrumento de causar efeito, se tornou um indiscutível axioma sobre o qual a cultura mundial do cinema foi construída. (EISENSTEIN, p. 225, 2002.)

A montagem no cinema é como a loja de mágicas e os assistentes de palco do mágico profissional. Ela tenta executar tudo da melhor forma para que o truque não seja percebido, restando à plateia o encantamento pelo conteúdo, a emoção, o momento mágico. E tal como a mágica truquista de palco, o teatro e as artes de

maneira geral, o cinema compartilha com a audiência do pacto de licença poética perante a vida.

Por mais que a análise da montagem possa render frutos diversos, inclusive para análises sociológicas, filosóficas, históricas e etc., este é um jogo que não pretendo tratar profundamente, apesar de poder dizer que intento abrir uma porta de curiosidade para a montagem que, como qualquer outra abertura de mesma natureza, não pode determinar o quão profundamente cada pessoa poderá adentrar.

Os objetivos com a montagem audiovisual nessa proposta são expandir, na escola, as maneiras formais¹⁵ de articulação do pensamento, introduzir uma técnica de conversação e fruição abundante na cultura digital, aumentar a capacidade crítica para o consumo de material audiovisual e aumentar a diversidade didática em sala de aula. Por isso não haverá o esforço para se criar a mágica da áurea cinematográfica.

Nesse sentido, os escritos deste subtópico são como seria uma aula expositiva sobre a montagem para ajudar na oxigenação de ideias ao colocar em prática os dispositivos, posto que as práticas preveem os momentos de discussão técnica. Além disso, é preciso sempre ressaltar questões éticas de todo ofício, o que nos remeterá a algumas questões aqui colocadas, principalmente em relação a representações e articulação deliberada de inverdades trajadas de verdades.

Por se tratar da última etapa de seleção do conteúdo do vídeo, a montagem (edição) é a última instância para decisões relativas ao tratamento ético do material. É natural que este cuidado esteja em todas as etapas do processo, porém a atividade de capturar imagens e sons nem sempre se limita àquilo que era a intenção original. Se falamos de filmagens que acontecem em locais públicos, por exemplos, podem acontecer ações em segundo plano que não foram planejadas, a identificação de pessoas em situações constrangedoras e o mesmo pode ser dito da captação de sons. Além disso, há também a captação intencional de situações que possam igualmente se revelar constrangedoras ou ainda se tornarem antiéticas devido ao poder de ressignificação da montagem.

¹⁵ Pelo termo “formal” indico uma reivindicação de outras formas de expressão diferentes da escrita não só sejam utilizadas no cotidiano mas que sejam consideradas como “provas” de construção da aprendizagem, tal qual são os documentos escritos.

A figura docente, nesse sentido, não pode se eximir de promover os debates éticos necessários que venham a surgir nos percalços do caminho pedagógico, tal qual acontece nas outras formas de trabalho didático. A edição final do material, portanto, deve garantir a utilização ética do conteúdo, bem como discussões a seu respeito se necessário.

4.2. Captação e organização de imagens e sons

A captação de imagens e sons são, literalmente, universos em si mesmos. Há, de fato, pessoas que dedicam suas vidas profissionais apenas à captação/produção de imagens e o mesmo acontece na dimensão dos sons. A linguagem audiovisual pode juntar esses dois universos mesmo que, em suas gênesis, a produção de imagens e sons não tenham sido pensadas para uso articulado em audiovisual.

Relembrar a montagem no subtópico de captação é também uma maneira de demarcar o quão difícil é desassociar diferentes dimensões de significações quando articuladas em materiais audiovisuais que podem literalmente subverter todas as intenções almeçadas no momento da captação.

Pensem por um instante em uma imagem estática e no fenômeno contemporâneo próprio da cultura digital na internet chamado de Meme. Uma das possibilidades de funcionamento dos Mêmes é, basicamente, mudar os significados de imagens trocando-as de contexto e/ou mudando as legendas (o que é quase a mesma coisa). Se esse tipo de significação já foi algo altamente utilizado por cineastas (na montagem) e pelas teorias da imagem, hoje ela é uma prática popular de imenso alcance que não carece de qualquer treinamento formal além da própria presença e interação em redes sociais da internet. De modo que algumas associações que podiam ser consideradas como magistrais há cem anos, hoje são feitas por qualquer pessoa sem treinamento formal, para alívio cômico. Seria isso uma espécie de evolução em termos de maturidade coletiva da cultura visual? Eu digo que sim, pensando na palavra evolução em seu sentido literal, ou seja, em que não há conotação entre melhor ou pior, mas apenas como um desdobramento, e também pensando na palavra cultura como cultivo de uma cultura da linguagem audiovisual.

A primeira questão que precisa estar explícita, portanto, quando se fala de captação de imagens e de sons é que elas precisam ser feitas de maneira intencional, preferencialmente em consonância com os objetivos do vídeo. Mas mesmo que elas não sejam realizadas assim, será possível utilizá-las, observando sempre os contornos éticos e suas implicações intrínsecas.

Por se tratar de uma proposta de produção audiovisual que relatará as experiências das pessoas envolvidas na sala de aula, é melhor que a maior parte de material utilizado seja produzido pela própria turma, o que já elimina boa parte de questões relativas a direitos autorais e, principalmente, torna a experiência mais particular, reduzindo a distância entre a construção de conhecimentos e as pessoas que supostamente não os detém.

É preciso também notar que a captação de imagens e sons são os primeiros passos da edição de uma produção audiovisual. Isso porque é no momento da captação em que são decididos os elementos que são ou não importantes de serem disponibilizados à edição, ou seja, que são importantes o suficiente para serem considerados como parte do vídeo final.

Do ponto de vista fotográfico, Sontag (p. 41, 2004) resume bem o assunto quando diz que “fotografar é atribuir importância”. Mesmo com toda a facilitação digital que envolve a criação de imagens desde dos escritos da autora, ainda hoje, e talvez sempre, só serão captadas situações que alguém julgue como importantes, independente das justificativas.

Ao empunhar uma câmera, decidimos, pelo menos, seu enquadramento e a duração do registro, eliminando todo resto que seria possível observar daquele ponto de vista e limitando os eventos capturados. Similar é o momento da captação de som, que carece de mais instrumentos de precisão – diferentes tipos de microfone – para isolar certos tipos de sons, mas que também é feito de maneira intencional e direcionada para privilegiar os eventos de maior interesse.

Mirzoeff (2016-B) fala sobre o conceito de visualidade e sobre a importância do que pode ser visto e do que é deliberadamente escondido. O autor mostra como o ato de ver é mediado na sociedade, principalmente pelas entidades que exercem grande poder social e decidem sobre nosso acesso como cidadãos a certos tipos de maneiras de ver. Algumas visões sociais são privilegiadas, bem como a opção por

ocultamentos é exercida, independente de privilégios. Estas questões precisam ser percebidas pela figura docente, principalmente para avaliar as dinâmicas e enriquecer os momentos de debate.

Mesmo ao tentar indicar práticas pedagógicas que visem a ciência e construção do conhecimento, é impossível trabalhar qualquer tipo de conteúdo em sala de aula que não possa ganhar conotação política. Qualquer texto ou vídeo produzido em sala pode navegar pelas redes da internet. Da mesma forma, quando um logotipo institucional aparece em alguns desses materiais, logo se associa toda uma instituição a certo discurso. A isso somam-se as subversões (reedições de vídeo, por exemplo) que podem ser feitas a partir de, virtualmente, qualquer material presente na internet. A figura docente precisa estar sempre atenta.

Nos percursos dos dispositivos didáticos, tentei disponibilizar várias opções que visem a coleta e guarda organizada de imagens e sons, visto que estes são os elementos que constituem os vídeos. Em nenhum momento as ressalvas éticas feitas aqui poderão ser ignoradas pela condução docente.

*

A organização dos arquivos digitais é, normalmente, algo tão técnico que é frequentemente desprezado. A prática mostra, no entanto, que com a devida organização dos arquivos digitais, as chances de sucesso na realização de um vídeo são altíssimas. Sendo o contrário a infeliz fonte de vários fracassos. O que poderia ser pior, em termos do trabalho empreendido, do que perder os arquivos de um longo processo que se construía?

Um simples acidente com celular pode gerar grandes vazios em memórias pessoais e profissionais, nesse caso, didáticas e científicas. Não é possível conduzir os dispositivos audiovisuais sem o exercício sério da organização de arquivos digitais. Obviamente que este esforço deve emanar da docência, pelo menos se esta estiver mais comprometida com os bons resultados do que despreocupada com as falhas estudantis que podem levar a reprovações. É óbvio que estudantes precisam desenvolver suas responsabilidades na escola, mas quando a docência não compartilha a responsabilidade pelo sucesso das turmas às quais foi designada, é uma pessoa a menos do grupo que não contribui suficientemente para o sucesso da relação coletiva de aprendizagem. É muito simples culpar outras pessoas pelo

fracasso coletivo, mas é preciso reconhecer que fracassos coletivos são quase sempre erros coletivos.

Importante dizer, portanto, que as técnicas específicas de captação de imagens e sons que precisarão ser trabalhadas na instrumentalização necessitam ser acompanhadas da organização criteriosa dos arquivos digitais gerados sob pena do projeto retornar à estaca zero ou perca de elementos cruciais, independente de como esta aconteça, já que uma perda é uma perda independentemente de quem é o principal culpado por ela.

Uma indicação básica é que a docência tenha consigo uma cópia dos arquivos digitais da turma, algo que pode ser feita durante os encontros semanais. Se a cópia desses arquivos estiver em uma nuvem, melhor ainda. Assim, além dos estudantes terem seus arquivos, a docência garantirá uma cópia dos mesmos. A organização dos arquivos de maneira lúcida é crucial desde o princípio. Quanto maior for cada processo de produção de um videorrelato em termos de tempo, mais necessária será a organização dos arquivos.

4.3. Os Dispositivos de Videorrelato – protótipos

A proposta de dispositivos foi estruturada, como já mencionado, em dispositivos de ensaio¹⁶ e dispositivos do videorrelato. A separação se dá por razões didáticas que têm a intenção de promover a instrumentalização ao mesmo tempo em que se pratica a articulação expressiva em linguagem audiovisual e aborda aspectos da realidade vivida pelas pessoas envolvidas no processo. Dessa maneira, os dispositivos de ensaio, caso sejam necessários, precisam acontecer antes dos dispositivos do videorrelato, que por sua vez, poderá ser feito em uma só etapa ou por partes, a depender da autonomia da turma e das necessidades de avaliação docente.

¹⁶ Ensaio aqui compreendido como o treino que se faz antes da apresentação de uma peça teatral ou evento. Não é uma referência ao ensaio cinematográfico.

4.3.1. Dispositivos Ensaio

4.3.1.1. Um quarto, uma fechadura

Objetivo audiovisual: captar imagens e sons com intenção direcionada, introduzir a edição de vídeo e apresentar um pouco do universo pessoal de cada pessoa (fomentar o diálogo).

Conceito: Em seu livro chamado “Um teto todo seu”, Wolf (2019) fala da importância de se ter um quarto, uma fechadura e 500 libras por ano. O quarto representava o espaço pessoal, a fechadura representava a liberdade de poder desenvolver seu próprio pensamento e as 500 libras por ano se referiam à autonomia financeira advinda de seu trabalho de escritora, o que era especialmente complicado para mulheres em seu tempo, uma vez que, por lei, após o casamento todos os bens passavam a ser do marido.

Neste dispositivo pretende-se refletir sobre um espaço em que você se sinta à vontade para desenvolver seu pensamento. Você apresentará seu Quarto com Fechadura, que pode ser literalmente o seu quarto ou qualquer outro lugar em que você se sinta à vontade e em segurança para pensar.

O dispositivo será dividido em três etapas: visual, sonora e audiovisual.

Duração final do vídeo: 1 minuto.

Etapa 1: Descrição Visual

Descrever seu quarto (ou ambiente em que se sinta confortável em sua individualidade, um quarto metafórico) utilizando apenas planos filmados, sem nenhum tipo de locução. O som ambiente pode ser utilizado, mas não deve ser a tônica da filmagem.

Instruções:

- Descrever com 5 planos estáticos. Cada um deverá ter 10 segundos de duração no vídeo final.
- Um Plano Estático indica que a câmera não fará movimentos. Ao decidir o enquadramento, você permanecerá filmando como se fosse uma fotografia comum, com a câmera parada.

- Ao filmar os planos, é prudente fazê-lo com uma duração maior do que a que pretendemos utilizar na edição final.
- O indicado é que cada plano filmado, mesmo que tudo na cena esteja imóvel, tenha pelo menos 20 segundos de duração.
- Para a descrição visual, busque variar o enquadramento entre cenas abertas, que dão noção de espacialidade, cenas que dão noção de grupos de coisas e cenas que nos mostram detalhes que sejam relevantes para você.
- Após filmar, enviar os planos para a docência.

Etapa 2: sensações subjetivas

Escrever um pequeno texto sobre como você se sente em seu quarto (ambiente em que escolheu para fazer a descrição visual). Gravar uma locução da leitura do texto. A duração final da locução terá no máximo 40 segundos, mas você pode gravar mais tempo se quiser.

Instruções:

- Ao escrever o texto, evite fazer qualquer descrição do ambiente, sobretudo daquilo que foi mostrado na primeira etapa do dispositivo. Aqui importa saber sobre as suas sensações, seus sonhos e suas inspirações quando você está no quarto.
- Utilize o gravador de voz do celular para gravar a locução. Tente escolher um momento mais tranquilo, com poucos ruídos externos. Grave da maneira que for possível.
- A gravação poderá ser editada, então cada ponto final ou parágrafo representa uma respiração que você poderá fazer ou mesmo acionar o botão de *pausa* na gravação. Grave quantas vezes achar conveniente.
- Por fim, envie a(s) locução(ões) para o link que disponibilizado.

Etapa 3: edição audiovisual

Agora é o momento de editar o material a fim de juntar a descrição visual e as sensações subjetivas expressas na locução. Nesta etapa é preciso o

acompanhamento técnico mais próximo para ensinar a utilizar o/um *software* de edição de vídeo.

- A edição poderá ser feita em computador ou celular.
- Se você já domina algum aplicativo de edição, pode usá-lo.
- Pense numa assinatura (cartela de texto) para seu vídeo.

Comentário pedagógico: Do ponto de vista da técnica audiovisual, esse dispositivo preenche todos os requisitos ao abordar a captação de imagens, a captação de uma locução sonora mediante roteiro e a edição de vídeo. A ideia que ele carrega é de tornar perceptível que a narrativa sonora e a visual são duas coisas diferentes que têm o poder de se combinarem para formar uma narrativa redundante (quando imagem e som demonstram as mesmas coisas) ou que se somam para passar uma mensagem composta de vários elementos da percepção.

Ele pode ser feito paulatinamente em múltiplos encontros ou mais rápido, a depender da turma. É propício para instruir sobre noções de enquadramento (mais abertos e mais fechados), noção de gravação de locução (comportamento básico de microfones) e edição de imagens e sons em *softwares* apropriados como instâncias separadas que se combinam.

Também é um momento de trabalho individual, de demonstrar uma coisa que se gosta e de se apresentar para a turma de uma maneira diferente. É inspirado nos primeiros encontros com a classe em que buscamos conhecer um pouco mais das pessoas, de onde elas são etc., a fim de criar a relação pedagógica.

Por fim, e não menos importante, é o momento para a docência testar a sistemática de envio, armazenamento e organização de arquivos digitais captados pela turma.

4.3.1.2. 6 Cartelas e Um Conceito

Objetivo: Expor um conceito com sete cartelas de letreiros.

Conceito: este dispositivo une a capacidade de síntese à necessidade de criar cartelas informativas nos vídeos. As cartelas ajudam a situar a audiência do vídeo e

podem passar informações como o título, os créditos finais, a mudança de capítulos/sessões ou qualquer outro tipo de informação que se queira, neste caso, um conceito.

Duração: de 1 a 2 minutos.

Instruções:

- Criar 6 cartelas à mão para explicar um conceito;
- É preciso que as cartelas se comuniquem para compreendermos o conceito explicado;
- Filme as cartelas com a duração que desejar, mas tenha em mente o tempo necessário à leitura e compreensão;
- A sétima cartela é a assinatura no final do vídeo.
- Utilizar música na banda sonora.

Comentário pedagógico: realizar cartelas de texto em programas de edição de vídeo nem sempre é uma tarefa simples. Além disso, é interessante que se perceba que uma máquina como um computador pode realizar coisas virtuais, mas que também podemos fazer muitas coisas com nossas mãos.

Neste caso, pensar as cartelas com as mãos oferta uma alternativa de construção de imagens que podem ser digitalizadas com uma câmera ou um scanner e, mais importante, induz a utilização desse recurso de articulação de uma ideia em etapas que se complementem.

É frutífero demonstrar também as cartelas que podem ser feitas nos programas de edição, sobretudo as pré-prontas que podem ser modificadas.

4.3.1.3. Que som é esse? (Biblioteca de sons)

Objetivo: fazer observações sonoras e criar uma biblioteca coletiva de sons.

Conceito: Observar não se resume ao ato de olhar. Uma observação pode se configurar como a tentativa de perceber mais profundamente determinados aspectos do fenômeno escolhido ou acompanhar um processo de maneira científica, por exemplo. Este dispositivo visa fazer observações sonoras, desprovidas totalmente de imagens. Aqui discutiremos os sons.

Duração: Até 3 minutos (até um minuto para cada som)

Instruções:

- Usar apenas o gravador de som do celular, sem a câmera.
- Gravar três fenômenos sonoros diferentes (fazer 3 observações sonoras distintas)
- Apresentar no encontro (preferencialmente editadas) para que as pessoas tentem saber do que se trata e comentem suas impressões.

Comentário pedagógico: além de propor um momento em que se busca a interatividade em sala para tentar descobrir os sons, nunca é demais fazer exercícios que sensibilizem para o poder atmosférico do som que, muitas vezes, associamos inconscientemente às imagens. Um colega do audiovisual costuma usar a expressão *Ouver* (ouvir e ver ao mesmo tempo). Investigar fenômenos através do som é um universo à parte que pode atrair muitas pessoas, principalmente às que já tem mais sensibilidades a isso.

Tecnicamente o dispositivo pressupõe a orientação sobre captação de som e as estratégias para se captar aquilo que deseja (por vezes é necessário tentar isolar um som específico para compreendê-lo melhor).

4.3.1.4. O caminho da escola

Objetivo: observação de diferentes aspectos no caminho entre a escola e sua casa.

Conceito: estar atento à cotidianidade pode ser algo difícil. Ao mesmo tempo que nos rodeamos de aspectos familiares, podemos ter uma percepção endurecida sobre questões mais próximas de nós. Por outro lado, podemos também ver elementos que, apesar de quotidianos e banais, muito nos agradam ou enervam. Independente dos aspectos escolhidos, este dispositivo convida a fazer uma observação audiovisual do caminho entre sua casa e a escola, demonstrando em um vídeo os aspectos que você achar pertinente.

Duração: Até 5 minutos.

Instruções:

- Mostre aspectos visuais e sonoros que você percebe em seu caminho.

- Apresente o início, os meios e o fim de seu caminho.
- Fale sobre suas percepções demonstrando o que você acha interessante e/ou desagradável.
- Faça que com que a pessoa que assista consiga perceber *a sua visão* sobre seu caminho.

Comentário pedagógico: o momento da aula é um momento de encontro. Para que esse encontro aconteça, cada pessoa da turma partiu de um lugar diferente. Os caminhos para a escola são muitos e cada um guarda sua especificidade.

Este dispositivo carrega a tarefa de contar uma história que é sobre um caminho. É um ensaio para narrar, uma porta para as diferentes realidades que adentram a escola e para o que acontece antes dos encontros em sala. É um convite para falar da realidade em que cada pessoa vive desde que sai do seu quarto e de explorar diferentes jornadas que se encontram no mesmo lugar.

4.3.1.5. Mosaicos fotográficos

Objetivo: Fotografar com enquadramento de plano detalhe para criar mosaicos fotográficos sobre um tema escolhido pela docência (de acordo com a disciplina).

Conceito: O objetivo do mosaico é fazer comparações visuais. Ao juntarmos diversos detalhes temáticos, conseguimos apresentar comparativos imagéticos que demonstrem semelhanças ou diferenças em série. Algo que pode ser muito útil a depender de contextos pesquisados, seja com temáticas naturais (biológicas, físicas e etc.) ou temáticas culturais como vestuários, comidas e outros tipos de costumes.

Para os fins desse dispositivo, precisamos firmar dois conceitos:

Plano Detalhe: diz-se de um enquadramento fechado, que contém apenas o objeto desejado em evidência.

Mosaico fotográfico: junção de várias fotografias em um plano de vídeo.

Duração: 1 minuto e 10 segundos

Exemplos (sugestões) de temas:

- Tipos de plantas (folhas, caules, flores)
- Observação de insetos

- Observação detalhes urbanos (padrões de calçadas, nomes de ruas, placas, etc.)
- Observação de cortes de cabelo
- Observação de tipos de calçados no pé
- Observação de ferramentas/utensílios

Instruções:

- As fotografias devem ser feitas em plano detalhe.
- Cada “plano” no vídeo final será composto por várias fotografias (um mosaico), preferencialmente um número par: 2, 4, 6(...).
- Os sons serão escolhidos de acordo com a observação e podem ser sons ambientes, música ou locução explicativa acerca da observação.
- O vídeo deve conter um corte a cada 10 ou 20 segundos, a depender da quantidade de mosaicos escolhida.
- Os primeiros 5 segundos e os últimos 5 segundos são destinados às cartelas de título (Mosaico Fotográfico) e de créditos finais (seu nome).

Comentário pedagógico: forçar a construção de um mosaico em Plano Detalhe é uma maneira de treinar a comparação visual como recurso de linguagem. A câmera não vê exatamente como vemos e sobretudo os planos fechados que “isolam” elementos em análise podem ser extremamente úteis em observações de experimentos, como por exemplos o desenvolvimento de diferentes estágios de uma planta ou de observações em microscópio etc. Esse tipo de comparação gera impacto visual.

4.3.1.6. Tenho um problema

Objetivo: Praticar a problematização como início de um processo, em vídeo.

Conceito: Problematizar é algo natural aos fazeres científicos, artísticos e sociais. A partir da problematização podemos pensar em soluções e melhorias para nossas condições de vida.

Duração: Até 3 minutos.

Instruções:

- Defina a problemática a ser abordada e tente responder às perguntas:
 - Por que isso é um problema?
 - A quem esse problema afeta?
 - No que esse problema te atrapalha em particular?
 - Como você se sente em relação a esse problema?
 - Como seria se esse problema fosse resolvido?
- Mostre o problema com as técnicas visuais e/ou sonoras já testadas. Se for possível, mostre como o problema acontece.
- Fale para a câmera para responder às perguntas. Não é preciso mostrar as perguntas, apenas as respostas.
- Acrescente perguntas se achar necessário.

Comentário pedagógico: problematizar é parte importante das situações de aprendizagem que a metodologia de videorrelatos tenta induzir. É possível que docentes já direcionem as problematizações que são próprias de sua área disciplinar, mas também pode ser realizado para se aprofundar na realidade de cada estudante e, posteriormente, relacionar isso com as questões que a disciplina necessita abordar.

Há uma conexão direta entre esse dispositivo e os que veremos no 1º ato dos dispositivos do videorrelato. É importante que se fale sobre a maneira como os problemas são mostrados em vídeo, mas é sobretudo fundamental que a docência auxilie a classe em como problematizar questões.

4.3.1.7. História de infância

Objetivo: fazer uma entrevista.

Conceito: conversar com outras pessoas é, entre outras coisas, fonte de conhecimento e de enriquecimento de nossas vidas. Uma história de infância é um bom condutor para o passado e para uma prosa. Entrevistar é também um método investigativo.

Duração: até 5 minutos.

Instruções:

- Encontre alguém que queira compartilhar uma história de sua infância.
- Decida se você aparecerá diante da câmera junto com a pessoa entrevistada ou se somente a pessoa aparecerá.
- Tente fazer com que a maior parte do relato venha da pessoa entrevistada, faça o mínimo de interferências possível.
- Se for possível, mantenha a câmera parada.

Comentário pedagógico: A prática da entrevista é comum em vários tipos de investigação, inclusive as audiovisuais. Nesta prática a intenção é se aprofundar em uma entrevista com uma única pessoa, o que é inspirado em tipos de pesquisa qualitativa ou exploratórias. Há muitas questões que são tratadas a partir de relatos orais e as entrevistas são um meio possível para dar vazão àquilo que as pessoas carregam dentro de si.

Uma dinâmica interessante é fazer uma sessão com a turma em que este dispositivo seja exibido juntamente com o outro dispositivo de entrevistas (Uma pergunta, várias respostas) para se ter durante a mostra o exemplo de como as duas dinâmicas geram resultados distintos. Nas aplicações da formação, proponho que cada pessoa escolha uma das dinâmicas de entrevista para que esse efeito seja produzido.

4.3.1.8. Uma pergunta, várias respostas

Objetivo: alternativa para treino de entrevista.

Conceito: a ideia desse dispositivo é fazer uma pergunta que será respondida por diversas pessoas. Essa dinâmica é interessante para notar congruências e contrastes nas respostas.

Duração: Até 2 minutos.

Instruções:

- Demonstre, da maneira que preferir, qual será a pergunta condutora.
- Edite de maneira que possamos entender as respostas quase como se fossem um diálogo.

- Você pode fazer mais de uma pergunta, se for o caso, mas quanto mais perguntas, menor impacto terá o vídeo. A ideia é ter respostas mais rápidas e dinâmicas.

Comentário pedagógico: A prática da entrevista é comum em vários tipos de investigação, inclusive as audiovisuais. Nesta prática a intenção é fazer várias pequenas entrevistas que serão alinhadas para dar ideia quantitativa ou de comparação entre as respostas, o que pode gerar sensação de maior ou menor diversidade, a depender das respostas. Há muitas questões que são tratadas a partir de relatos orais e as entrevistas são um meio possível para dar vazão àquilo que as pessoas carregam dentro de si.

Uma dinâmica interessante é fazer uma sessão com a turma em que este dispositivo seja exibido juntamente com o outro dispositivo de entrevistas (História de infância) para se ter durante a mostra o exemplo de como as duas dinâmicas geram resultados distintos. Nas aplicações da formação, proponho que cada pessoa escolha uma das dinâmicas de entrevista para que esse efeito seja produzido.

4.3.1.9. Rolê aleatório

Objetivo: fazer um vídeo sobre algo que você goste muito de fazer e utilizar as técnicas audiovisuais desenvolvidas até aqui.

Conceito: há coisas legais no mundo. Elas não precisam ser as melhores, as maiores, as mais interessantes, elas só precisam nos agradar. Este dispositivo te convida a mostrar algo que você goste de fazer, seus aspectos e seus porquês, mesmo que sejam puramente pessoais.

Duração: Até 4 minutos

Instruções:

- Escolha algo que você goste de fazer alegremente.
- Mostre de maneira audiovisual o que gosta (descrever com imagens e sons).
- Diga o que você mais gosta no seu rolê aleatório e, se possível, porque você gosta.

Comentário pedagógico: um dos elementos importantes na construção de videorrelatos é o entusiasmo, partindo da suposição de que discentes interessados tendem a aprender mais. Este é um dispositivo festivo que convida a narrar coisas que são feitas por diversão, coisas que valorizamos pessoalmente. Trata-se, novamente, de praticar a narrativa audiovisual e de ter uma sessão de vídeos que trate sobre diversão.

4.3.2. Dispositivos de Videorrelato

4.3.2.1. Nua e Crua (1º ato)

Objetivo: apresentar sua proposta de investigação audiovisual da maneira mais simples possível (nua e crua).

Conceito: criar um vídeo que sirva de autorreferência sobre sua produção. Não é preciso se preocupar com edição, basta explicar as bases da sua ideia para manter o diálogo com a turma.

Duração: de 1 a 5 minutos.

Instruções:

- posicionar-se em frente da câmera (filmar a si mesmo) e responder da melhor maneira possível (para além de monossílabos) às quatro perguntas a seguir:
- O que você vai investigar?
- O que te atraiu nesta investigação?
- Qual suas suspeitas ou hipóteses nesta investigação?
- Qual a sua estratégia para a investigação? (Ações que serão relatadas através de seu vídeo)
- Explique como pretende integrar a(s) estratégia(s) para sanar suas suspeitas.

Comentário Pedagógico: antes de propor esse dispositivo é preciso fazer uma exposição completa da estrutura de produção de um videorrelato (em 3 atos) e as metodologias disponíveis a partir dos dispositivos de investigação do 2º ato.

Isso é importante porque o dispositivo de investigação ajuda a estruturar a apresentação do tema e a problematização. Em um primeiro momento, pensei que era interessante fazer isso sem apresentar a estrutura do videorrelato, mas nas

experiências de aplicação percebi que a consciência estrutural da produção ajudava a compreensão e a realização de cada etapa. Nesse caso, é produtivo começar pelo meio (2º ato).

Esse dispositivo é fundamental para avaliação do processo como um todo porque se trata de uma espécie de pré-projeto de investigação, ou seja, é com base nele que se criam parâmetros para analisar as etapas e os resultados da experiência pedagógica, servindo de referência tanto para a docência quanto para discentes.

Nua e crua é uma expressão popular no Brasil para se dizer algo da maneira mais direta possível, sem floreios ou eufemismos. Como é um dispositivo carregado por decisões e tomar decisões não é algo tão simples, sua ênfase é apenas em comunicar as decisões tomadas de forma audiovisual sem pensar em captações ou edições elaboradas.

4.3.2.2. Problema meu, problema nosso (1º ato)

Objetivo: Delimitar o problema/objeto de investigação e problematizar suas questões.

Conceito: Apresentar o tema/assunto escolhido utilizando as técnicas audiovisuais de sua preferência (de acordo com a trajetória dos dispositivos). É preciso justificar a escolha e problematizar as questões relativas ao tema na medida em que se trata de uma investigação que visa o aprendizado, a descoberta, a síntese sobre o tema estudado.

Duração: Até 3 minutos.

Instruções:

- Esta produção visa ser a primeira parte do videorrelato, de modo que não precisa ser pensado como uma obra acabada em si.
- Lembre-se de que é possível usar os diversos recursos audiovisuais aprendidos nos dispositivos anteriores. Basta ter criatividade para relacionar com o tema.
- As escolhas são estratégias para melhor dizer aquilo que você precisa dizer.

Comentário pedagógico: esse dispositivo busca a junção dos elementos da investigação explicitados em *Nua e Crua* e a criatividade para demonstrar o tema e as nuances a serem investigadas, mostrando a situação a partir de técnicas de linguagem já exploradas e colocando as questões problematizadas a serem trabalhadas a partir da metodologia indicada. A indicação da metodologia para exploração da temática é um recurso de linguagem para passagem do 1º para o 2º ato.

4.3.2.3. Diário Audiovisual de Observação (2º ato)

Objetivo: Realizar uma observação audiovisual que necessite de determinado tempo para o desenrolar dos acontecimentos a serem averiguados de maneira visual e/ou sonora.

Conceito: Esse dispositivo é inspirado em diários de bordo (navegação) e diários de campo (observação científica, profissional ou artística). É uma boa estratégia para observar questões que necessariamente sofrerão mudanças visuais ou sonoras. Exemplos: o desenvolvimento de uma planta; a reforma de um estabelecimento; o desenvolvimento de uma peça de teatro; diferentes sons que podem ser ouvidos em um parque e etc.

Duração: Até 6 minutos (no vídeo final)

Instruções:

- Defina o tempo total da observação do fenômeno investigado.
- Defina a periodicidade das coletas audiovisuais e o que mais for pertinente (número e intervalo de dias, hora de coleta, estratégia de coleta, etc.)
- Organize bem os materiais coletados de acordo com as definições
- As gravações podem durar muito tempo, mas a síntese (edição) não deve ultrapassar o limite do dispositivo no vídeo final.

Comentário pedagógico: a definição dos parâmetros de observação é crucial para a análise dos resultados. É preciso encarar essas decisões metodológicas com uma oportunidade de discutir estratégias de construção do conhecimento com discentes. É o momento em que se tenta criar uma união em prol dos objetivos. As etapas também podem ser discutidas antes que se chegue a editar o vídeo final.

4.3.2.4. Investigação de Entrevistas (2º ato)

Objetivo: Coletar entrevistas para ajudar no desenrolar da investigação.

Conceito: Dispositivo utilizado quando a entrevista for a melhor maneira, ou pelo menos uma prática relevante, de testar as hipóteses que se pretende. Favorece investigações que dependam de relatos orais do passado ou em que seja necessário saber os pensamentos de pessoas envolvidas em determinado contexto.

Duração: Até 6 minutos (no vídeo final)

Instruções:

- Definir o estilo da entrevista: se só a pessoa aparece ou se você aparece; se fará um roteiro de perguntas ou se será um bate papo.
- No caso de memórias, objetos que possam ajudar a lembrar são bem-vindos, como fotos, cartas, músicas, roupas e/ou quaisquer outros artefatos pertinentes.
- As gravações podem durar muito tempo, mas a síntese não deve ultrapassar o limite do dispositivo no vídeo final.

Comentário pedagógico: auxiliar na escolha das pessoas a serem entrevistadas e também no acesso às pessoas, caso a docência possa ser um agente facilitador, é muito importante para o processo. A ênfase desta metodologia de investigação está no relato oral.

4.3.2.5. Experimento Explicativo (2º ato)

Objetivo: demonstrar teses e argumentos através de infográficos e/ou outras técnicas que auxiliem na compreensão da mensagem.

Conceito: Este dispositivo é inspirado em exposição do tipo dissertativa. É indicado para expor o resultado de investigações que sejam majoritariamente bibliográficas ou outros tipos de fontes mais estáticas. Também pode ser utilizado para explicar conceitos e conduzir ações em forma de tutoriais.

Duração: Até 6 minutos

Instruções:

- Este dispositivo quase sempre se dá por meio de locução gravada à parte e imagens que auxiliem na explicação.
- Para fazer uma locução é melhor preparar um texto escrito para ser lido, uma vez que haverá a vantagem de usar as palavras de maneira mais bem ajustada.
- Para exposições cujas observações são majoritariamente sonoras, normalmente é melhor que haja alguém conduzindo o vídeo pela imagem (figura que fala com a câmera), já que a proposta é fazer um vídeo (imagem e som).

Comentário pedagógico: dispositivo importante para pessoas introvertidas, que têm dificuldades em realizar entrevistas e outros tipos de dinâmica em que precisem se expor. Pode ser feito com locução sobre imagens com a possibilidade do texto ser lido por inteligência artificial. É uma questão de estilo e de tentar contemplar as diferentes inteligências e personalidades que habitam à sala de aula.

É especialmente efetivo na construção de tutoriais e no repasse de informações diretas com o objetivo principal de informar.

4.3.2.6. A voz da experiência (2º ato)

Objetivo: propor um experimento que utilize seu próprio corpo/mente como cobaia para depois poder relatar a partir de sua subjetividade.

Conceito: diferentemente de uma observação dos fenômenos no mundo, este dispositivo visa relatar a experiência a partir de uma vivência. Nesse caso, é preciso indicar qual será a experiência, demonstrar como se deu através do vídeo para depois relatar os resultados. Exemplo: como é correr 10km sendo uma pessoa que não pratica exercícios regulares? Você pode correr, documentando os passos da experiência, e depois relatar como se sentiu da melhor maneira possível.

Duração: Até 6 minutos (no vídeo final)

Instruções:

- É importante deixar evidente as regras da experiência para facilitar a percepção de quem assiste.

- Tente documentar o processo da maneira mais detalhada possível e deixe para o momento da edição a decisão do que deverá ganhar mais tempo no vídeo (o que é mais relevante).
- Seus sentidos são os captadores da experiência, quanto mais consciente você estiver de suas sensações, mais relevante será seu relato.

Comentário pedagógico: dispositivo inspirado na cultura das redes sociais da cultura digital como *YouTube* e *Tik Tok*. Nessas redes é comum a exposição de uma experiência a partir de uma vivência pessoal que é uma espécie de desafio.

É interessante trabalhar a questão de que a problemática em si não é o desafio e sim o tema. Os desafios, embora sejam uma forma interessante de aprendizado, também já foram centro de notícias trágicas em que pessoas se acidentaram gravemente enquanto buscavam mais visualizações (o que supostamente denota fama, dinheiro, atenção ou tudo isso ao mesmo tempo). É um problema comum especialmente por adolescentes, embora não seja exclusivo dessa fase da vida.

4.3.2.7. Videorrelato (3º ato)

Objetivo: desenvolver uma atividade de investigação sobre um tema e relatar a experiência de aprendizagem.

Conceito: produzir um vídeo envolve preparação (imaginação), captação audiovisual (execução) e edição do conteúdo (síntese). Desenvolver um vídeo sobre uma experiência de aprendizagem é um convite para experimentar/aprender e, ao mesmo tempo, refletir sobre a experiência. Dessa maneira, ao trabalhar na confecção do vídeo e posteriormente no relato da experiência, mais camadas de estudo/aprendizado acontecem, potencializando a chance de construção de conhecimento.

Duração: Até 3 minutos para o terceiro ato. Até 12 minutos para o videorrelato completo.

Instruções:

- Juntar os dispositivos de 1º e 2º atos realizados e acrescentar a análise dos resultados e as considerações finais sobre a experiência.

- Dialogar com a docência sobre as fases preliminares antes de fazer o vídeo final para possível orientação de conteúdo e forma do vídeo.
- Pense na conclusão como o momento de colocar sentido final em sua jornada (os passos que trilhou para construir o videorrelato) e falar sobre seu aprendizado.

Comentário pedagógico: a aplicação dos dispositivos de videorrelato pressupõe um acompanhamento de perto da docência para discutir as inúmeras situações que necessitarão de direcionamento e decisões. É uma indicação prática do que a criação de uma situação de aprendizagem dialógica pode ser, não é a única maneira, apenas uma maneira.

Se o engajamento existir, as possibilidades de se criar uma síntese sobre o tema abordado são imensas. É realmente uma oportunidade de apropriação das técnicas e das temáticas utilizadas, além da documentação de um percurso de aprendizagem.

O final é o momento da análise e da reflexão sobre a jornada, se pensado de maneira isolada, o 3º ato teria cerca de 3 minutos de duração que, somados aos demais atos, chegaria a um limite de 12 minutos de vídeo.

12 minutos é uma indicação de um vídeo que possa ser apreciado e discutido em sala de aula. Com a prática será possível perceber que muito pode ser feito nesse tempo e, na verdade, há vídeos muito interessantes com a metade desse tempo ou menos. Os objetivos pedagógicos nunca podem ser perdidos de vista, mas uma vez que a docência se aproprie do método, toda a adaptação pode ser realizada. É importante que se entenda o porquê das indicações aqui contidas até para que os aspectos adaptados sejam, também, constantemente avaliados.

Ao editar os 3 atos juntos, é possível que algumas partes fiquem reduntantes ou “chatas”, mas é somente quando se tem o vídeo completo que podemos fazer os ajustes necessários, cortar ou incluir elementos necessários à compreensão e – por que não? – ao prazer de assistir um vídeo interessante.

4.4. Currículo da capacitação com aplicação padrão

Carga horária estimada: 60 horas

Modalidade: 30 horas presenciais e 30 horas EaD.

Dinâmica de encontros: 3 encontros de 2h cada, por semana.

Duração: 5 semanas.

Plano de encontros presenciais:

Semana	Encontro	Dispositivo
1	1	Um quarto, uma fechadura
1	2	6 cartelas e Um Conceito
1	3	Que som é esse?
2	1	O caminha da escola.
2	2	Mosaico de sons e imagens
2	3	Tenho um problema
3	1	História de Infância ou Uma pergunta, várias respostas
3	2	Rolê Aleatório
3	3	Nua e Crua
4	1	Problema meu, problema nosso
4	2	Exposição para escolha: Diário Audiovisual de Observação; Investigação com Entrevistas; Experimento Explicativo; A Voz da Experiência.
4	3	Acompanhamento
5	1	Videorrelato
5	2	Videorrelato (acompanhamento)
5	3	Videorrelato final

Previsão de conteúdos EaD (disponíveis sob demanda):

Vídeo	Conteúdo
Apresentação do ambiente digital de aprendizagem.	<i>Como tirar melhor proveito do material de apoio.</i>

Introdução à edição com celular.	<i>Softwares disponíveis e princípios de funcionamento da edição de vídeo com celular.</i>
Edição e finalização com celular.	<i>Editar e finalizar um vídeo completo, incluindo cartelas de letreiros, com celular.</i>
Introdução à edição com computador.	<i>Softwares disponíveis e princípios de funcionamento da edição de vídeo com computador.</i>
Edição e finalização com computador.	<i>Editar e finalizar um vídeo completo, incluindo cartelas de letreiros, com computador.</i>
Captação de imagens (parte I)	<i>Conceito de enquadramento e tipos de planos.</i>
Captação de Imagens (parte II)	<i>Movimentos de câmera e ponto de vista.</i>
Captação de áudio	<i>Captação de áudio em modo de vídeo e em modo de áudio.</i>
Organização de mídias digitais	<i>Princípios de organização para o curso e para a condução de turmas.</i>



Cap. 5 – Experiências com Videorrelatos

A pesquisa de campo é o momento do encontro. Muitos fatores interferem nessa experiência porque antes de mais nada, estamos criando uma relação pedagógica dialógica. Os encontros têm suas similaridades e suas diferenças, mas são baseadas em muitas conversas e devolutivas de ambas as partes. Eu, como instrutor, e as outras pessoas como estudantes e colegas do ofício docente.

A intuição de que não seria possível e nem proveitoso realizar uma pesquisa quantitativa se confirmou. O caminho da verificação quantitativa requer variáveis de controle rígidas para analisar dados específicos sobre objetivos igualmente específicos. Algumas hipóteses razoáveis seriam: comparar o desempenho escolar de turmas que utilizaram os videorrelatos com seus próprios desempenhos passados, ou ainda, comparar o desempenho de duas turmas com os mesmos docentes e as mesmas disciplinas, mas com métodos diferentes.

Descrever tais situações evidencia o quão problemáticas e complexas essas abordagens poderiam ser, já que há uma quantidade significativa de variáveis objetivas e subjetivas que podem interferir nos resultados. Para um estudo assim ser minimamente relevante, seria necessário a aplicação em larga escala. Podemos imaginar um cenário hipotético com a aplicação em 700 colégios escolhidos de maneira aleatória em todo país, colher diversos dados socioeconômicos das pessoas envolvidas e depois analisar a imensa quantidade de dados gerada.

O caminho quantitativo aqui descrito, bem como pesquisas que optam pelo caminho da neurociência para medir o impacto da articulação audiovisual no cérebro das pessoas, são tendências que buscam comprovações científicas que – pelo menos assim me parece – querem propor algo obrigatório que derive de dados irrefutáveis. Sinto que esse caminho geraria vendedores do “melhor método cientificamente comprovado para aprendizagem na escola”, o que não é o que busco nesta pesquisa.

As experiências aqui relatadas buscam o caminho da diversificação pedagógica. O videorrelato é uma proposta de diversificação que, embasada na ideia de politecnia e de educação para a autonomia intelectual, reconhece a infinidade de maneiras de se trabalhar para a construção do conhecimento. Esse

ponto de partida é importante para demarcar mais uma vez que não se trata de uma proposta de substituição de nada, mas sim uma maneira de trabalhar a partir do que temos disponível hoje no mundo.

Propor uma experiência com audiovisual não é dizer que experiências que se baseiam em outras disciplinas e linguagens sejam menos capazes para se desenvolver autonomia intelectual e politécnica. Tenho certeza de que é possível desenvolver metodologias que partam da horticultura, de jogos (gameificação), da fotografia, da escrita em diferentes gêneros literários, da construção civil, enfim, de praticamente todo o catálogo de cursos técnicos existentes. Para o exercício de todas essas possibilidades encontraremos elementos transversais como o uso do computador, de imagens digitais, de anotações, de cálculos, de planejamento, de história etc., o que evidencia os elementos politécnicos. Se nos aprofundarmos em qualquer caminho disciplinar, chegaremos inevitavelmente a um ponto de diálogo com demais áreas do conhecimento.

No que tange à relação dialógica com estudantes, a arte do encontro na relação pedagógica perpassa por cultivar a motivação em sala de aula, o que normalmente está ligada ao senso de propósito ou à diversão. O *senso de propósito* é a resposta à famigerada pergunta “para que irei utilizar isso em minha vida, professor?” e suas múltiplas variações. O *entusiasmo* para a diversão é autoexplicativo.

As pessoas que aceitaram participar da experiência com videorrelatos tinham um pouco de cada uma dessas motivações, o propósito e a diversão (entusiasmo de aprender a fazer vídeo). Avalio, de maneira meramente observacional, que a maior parte das pessoas que realizaram a experiência até o final foram aquelas que aliaram as duas motivações, sendo o senso de propósito mais determinante do que o entusiasmo, já que esse pode ser passageiro ou mesmo redirecionado a outra novidade ou prioridade que possa surgir na vida.

No início de 2024 retornei à sala de aula após dois anos em licença para cursar o doutorado. Esse retorno veio acompanhado de algumas experiências com videorrelatos, mas que não foram relatadas aqui, até porque foram experiências no cotidiano normal da sala de aula e sem os requisitos desta pesquisa em termos de divulgação de dados. Menciono essas experiências apenas para reafirmar que

mesmo sendo eu o maior incentivador da metodologia de videorrelatos, não a utilizei quando estudantes propuseram atividades que lhes entusiasmavam mais e que, igualmente, poderiam servir aos propósitos de aprendizagem da disciplina. De modo que o objetivo principal em sala de aula nunca pode ser esquecido, sendo o método em si menos importante, desde que mantenhamos os princípios que embasam nossos atos educativos e possamos avaliar a experiência adequadamente.

A pesquisa qualitativa oferta a perspectiva mais individualizada que considera a percepção subjetiva das pessoas envolvidas. Ela é mais adequada para uma proposta que não se pretende uma obrigatoriedade universal, mas sim um caminho possível à utilização da produção audiovisual por discentes em sala de aula. Conversar com colegas de ofício sobre suas percepções em relação à metodologia é algo enriquecedor tanto para a metodologia quanto para mim, como docente. A verdade é que conversar estritamente sobre metodologias pedagógicas não é algo tão comum ao cotidiano de colegas docentes. É verdade que acabamos por saber um pouco das metodologias de colegas em reuniões de planejamento, mas discutir as metodologias e propor alterações é algo raro.

A busca pelo aperfeiçoamento a cada semestre letivo é, para mim, algo incessante. E quando falo em aperfeiçoamento não me refiro aos discursos empresariais cujo objetivo é aumentar o lucro. O que digo me guia são questionamentos do tipo “como posso fazer para que todas as pessoas tenham uma aprendizagem significativa e não apenas algumas pessoas?”, “como posso tornar ainda mais simples a explicação de questões complexas para facilitar a assimilação dos conceitos?”. Acredito que seja natural tentarmos aperfeiçoar os processos desde que nos sintamos corresponsáveis diretos pelo sucesso da sala de aula.

Interessa aqui, portanto, relatar a trajetória da pesquisa e as reflexões que puderam ser coletadas com o objetivo de fomentar as ideias para utilização do método. De maneira alguma para forçar a utilização de videorrelatos em contextos em que não haja predisposição técnica e, sobretudo, motivacional.

5.1 Iniciação Científica: uma jornada inesperada



Imagem 1 - Captura de tela de reunião online.

A Iniciação Científica (IC) com videorrelatos foi inesperada porque não constava no planejamento inicial da tese. Ela aconteceu devido a uma conversa com a Dra. Alice Fátima Martins na qual manifestei a vontade de também aprender com ela, além de toda a orientação atenciosa da tese, a fazer orientações de IC. Construímos assim dois planos de trabalho para concorrer a bolsas no edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq pela UFG tendo o projeto de pesquisa da Dra. Alice Fátima Martins como base e os videorrelatos com metodologia sob os títulos: Audiovisual e construção de aprendizagens no curso de Licenciatura em Artes Visuais; Audiovisual e construção de aprendizagens no ensino médio.

Os projetos foram contemplados para duas bolsas: uma na modalidade PIBIC, outra para o PIBIC-Jr. A diferença entre as duas é que a primeira é destinada a estudantes de graduação e a segunda a estudantes do ensino médio. O PIBIC foi realizado com um estudante da licenciatura em Artes Visuais, ou seja, um curso de formação de professores da área de Artes, e o PIBIC-Jr ficou com um estudante do Curso Técnico Integrado em Produção de Vídeo do IFG – Campus Cidade de Goiás,

que embora cursasse o segundo ano quando iniciou a IC, já tinha 18 anos completos.

Como a IC – inesperada – teve início antes da pesquisa de campo planejada, ela foi de fato a primeira experiência com os videorrelatos. O grau de ineditismo era tamanho que os próprios dispositivos não estavam ainda “cristalizados”. Eram, em sua maioria, ideias potenciais em minha cabeça com base nas discussões dos três primeiros capítulos desta tese e da formatação que gostaria de dar.

Após o primeiro encontro para explicar o tema e a metodologia dos encontros e dos trabalhos, apresentei a ideia da produção audiovisual que faríamos, mas ainda não havia o nome de videorrelato. O primeiro dispositivo proposto foi o “Um quarto, uma fechadura”, tal qual consta na tese, que é basicamente um dispositivo com as técnicas fundamentais à produção de vídeo e que serve para apresentar um pouco do universo pessoal de cada estudante.

As “técnicas fundamentais” de captação de imagens e sons e de edição de vídeo que compreendem as três etapas do dispositivo servem tanto à introdução da técnica audiovisual quanto ao nivelamento para saber o que as pessoas já trazem consigo. Eu já conhecia a capacidade do estudante do curso técnico e o estudante de licenciatura informou que também já dispunha de conhecimento básico de edição de vídeo. De modo que houve uma instrução para a captação de imagens e de sons, e a edição de vídeo foi trabalhada mais ao estilo de *tirar dúvidas* do que de capacitação. Como esperado após as primeiras conversas, a técnica em si não foi um problema durante a experiência, até porque os videorrelatos não preveem o aprofundamento técnico como é exigido, por exemplo, a profissionais do audiovisual.

O que ficou evidente desde o início foi um certo receio em se mostrar nos vídeos, tanto diretamente através da imagem, quanto indiretamente ao falar de questões pessoais. Posso dizer que não há novidades em termos de desenvoltura inicial com os videorrelatos em comparação com o que já estamos habituados em sala de aula: há pessoas mais extrovertidas e dispostas a falar de si; há pessoas mais confortáveis em seus casulos.

A fim de incentivar essa produção da primeira parte dos videorrelatos, passei eu também a fazer vídeos exemplificando ou explicando os dispositivos. Os meus

vídeos se inspiraram no estilo *vlog*¹⁷ que é muito comum na internet. As discussões semanais mostraram que isso fez diferença no estímulo para a produção dos estudantes. Vale ressaltar que esses pioneiros não tinham referência alguma de produções audiovisuais como as que estávamos empreendendo. No início eram apenas minhas explicações abstratas.

Após passar pelas três etapas do primeiro dispositivo, assistir e comentar o processo, a primeira potência do processo se revelou. A experiência composta pelo vídeo, que fala muito por si só, e pela conversa sobre como o vídeo foi feito, sobre o que não aparece ali, sobre dificuldades técnicas e sobre as escolhas para a construção do vídeo foi um momento muito rico para a avaliação do processo, para o fomento do diálogo entre as pessoas envolvidas e para os próximos passos da IC.

Em minha cabeça havia um conjunto de habilidades que julgava necessárias de ser desenvolvidas e estas precisavam dialogar com a realidade vivida pelos estudantes (politecnia e trabalho a partir da realidade). A ordem com que os dispositivos foram sendo pensados e propostos acabou por derivar das devolutivas observadas nos processos de troca, sobretudo nas dificuldades apresentadas. Pensando do fim para o início, fui sintetizando os objetivos a serem desenvolvidos em dispositivos.

O dispositivo “6 cartelas e um conceito” surgiu da necessidade de se fazer cartelas¹⁸ audiovisuais para ajudar a situar quem assiste, seja em assinaturas referentes a autoria dos vídeos e das pessoas que nele aparecem, seja para planejar como diferentes planos formarão uma ideia concisa. A proposta foi, portanto, planejar 6 cartelas diferentes que fizessem sentido quando colocadas juntas. As limitações da manualidade buscavam desenvolver a criatividade na apresentação de informações em formato escrito no vídeo, sobretudo para quem não quer fazer tudo via computador. A lógica das 6 cartelas para explicar um conceito estimula não só a elaboração de um discurso explicativo, mas o faz de uma maneira visualmente planejada, que necessita de cadência e de diálogo com o formato. Ou seja, não pode ser algo muito grande e precisa ser dividido em 6 partes.

¹⁷ O termo VLOG é uma sigla em inglês que deriva da expressão *video log*. Log pode significar uma “entrada” do tipo uma entrada de diário ou em um *software*. No caso do video log, refere-se a uma gravação diária de vídeo, algo parecido a um diário de vídeo. Atualmente o *Vlog* é praticamente o gênero audiovisual da internet.

¹⁸ Em audiovisual o termo cartela se refere a qualquer tipo de letreiros (palavras) inseridos no vídeo.

Todos os dispositivos da primeira parte que se seguiram foram sob a lógica de pensar o fim para propor um caminho. “Que som é esse?” pretende introduzir uma maneira de se fazer observações sonoras e de atentar-se ao universo do som de maneira separada da imagem. “Mosaicos fotográficos” propõe uma observação que visa comparar detalhes visuais de padrões ou tendências agrupadas. “Tenho um problema” propõe uma dinâmica de problematização de situações escolhidas pela pessoa, ou seja, é preciso eleger um assunto para problematizar e é preciso utilizar recursos audiovisuais para fazê-lo. “História de infância” e “Uma pergunta, várias respostas” são dispositivos de entrevistas com dinâmicas diferentes e aparecem como opção porque também assim foram apresentados. Um deles visa uma entrevista mais profunda com uma pessoa, enquanto o outro visa criar um corpo de respostas rápidas sobre um mesmo assunto, com várias pessoas. “Rolê aleatório”, cuja gíria rolê representa algo mais jovial, é um exercício livre para falar sobre algo que se goste tendo a diversão como o principal critério para a escolha do tema. Todos esses dispositivos seguem a lógica da instrumentalização técnica, do treino de técnicas de expressão audiovisual e da exploração de temas do universo das pessoas envolvidas.

“O caminho da escola” foi um dispositivo pensado posteriormente, já na segunda experiência de aplicação com um grupo de docentes que será relatada mais adiante. Segue, no entanto a mesma lógica, propondo uma narrativa extremamente pessoal sobre o que acontece com cada pessoa da turma antes que elas se encontrem no lugar chamado escola em que estão programados 200 encontros ao longo do ano.

A dinâmica da IC variava um pouco com momentos de maior produção e com alguns atrasos, que coincidiam com períodos mais carregados de avaliação dos estudantes em suas instituições. Ou seja, quando havia mais provas a serem feitas a IC ficava um pouco em segundo plano. Eles não podiam abandoná-la por completo porque era um processo que envolvia bolsa acadêmica. Os estudantes compensavam algumas semanas pouco produtivas com maior produtividade em tempos “mais tranquilos”. Não vejo isso como um grande problema. Avalio que esse tipo de oscilação na consistência acontece invariavelmente com todos nós em todos os âmbitos da vida. A pretensão de linearidade em nossos planejamentos se revela quase sempre ilusória.

Finalizada a primeira parte dos dispositivos, o clima de descontração era visível e os encontros por videoconferência já eram uma coisa que esperávamos com certa ansiedade para acontecer (pelo menos assim eles diziam). Ao iniciar a segunda parte, o Videorrelato, uma grande questão inicial é colocada: que tema pesquisar?

O termo videorrelato surgiu justamente da quantidade de vezes em que eu, ao produzir os vídeos para a IC, falava em “relatos audiovisuais”. Em algum momento a síntese se cristalizou como videorrelato. Para se criar um relato é preciso ter vivido algo. Escolher a experiência era possível nesse projeto porque o que queríamos avaliar era se o processo de videorrelatos ajudaria na aprendizagem, então para tanto era necessário selecionar algo para se aprender.

Eles acabaram optando por investigar a aprendizagem deles mesmos e de seus colegas em seus contextos institucionais. No ensino médio o tema foi a aprendizagem na disciplina de matemática. No ensino superior foi a aprendizagem na licenciatura em artes visuais. A decisão, no entanto, foi um processo intelectualmente doloroso que envolveu quase três semanas de discussões e idas e vindas na escolha do tema. As anotações de meus diários de campo em uma das reuniões desta época dizem “21-11-2022, Victor mudou de tema; Alex tem feito uma pesquisa sobre músicas escutadas por estudantes na FAV (Faculdade de Artes Visuais) e considerado a disciplina de Laboratório de Criação”.

O início do videorrelato é marcado pelo dispositivo “Nua e Crua” cujo nome faz referência à expressão “realidade nua e crua”. Seu objetivo é determinar os parâmetros da experiência de videorrelatos da maneira mais simples possível: ligar a câmera e explicar o que será feito. Eu digo que isso é o contrato que o discente faz com o docente porque ali constam o tema, a problematização, os métodos de investigação e os resultados esperados. Ou seja, além de ser um pré-projeto, delimita os parâmetros de avaliação da experiência a ser relatada.

Esse dispositivo é um dos mais simples de toda a experiência, porém um dos mais importantes em termos de construção de aprendizagem. É nele que, como docentes, podemos discutir questões fundamentais à autonomia intelectual que buscamos. Escolher um objeto de estudo, problematizar as questões que o envolvem e ter um método que envolva uma experiência avaliável para aprender

sobre ele é o que entendo como ter a pesquisa como princípio pedagógico, ou seja, a busca de resultados documentados que permitam a avaliação e a discussão.

Definidos os parâmetros da jornada, passamos a nos dedicar à composição dos 3 atos do videorrelato. No primeiro ato o objetivo é contextualizar a jornada e colocar os parâmetros de ação e análise para quem assiste. No segundo ato o objetivo é apresentar o desenvolvimento da experiência de busca. No terceiro ato o objetivo é apresentar os resultados e as considerações finais.

A divisão em 3 atos visa facilitar a produção do videorrelato em diversos aspectos. Um dos mais importantes, em se tratando de uma produção audiovisual, é que a produção de cada ato não necessita ser linear. A minha indicação é que os esforços iniciais sejam no segundo ato, ou seja, na experiência. Uma vez que o período da experiência tenha sido esgotado, é mais fácil fazer o primeiro e o terceiro atos, sendo a ordem deles (em termos de produção) menos importantes. Isso porque é muito útil produzir o primeiro ato, que é a introdução, sabendo o que vai acontecer depois. Claro que isso é uma indicação de caminho. O que não é possível é produzir o terceiro ato antes do segundo.

O que se sucedeu nas semanas seguintes foram discussões semanais das “coletas” da semana. Os estudantes se engajavam em experiências relativas ao segundo ato, faziam uma edição mínima, e conversávamos sobre o processo. Essas conversas falavam sobre os conteúdos das capturas, sobre questões técnicas e sobre se as estratégias de abordagem estavam levando o projeto para onde gostariam que fosse. Algo que julguei importante a todo momento foi incentivar eles a não esconder os “erros”. Os erros podem ser de ordem técnica, podem ser metodológicos ou podem ser imprevistos. Mesmo que se chegue ao ponto de trocar radicalmente parâmetros da investigação, isso pode fazer parte do videorrelato porque as mudanças acontecem a partir da experiência de campo.

Um fato curioso em um dos videorrelatos foi que o estudante de ensino médio acompanhava o desempenho de sua turma em matemática em cada aula. Ele vinha fazendo entrevistas e criando uma certa expectativa em torno dos encontros. Em uma das aulas, no entanto, ele viajou com seus pais para assistir a um show de uma banda internacional. Assim, ele explica sua ausência com uma inserção rápida de vídeo em estilo *selfie* do show. Tudo faz perfeito sentido na narrativa, que depois é

retomada a partir da experiência nas demais aulas. Ao fim, ele realiza a prova de segunda chamada e podemos ver como os depoimentos acerca da disciplina mudaram durante o semestre, sendo que algumas pessoas que gostavam no início passaram a não mais gostar e outras fizeram o percurso contrário, passando a avaliar bem o docente após uma avaliação inicial ruim.

O importante, portanto, não foi simplesmente seguir um planejamento à risca e esconder os percalços, mas de fato relatar o ocorrido a partir da proposta de investigação. Obviamente que a edição pressupõe que não será mostrado tudo que aconteceu, mas há várias formas de relatar o percurso selecionando as questões mais significativas que deram certo ou que deram errado. O videorrelato visa relatar uma experiência, mas isso não quer dizer que os resultados precisam ser os esperados. É possível que um relato seja sobre como tudo deu errado.

Sabemos que errar, a final de contas, é uma maneira de aprender. Mesmo após a finalização do vídeo, há outras intervenções que a docência pode fazer para atingir os objetivos de aprendizagem, como discutir os motivos do erro, por exemplo. O que me fascina, como docente que conduz uma metodologia assim, é a oportunidade de trazer o erro como possibilidade de aprendizado, já que na escola o que é preciso é aprender.

Ao rever os videorrelatos da IC com um distanciamento de quase 2 anos de sua conclusão, um ponto se destacou para mim. Devido ao tema escolhido pelos estudantes, que era a aprendizagem discente em seus contextos particulares, os vídeos são carregados de reflexões de estudantes sobre suas aprendizagens. Essas reflexões têm amplo espectro: elas falam das estruturas dos cursos, do conteúdo das disciplinas, de métodos de trabalhos docentes e da percepção de estudantes sobre si mesmos. Claro que as reflexões foram por esse caminho devido à escolha do tema.

O que fica, em todos os casos, é a habilidade de se expressar através do vídeo e um relato de experiência contextualizado em sua contemporaneidade. Com esperança, fica também o aprendizado em criar suas próprias dinâmicas para produção de conhecimento próprio, ou seja, para aprender aquilo que desejam aprender: autonomia técnica, tecnológica e intelectual.

Nesse caso específico, foram produzidos materiais que são verdadeiras fontes de avaliação dos trabalhos pedagógicos daquelas instituições naquele período. Sabemos que as avaliações institucionais são feitas periodicamente para que consigamos atender melhor às pessoas que compõem os ambientes formais de aprendizagem. Embora esse não fosse um objetivo inicial, a casualidade levou a um material que poderia ser proveitoso para a discussão pedagógica das instituições envolvidas.

5.2 Projeto Piloto: Grupo de Docentes de Goiás

A experiência com o grupo de docentes do estado de Goiás, em sua maioria, da cidade de Goiás, foi a proposta central de aplicação de campo desde o início da estruturação desta tese. A formação ocorreu de maneira remota por meio da plataforma Google Sala de Aula com um grupo inicial de 11 docentes.

Em princípio, assim como planejado no capítulo 4, a interação se dava com encontros síncronos de uma hora para explicações e discussões pontuais. Além disso, eu postava um texto e um vídeo explicando cada dispositivo que também eram acompanhados por tutoriais específicos sobre edição de vídeo, que tecnicamente eram os mais requisitados.

O início foi marcado por entusiasmo em relação à proposta e pela dificuldade inicial de estabelecer um horário em que todas as pessoas pudessem comparecer de maneira síncrona às videoconferências. Estabelecido o horário que era possível para ampla maioria, decorreram-se três semanas de encontros frutíferos antes que a irregularidade tomasse conta do processo.

Na primeira semana expliquei todo o contexto dos videorrelatos e como seria o plano de curso. Nas semanas seguintes começamos com os primeiros dispositivos. Algumas pessoas, a partir da terceira semana, alegaram que não foram ao encontro presencial porque não haviam feito os dispositivos – e de fato metade das pessoas não fizeram o primeiro dispositivo – e outras alegaram imprevistos diferenciados.

Após mais duas semanas sem os encontros síncronos coletivos, me ofereci para fazer sessões individuais com cada docente, bastando apenas que fizessem o

agendamento dos horários. Isso era possível porque eu estava de licença para o doutorado e tinha disponibilidade total. Dessa maneira as pessoas que haviam conseguido sair da estaca zero marcaram atendimentos e pudemos seguir com o feitiço dos dispositivos.

Dois fatos me chamaram a atenção: as pessoas que não fizeram o primeiro dispositivo nas duas primeiras semanas não chegaram a fazer nenhum dispositivo; as pessoas que começaram logo de início continuaram o percurso, mas praticamente nunca um dispositivo foi realizado dentro do prazo previsto para ele.

O primeiro grupo, que não chegou a fazer nenhum dispositivo, curiosamente, se manteve em contato com o projeto através do canal de mensagens e renovava constantemente o discurso entusiasmado sobre o método. Em diversos momentos, após eu enviar as mensagens semanais sobre os dispositivos e os objetivos da semana, as pessoas desse grupo entravam em contato comigo por meio de mensagens privadas e perguntavam se ainda podiam fazer o curso. Eu sempre reiterei que sim, era possível, e me coloquei à disposição para orientar tanto pela internet quanto presencialmente, no caso de colegas que residiam na mesma cidade do que eu, que eram a maioria. Ainda assim, nunca começaram. Alguns desses colegas chegaram a me mandar mensagens em vários meses diferentes e eu sempre mantive a porta aberta.

No grupo que se engajou, a rotina semanal de produção nunca foi uma realidade. O que acontecia, normalmente, era ficar cerca de duas semanas sem produzir nada e em uma semana produzirem um ou dois dispositivos relativos à primeira parte do projeto. Nas reuniões individualizadas que tinha com as pessoas desse grupo, raramente as questões técnicas eram colocadas como empecilho. Ao contrário, geralmente havia uma ou outra dúvida sobre isso que era dirimida logo no início dos encontros e depois ficávamos a maior parte do tempo falando sobre ideias, sobre como aplicar os dispositivos no sentido de “tirar um tempo” para fazê-los.

Se eu tivesse que eleger a palavra mais utilizada em todo o processo, além do termo “dispositivo”, diria que foi a palavra “tempo”. Esta era utilizada tanto pelo primeiro grupo quanto pelo segundo. Eu acredito que a percepção desses colegas em relação ao tempo era verdadeira, mas devo dizer que, sobretudo para os

dispositivos da primeira parte, o tempo para realização é curto. Eles geralmente poderiam ser feitos em 1 hora de trabalho divididos durante a semana inteira. A captação de imagens e sons raramente excedia 20 minutos de trabalho, ao passo que a edição poderia demorar um pouco mais por falta de experiência.

O que a maioria provavelmente não estava acostumada é à quantidade de decisões que fazer um vídeo pode acarretar, e estas sim, podem tomar não só tempo, mas principalmente “espaço” em nossa cabeça. Toda vez que preciso realizar um vídeo por motivos pessoais, independentemente de sua duração e objetivo, observo a quantidade de decisões necessárias: onde colocarei a câmera? O que falarei primeiro? Qual será o enquadramento? Que roupa eu vou usar? O que é mais interessante mostrar? Qual será o melhor momento para se fazer isso? Vou fazer a barba?

A quantidade de perguntas associadas à realização do vídeo pode levar, naturalmente, ao adiamento da tarefa. Soma-se a isso o fato de que os colegas participantes eram docentes em plena atividade de sala de aula, ou seja, diferentemente de mim, que estava completamente focado no curso de videorrelatos, os colegas precisavam fazê-lo em seu “tempo livre”. Seu fluxo de trabalho era tomar todas as decisões que envolviam seus ofícios pedagógicos e didáticos semanalmente, estar presencialmente no exercício de suas tarefas profissionais e, posteriormente, realizar as tarefas referentes aos videorrelatos no espaço que concorria com a vida pessoal ou com outros estudos empreendidos para atualização constante do ofício. Sabemos que como docentes estamos sempre a estudar alguma coisa.

Por se tratar de um curso atrelado a uma pesquisa de doutorado, os colegas não dispunham de nenhum tipo de incentivo financeiro ou mesmo um respaldo institucional em termos de validação de certificação referente ao curso. Avalio que isso foi um fator determinante no desempenho desse grupo de docentes, sobretudo pelo contraste de resultados com a iniciação científica que foi realizada com bolsa acadêmica e como o grupo de docentes de Chiapas – México, que tinham incentivo e respaldo institucional.

O curso teve início no primeiro semestre do ano de 2023, portanto já estava em execução quando fiz a qualificação da tese. A hipótese mais otimista era de

conclusão do curso até julho de 2023, mas a primeira pessoa a completa-lo ocorreu no início de 2024. Ao final do ano de 2023 eu fiz um questionário com todas as pessoas que se inscreveram no curso para compreender mais sobre a percepção delas sobre o processo, que na verdade acabaram por somar 14 pessoas, já que algumas entraram depois. Somente quatro pessoas responderam ao questionário de acompanhamento, mas dessas quatro, três foram as que mais se aprofundaram na formação.

A última pergunta do questionário foi “Você consegue eleger sua principal dificuldade na realização do curso?”. Como foram apenas quatro respostas, vou transcrevê-las na íntegra:

1. Tempo! Tempo! Tempo! Mas vou organizar isso!
2. Penso que minha principal dificuldade foi de ordem subjetiva: me colocar no processo, compreender minhas identificações, encontrar meu processo de criação, o que escolho para criar, meus interesses, minha forma de expressão. Isso não é uma tarefa simples.
3. Falta de tempo.
4. É uma dificuldade pessoal. Hoje, muito recentemente, reconheço que é uma limitação ligada ao diagnóstico de TDAH.

As três pessoas que mais se aprofundaram nos videorrelatos tiveram o seguinte desempenho: a primeira pessoa fez o curso até o final, realizou todos os dispositivos e o videorrelato. Uma delas realizou todos os dispositivos da primeira parte e parou ao começar o videorrelato (2ª parte). Uma terceira atrelou os videorrelatos a sua dissertação de mestrado e utilizou o termo videorrelato no título de seu trabalho, mas não chegou a concluir os dispositivos da primeira parte. Um fator que une essas três pessoas é que a concluinte do curso é colega do Grupo de Pesquisa em Artes e Audiovisual do IFG e as outras duas eram suas orientandas no mestrado ProfArtes do IFG, que é destinado a docentes da área de artes.

O caso da colega que utilizou o termo “videorrelatos” em seu mestrado é curioso porque parece ser um termo chave em seu trabalho. Sua apresentação acontecerá em alguns dias e eu não tive acesso ao trabalho escrito, apenas pude ver o título do trabalho e conversei com ela em diversos momentos durante o curso. Em vários momentos desta tese deixei expresso que a adaptação da metodologia de videorrelatos é algo natural que cada docente precisa realizar sempre que tiver

necessidade, afinal de contas, o mais importante é conduzir seu contexto pedagógico e não aplicar uma metodologia engessada.

Neste caso, porém, dificilmente se trata de uma adaptação, já que a colega não completou a formação dos videorrelatos para se apropriar do processo e utilizá-lo da maneira que lhe for conveniente. O mais provável é que ela mesmo tenha dado sua interpretação ao termo “videorrelato” para conduzir sua experiência. Essa ressalva não está aqui para resguardar o termo “videorrelato” como se fosse uma marca registrada ou algo tipo, nem para desmerecer o trabalho da colega. Na verdade, me interessei por seu trabalho, por suas considerações a respeito do método e pelo seu relato de aplicação no contexto de seu colégio em Goiânia (que ainda não pude ler). Infelizmente para mim, por mais que sua experiência possa ser proveitosa do ponto de vista da utilização do audiovisual em sala de aula, ela não se relaciona muito com a proposta que tentei construir nesta tese.

A opinião de colegas docentes sobre a metodologia de videorrelatos é, em verdade, o principal parâmetro que busquei investigar nesse processo. Primeiro porque a proposta pretende ser algo para diálogos e construções interdisciplinares, o que pressupõe que docentes avaliem sua eficácia em diferentes contextos de aprendizagem, já que não proponho fazer vídeos apenas por fazer, mas com vistas a diversificar as práticas em sala de aula e aumentar a aprendizagem. Entendo que colegas de profissão sempre terão o que dizer, principalmente após tentarem utilizar os videorrelatos em seus contextos.

A experiência de ter os videorrelatos em uma dissertação de mestrado seria, nesse sentido, uma riquíssima oportunidade para uma avaliação qualitativa e crítica do método por uma colega docente, mas não foi caso, pelo menos não inteiramente.

Ao fazer uma apresentação no *Seminário Permanente de Estudios de la Cultura Visual* da *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), uma colega debatedora me ajudou a ver como, em minha tese, a minha proposta metodológica era mais importante do que dados quantitativos. Um dos motivos para tanto é que a proposta abre diálogos e desses diálogos são possíveis vários desdobramentos. Esses diálogos podem ser com colegas docentes ou podem ser com discentes em sala de aula, já que os princípios pedagógicos que alicerçam os videorrelatos indicam a relação dialógica e um percurso de construção de aprendizagens através

da realização audiovisual por discentes. Então o maior trabalho é estruturar a proposta e pensar sobre ela e não necessariamente provar uma suposta superioridade que, em verdade, inexistente.

A opinião de docentes sobre os videorrelatos será sempre relevante, principalmente de docentes que queiram utilizar a linguagem audiovisual em sala de aula. A opinião de discentes também é relevante, desde que tenham condições de desenvolver os videorrelatos e tirarem suas conclusões, embora essas experiências não tenham sido alvo dessa tese. Não está em meus poderes e nem é minha intenção propor uma metodologia inabalável e cuja eficiência seja garantida em todo e qualquer contexto de aplicação, mas tão somente propor um percurso estruturado que possa servir como caminho ou como ponto inicial de uma reflexão que se desdobrará em outros processos pedagógicos.

5.4 Videorrelatos em Chiapas, México

A experiência com videorrelatos no México tampouco foi planejada. Ela aconteceu devido a uma oportunidade de doutorado sanduíche com bolsa da Capes através de um edital pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG. Por lá fui orientado por Adriana Moreno e Esaú Bravo, vinculados à Universidade Autônoma de Coahuila, no norte do México, que me proporcionaram experiências diversas, incluindo apresentação da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e a oportunidade de realizar um pequeno curso sob o nome de *“Edición y Producción Audiovisual – Videorrelatos”* com docentes do Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa – Chiapas.

A construção deste curso foi desafiadora desde o princípio porque não haveria tempo para realizar a formação completa. Era necessário extrair o que de mais essencial precisaria ser dito em uma formação de 30 horas durante uma semana. Houve a expectativa que pudesse ser realizado de forma presencial, mas acabou por acontecer de maneira remota, porém com encontros síncronos, por uma questão de orçamento, já que Chiapas fica no sul do México e a esta altura eu estava na Cidade do México.

Esse tipo de formação é algo comum ao final dos semestres letivos e faz parte dos estudos contínuos que docentes da instituição necessitam fazer. Isso quer

dizer que docentes tinham o apoio institucional para fazer o curso, ou seja, a formação iria de alguma forma ser reconhecida e revertida como boa avaliação no desempenho de suas funções.



Img. 2 – Videoconferência com docentes de Chiapas, México.

Depois de pensar por vários dias em como reduzir o curso ao essencial, optei por eliminar completamente os dispositivos da primeira parte e ir direto à construção do videorrelato. Essa aposta se deu ao resgatar os objetivos de cada parte da proposta metodológica. A primeira parte tem o objetivo de apresentar o universo das pessoas envolvidas e introduzir a expressão do ponto de vista técnico e também de repertório. Ou seja, esses objetivos precisariam ser atingidos de outra maneira para que pudéssemos ir direto à construção dos videorrelatos.

Nosso primeiro encontro teve início com uma breve apresentação das pessoas envolvidas e prossegui para uma explicação sobre o que era um videorrelato e sua proposta de construção de conhecimento. Durante todas as conversas com os docentes, eu me estendia um pouco em detalhes específicos do contexto deles como o clima, a quantidade de estudantes, os tipos de aulas que

ministravam, etc. Também fiz um questionário que além de dar as diretrizes previstas pelo conselho de ética para a tese, colhia um pouco de informações úteis para a construção a partir de suas realidades.

Após a parada do almoço, ainda no primeiro dia, tivemos uma formação básica para edição de vídeo em computadores e pudemos fazer um pequeno vídeo completo a partir de imagens que forneci a eles. Busquei utilizar apenas os aspectos mais simples para a edição de vídeo como importar arquivos, colocá-los na linha do tempo, ajustar suas durações, inserir música e cartelas e exportar. Os fundamentos básicos da edição às vezes me parecem subestimados, mas a verdade é que as primeiras décadas da história do cinema, por exemplo, foram feitas com técnicas simples e muita criatividade, de modo que não é a exuberância digital que vai contribuir sobremaneira para a construção de aprendizagem com audiovisual, mas sim a capacidade de articulação das ideias e o processo de pesquisa envolvido.

No segundo dia nos aprofundamos na estrutura de atos que compõe o videorrelato. Uma vez explicada a estrutura geral de como os 3 atos se relacionam, gastei um tempo a mais para falar sobre as opções de dispositivos que compõem o segundo ato. Esse é um momento importante da produção do videorrelato porque o dispositivo irá “colocar de pé” o vídeo como um todo. Quer dizer, é a partir da escolha do dispositivo (de uma metodologia) para se relacionar com o tema escolhido que construímos nossa relação com ele. Tendo essa decisão tomada, realizamos o dispositivo Nua e Crua, que basicamente visa fazer uma espécie de pré-projeto daquilo que será realizado no videorrelato incluindo tema, contextualização, problematização e indicação do dispositivo de investigação.

No terceiro dia retomamos as discussões a partir do dispositivo Nua e Crua que assistimos em turma e discutimos. Ali pude conhecer e conversar um pouco mais sobre eles e suas particularidades como, por exemplo, o fato de haver terremotos todos os dias em seu território, ainda que sejam, em sua maioria, pequenos na escala Richter. Depois nos dedicamos a falar sobre estratégias para filmar os diferentes dispositivos escolhidos: tipos de enquadramento, observações quanto à iluminação e à captação de som, etc. Dessa maneira, a final do terceiro dia, praticamente todos haviam gravado suas investigações e editado.

No quarto dia começamos tirando algumas dúvidas sobre edição de vídeo que surgiram e novamente assistimos ao material produzido para discutir. Era interessante ver como a turma começava a interagir com as produções dos outros grupos, às vezes divertindo, às vezes se aprofundando no tema tratado. Tendo o segundo ato sido finalizado e discutido, retomei a indicação para construção do primeiro ato, cujo objetivo é apresentar, contextualizar, problematizar e indicar a metodologia do vídeo, e do terceiro ato, que visa fazer as considerações finais da experiência retomando as questões colocadas no primeiro ato. A cada etapa discutíamos questões relativas ao tema e às técnicas audiovisuais para explorar o tema.

No quinto dia dedicamos a primeira parte do encontro à finalizar os videorrelatos com uma sessão aberta de tira dúvidas sobre edição de vídeo porque a esta altura algumas pessoas já queriam dar um acabamento melhor a seus trabalhos em termos de letreiros (cartelas), música e transições dinâmicas. Após o intervalo, assistimos aos videorrelatos, discutimos e perguntei a eles suas impressões sobre o método.

Por mais que possa descrever com superlativos o momento de assistir aos trabalhos completos em turma, não é possível transmitir a catarse que de fato acontece. Embora tenhamos vistos parte dos materiais uns dos outros durante o processo, sempre há surpresas após a edição final, alguns por causa dos efeitos de transição e da música, outros porque palavras faladas ao encerramento, enfim, sempre há algo que quebra a expectativa e cria momentos de alegria e descontração, além das discussões da temática em si.

Os colegas disseram que considerariam utilizar o videorrelato em suas classes, mas, como tenho dito, isso depende não só da predisposição docente, mas é preciso ter o interesse discente e as condições tecnológicas para tanto. Vale ressaltar ainda a simpatia com que os colegas me trataram a todo momento, nunca sequer corrigindo meu espanhol aportuguesado e, claro, me ensinando sempre que necessário para a compreensão.

Ao final, foram realizados 4 videorrelatos. Um sobre a evasão escolar, suas modalidades, causas e estratégias para tentar reduzi-la na instituição. Um sobre os cachorros de rua (*perros callejeros*) que habitam de maneira informal à instituição e

como é a convivência da comunidade com eles. Um sobre o impacto da inteligência artificial no ensino superior explorando as utilizações vantajosas e desvantajosas para a aprendizagem. Um sobre os riscos enfrentados no dia a dia de trabalho na instituição, que inclui uma investigação sobre a brigada que precisa se preparar contra incêndios, terremotos, furacões, ações com armas de fogo, sequestro e acidentes químicos nos laboratórios específicos. Todos foram executados utilizando da metodologia de entrevistas, ainda que um dos grupos tenha escolhido o dispositivo “a voz da experiência”, porém o interpretaram como uma entrevista com um especialista no assunto e não como o relato de uma experiência vivida por eles mesmos.

Não é por acaso que o dispositivo de entrevistas existe no videorelato. Estamos acostumados a esse formato como espectadores tanto de jornalismo quanto nos novos espaços de mídia. A entrevista dá protagonismo à “autoridade” entrevistada e sai um pouco do relato da experiência pessoal, ainda que no terceiro ato seja retomada a fala dos autores do vídeo. É, portanto, a utilização de conhecimentos prévios para novas construções pedagógicas.

O formato de curso rápido me agradou, como docente, mais do que eu esperava. Talvez por ser endereçado a docentes do curso superior, mas principalmente por ter sido uma formação rápida que garantiu a atenção dos colegas docentes durante todo o processo. Sabemos que o tempo e o cérebro docente são entidades concorridas, já que estudar e planejar são atividades frequentes, além dos momentos de classe em si. Com toda certeza eu irei considerar esse formato de menor duração para formações no futuro, deixando os dispositivos da primeira parte para que docentes possam estudá-los de maneira autônoma contando com explicações e exemplos audiovisuais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após quatros anos investidos no processo de elaborar e experimentar uma proposta pedagógica cuja realização audiovisual por discentes fosse o fio condutor para a construção de conhecimentos na escola, mais especificamente na etapa caracterizada no Brasil como ensino médio, fica evidente para mim o quão a maturação da proposta é importante e o quão cada experiência de aplicação será única sob vários aspectos, ainda que seja mantida uma estrutura.

As discussões crítico reflexivas empreendidas na primeira parte, compostas por três capítulos, foram fundamentais para a pavimentação de um caminho com objetivos educativos bem definidos em meio à historicidade de formatos e possibilidades do sistema educacional. Discutir as relações possíveis entre audiovisual e educação, considerando sua historicidade no Brasil, aliada à experiência prévia em sala de aula como docente e como profissional da área, me conduziu ao estudo da linguagem audiovisual, mais especificamente o cinema documentário, para juntar elementos em uma dinâmica de construção de conhecimentos em sala de aula que fosse sintetizada em dispositivos pedagógicos audiovisuais.

Partir das discussões sobre como a escola *pode* ser, foi algo que se mostrou fundamental para quem estava começado um processo que ansiava por criar uma proposta pedagógica. Afinal de contas, como eu poderia propor uma relação pedagógica se não definisse qual o objetivo principal desta relação? Muitos papéis sociais já foram atribuídos à escola e discuti-la pode facilmente se converter em um plano de como utilizar a escola para conformar o mundo às necessidades de um grupo dirigente. É difícil encarar a escola como uma prática que visa a emancipação intelectual porque não se pode saber as decisões que serão tomadas futuramente pela pessoa que se emancipou. Não fazer isso, no entanto, seria colocar a escola a serviço das pessoas que estão no poder no momento, mais precisamente com o poder de decidir sobre a o funcionamento do sistema educacional vigente.

Os conceitos de escola redentora, reprodutora e mediadora ajudaram a optar por esta última, uma vez que a mediação em relação ao conhecimento parece a via mais livre para a construção do pensamento e para emancipação intelectual. A busca pela construção de aprendizagens através da exploração das realidades em

que habitam as pessoas que constituem a sala de aula tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, considera não só as especificidades das pessoas em situação de aprendizagem, mas o conjunto de habilidades técnicas e tecnológicas que povoam a sociedade contemporânea e que, portanto, integram o saber politécnico que visa garantir o exercício da autonomia. Esta autonomia pressupõe uma dose de integração na sociedade do ponto de vista de conseguir discutir e utilizar os aparatos científicos e culturais próprios dela mesma, já que o contrário disso seria fomentar ainda mais a exclusão social.

O primeiro capítulo tentou pensar sobre como as discussões pedagógicas afetam diretamente o exercício docente e os caminhos necessários para não ferir a autonomia discente e a para se atingir emancipação almejada. O conceito de inacabamento docente é um lembrete perene de que muitos aspectos da sala de aula precisam ser reconstruídos constantemente uma vez que as pessoas mudam e a relação dialógica de respeito precisa acontecer. Como conduzir um processo de aprendizagem respeitoso sem que as pessoas envolvidas tenham o direito de discutir, de se expressar e de valorizar seus próprios conhecimentos que serão a base para novos aprendizados? De modo que não proponho uma ação que se justifique apenas na autoridade, mas sim no reconhecimento das individualidades e nas possibilidades de aprendizagem que surgem da diversidade dos grupos.

Em Audiovisual e Educação foi necessário perguntar se o cinema realmente educa, começando por revisar um pouco da experiência brasileira de quase 100 anos da criação de uma política pública de cinema e educação. Se a escola muda porque a contemporaneidade muda, não podemos esperar que a relação entre tecnologias, linguagem e educação sejam as mesmas. Se educar já foi informar, hoje a informação abunda em diversas formas e o processo educativo pela mediação parece cada vez mais efetivo, já que é preciso muito mais saber o que fazemos na era da profusão das opções do que decorar uma série de informações para escrevê-las em testes padronizados de memória.

A cultura visual e sua abordagem horizontal relativa à produção imagética pelo ser humano, ou seja, que não busca hierarquizar a produção imagética em alta ou baixa cultura, em útil ou inútil, nos oferece uma maneira de pensar o mundo que vivemos e que é permeado por imagens para tentar compreender como isso nos

afeta pessoal e coletivamente. É preciso reconhecer que as tecnologias e veículos de expressão e difusão trazem novas possibilidades de criação e novas possibilidades de exclusão. Novas facilidades de comunicação em todo o planeta e novas maneiras de exploração do humano pelo próprio humano. Se não podemos nos esconder das imagens e suas tecnologias, tampouco nos é conveniente glorificá-las como meios de redenção.

É preciso lidar com o mundo que nos acontece, seja como cidadãos, seja como estudantes ou seja como profissionais, neste trabalho especificamente, profissionais da educação. Como docentes com muito tempo de sala de aula que invariavelmente teremos que lidar com diferentes gerações, precisamos ser pontes entre passado, presente e futuro a todo momento. O problema, entretanto, de não se criticar os discursos puramente empresariais de reciclagem, renovação e inovação é, mais uma vez, trabalhar em prol da exclusão e da homogeneização cultural que quer banir a diversidade. E sabemos que a educação pode sim ser instrumento de aleijar o pensamento. Propor novas maneiras de se trabalhar não é, ou não deveria ser, deixar de reconhecer que há diversos caminhos possíveis na criação do conhecimento e que é justamente a riqueza da diversificação que pode nos ajudar a viver bem como sociedade que respeita uns aos outros e, por isso mesmo, rejeita atos que condenam populações inteiras à miséria. Um ambiente escolar se beneficia muito de contar com pessoas de diferentes gerações e diferentes histórias culturais, de modo que o ofício docente é um constante exercício de mediação que necessita coragem para lidar com os desafios contemporâneos sem esquecer os desdobramentos históricos.

O estudo de Cinema Documentário para criar dispositivos pedagógicos audiovisuais partiu de reflexões diretamente iniciadas na experiência de se fazer documentário (como profissional técnico da área) aliadas, no meu caso específico, à necessidade de se pensar percursos formativos em minha atividade como docente profissional. Como a vivência com cinema documentário precedeu meu exercício como docente, meu pensamento pedagógico sempre bebia em minha própria fonte de relação com o aprendizado, não aquela fonte escolar que me recordava com tédio, mas aquela com fotografia e cinema documental em que aprendia com entusiasmo.

A fagulha inicial da memória me levou, portanto, ao aprofundamento nessas questões que envolvem o aprendizado que permeia a realização audiovisual até, posteriormente, pensar mais profundamente na própria natureza do que seriam os dispositivos pedagógicos audiovisuais específicos para este trabalho. Eu já havia, pessoalmente, assimilado o termo dispositivo sobretudo na obra do documentarista Eduardo Coutinho e pela experiência com o *Inventar com a Diferença*, mas era um termo que encarava como “dado”. Retomar o estudo sobre aquilo que eu achava que dominava foi revelador por descobrir novas camadas de pensamento que tampouco considero definitivas, mas que certamente ampliaram minha visão sobre o conceito.

A relação com os dispositivos é a relação em que a pessoa cria sua subjetividade e, portanto, cria seu senso de pessoa autônoma. Obviamente que por estarmos vivos já fomos submetidos a toda sorte de dispositivos que povoam nossas sociedades, mas a oportunidade de pensar um pouco sobre como podemos nós também tentar cultivar caminhos diferentes, caminhos que pelo menos se esforcem para não ser uma eterna repetição da história de exclusão e exploração que temos vivenciado, foi uma oportunidade ímpar para repensar mais uma vez a prática docente e estar mais atento à relação entre as pedagogias que propomos e os resultados que esperamos.

A proposta pedagógica que ganhou seu contorno de plano de curso no capítulo 4 é, sobretudo, uma proposta de formação inicial a docentes que queiram utilizar a linguagem audiovisual em sala de aula e não sabem por onde começar. Os estudos aqui empreendidos e as práticas quotidianas como docente me provam a todo momento que a flexibilidade do método será sempre necessária porque as pessoas envolvidas e os contextos culturais e sociais serão diferentes. Retomando os objetivos colocados nas discussões iniciais, é preciso questionar como um método pode se tornar mais importante do que os objetivos da relação educativa? A verdade é que não pode. Não interessa aprender coisas a qualquer custo e é muito difícil ensinar em ambientes que as pessoas não veem sentido no que está sendo discutido.

As experiências de aplicação do método demonstraram surpresas óbvias, se é que é possível que uma surpresa seja óbvia. Talvez ela seja óbvia porque não

deveria ter sido tratada como surpresa para começo de conversa. Quando se muda o grupo de aplicação, os resultados podem variar ao extremo. Para um grupo, o curso rápido será a única maneira de, de fato, conseguirem experimentar o método e avaliar sua pertinência. Para outras pessoas, leva um ano para se fazer um videorrelato e ter coragem de se colocar como personagem na sua própria comunicação. Algumas pessoas entusiasmadas com a ideia, não gostarão da prática em si, já que nem sempre gostamos daquilo que imaginávamos que iríamos gostar. Para outras, que talvez tenham encontrado a metodologia para cumprir algo obrigatório, pode haver uma descoberta com a utilização do audiovisual que não esperavam. E algo que ainda não aconteceu, mas que tenho esperança de que aconteça, é que a jornada com videorrelatos possa fomentar a criação de outras propostas pedagógicas que partilhem dos meus objetivos educacionais, mas cujos dispositivos de subjetivação sejam completamente diferentes em técnicas e tecnologias. Eu mesmo já penso agora em desenvolver relatos através da fotografia e outras potencialidades, o que me fez decidir por adicionar um epílogo dos desdobramentos desta tese.

A jornada da tese me concedeu a consolidação dos objetivos educacionais como docente e um grande ponto de partida para me relacionar com colegas de profissão e com a sala de aula em busca da integração entre conhecimentos e do enriquecimento dos processos de aprendizagem. Ao começar um dia regular do ofício docente, carrego tudo isso comigo, agora de maneira mais sistematizada para mim mesmo, o que facilita o diálogo com as outras pessoas, a base de tudo.

EPÍLOGO

Tenho uma confissão a fazer: no começo de todo esse trabalho, ainda na fase que precedeu a apresentação de um projeto de tese ao programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG, eu tinha apenas o objetivo de criar uma metodologia para mim mesmo. Em outras palavras, eu apenas queria criar uma maneira interessante para resolver em grande parte um problema cotidiano que enfrento, que é trabalhar o ensino de audiovisual integrado a outras disciplinas do ensino médio tendo o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Eu sabia que precisava, portanto, passar por um processo de mergulhar nesses conceitos para, de alguma forma, emergir com uma síntese de proposta de trabalho que fosse flexível, mas que pudesse ajudar a estudantes construir seus conhecimentos e aprender a técnica audiovisual da qual sou particularmente responsável.

O diálogo com colegas de outras áreas do conhecimento sempre foi um objetivo, mas minha ideia inicial não era oferecer uma capacitação a eles, mas sim trabalhar em projetos integrados em que eu cuidaria da parte audiovisual e eles de seus temas para, juntos, desenvolvermos isso com as turmas. De fato, quando estava para terminar a minha licenciatura que precedeu a entrada no doutorado, eu havia acabado de assinar um termo de estágio com uma colega da área de matemática do meu próprio *campus*, ou seja, eu seria estagiário dela, observaria seus métodos e suas necessidades em termos de conteúdos, e tentaria integrar com a produção audiovisual.

Justamente quando esse processo teria início, o mundo foi surpreendido com a pandemia do ano de 2020. De repente toda a escola teve que operar de maneira audiovisual pela internet, pelo menos aonde o acesso à internet era possível. Quem viveu essa época sabe que o impacto foi gigantesco e percebi que tanto colegas quanto estudantes, embora imersos no mundo digital quotidianamente, tiveram extrema dificuldade para conseguir se comunicar utilizando os recursos audiovisuais e, pior ainda, não enxergavam que justamente por não podermos ter os benefícios do encontro presencial, poderíamos explorar outros tipos de benefícios e não

somente tentar simular uma versão empobrecida do encontro presencial. Foi um cenário de grande desorientação metodológica que me suscitou diversas reflexões.

O meu trabalho final da licenciatura complementar que seria uma experiência de integração entre audiovisual e matemática acabou por ser uma pesquisa em minha instituição de trabalho sobre como os colegas se sentiam em suas relações pedagógicas mediadas pelo audiovisual, se sentiam que conseguiam se expressar através dessa linguagem, se conseguiam conduzir processos de aprendizagem com audiovisual e outras indagações nesse sentido. As repostas, em sua maioria, diziam que não se sentiam confortáveis em utilizar o audiovisual, mas que tinham muita vontade de mudar isso, que achavam que isso era um ponto fraco em sua prática. Foi assim que propus um projeto que não só resolveria o meu problema particular, mas que fosse suficientemente documentado para que colegas também pudessem aprender com ele. O que acabou por culminar em um aplicação de formação para docentes.

As perspectivas futuras desse projeto são, portanto, em duas vertentes. Uma delas visa divulgar e oferecer a formação em videorrelatos para colegas de ofício. A segunda vertente é a minha aplicação como docente do método, ou seja, minha relação com as salas de aula sob minha responsabilidade.

A primeira vertente eu pretendo cobrir através de uma publicação mais resumida do que a tese, portanto, um livro revisado que será expandido em um site dedicado a explicar melhor os dispositivos e vincular vídeos gerados pela experiência. Pretendo também propor o curso de videorrelatos pelo IFG e divulgar isso na rede federal de ensino e onde mais tiver abertura para tanto. Portanto é um esforço para levar a proposta para a rede de educação brasileira, começando de perto, pelo estado de Goiás.

Devo dizer que a segunda vertente me empolga um pouco mais, até porque ela precisa ser o combustível que vai tornar natural a oferta da primeira. Trabalhar os videorrelatos em sala de aula, em iniciações científicas e em projetos de pesquisa é algo que me coloca menos dependente do interesse e da disponibilidade de colegas, e mais livre para caminhar com pessoas que compartilhem do entusiasmo desse tipo de jornada. Afinal de contas tentei ressaltar durante o trabalho que

existem infinitas possibilidades e é claro que não espero que este caminho seja entusiasmante para todas as pessoas.

Trabalhar com entusiasmo faz toda diferença no dia a dia e, conseqüentemente, nos resultados, embora eu muitas vezes suspeite que o dia a dia seja até mais importante, sendo o resultado apenas uma consequência lógica. Quero também ampliar as possibilidades de relato para além do vídeo, no meu caso, com maior ênfase na fotografia, mas também acredito que seja possível ajudar a estudantes relatar em suas linguagens preferidas. Os videorrelatos serão, como preconizado, meu ponto de partida para o trabalho com audiovisual no ensino médio por ser um formato popular e por ser uma exigência do curso em que trabalho, mas não há porque me limitar no longo prazo.

A força de ter que se organizar para relatar uma experiência carrega em si um potencial de aprendizagem que independe da linguagem utilizada. Creio que esta força reside mais na sistematização que temos que fazer para tentarmos ser compreendidos. Além disso, para se fazer vídeos é necessário certas condições materiais que podem não existir a depender do projeto. Não por acaso eu vislumbrava nas discussões iniciais deste trabalho um potencial de criação de vários tipos de pedagogias, já que para mim, o mais importante é não nos esquecermos dos objetivos de aprendizagem.

Outro aspecto que não posso deixar de me lembrar é que independentemente da quantidade de pessoas que eu possa vir a contribuir em processos de aprendizagem, tenho o meu próprio processo de aprendizagem infinito para cultivar e é a partir dele que regarei meu inacabamento e colherei sabe-se lá quais frutos gerados pelas incertezas do caminho. É precisamente essa imprecisão que motiva minhas descobertas.

Neste momento oriento 4 estudantes em iniciação científica tendo os videorrelatos como base. Um estudante do ensino médio Técnico Integrado em Produção de Áudio e Vídeo, uma estudante da Licenciatura em Artes Visuais e dois estudantes do Bacharelado em Cinema e Audiovisual. Tão logo termine a tese, devo começar um projeto de pesquisa que seja em torno da produção audiovisual – e suas linguagens constituintes – como maneira de aprender e de construir suas

subjetividades, na qual os videorrelatos são parte estruturante da metodologia, porém que não seja limitado a vídeos. Os meus relatos pessoais, por exemplo, devem ser majoritariamente em fotografia e escrita.

O objetivo não é ter um fim, mas sim viver e pensar a jornada enquanto tivermos o privilégio de ter esta oportunidade.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A educação por vir: interpelações ao tempo presente. *Em*: AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. (org.) **A educação por vir: experiências com o cinema**. São Paulo: Cortez, 2011.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. R. (org.). **A educação por vir: experiências com o cinema**. São Paulo: Cortez, 2011.

AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.

A queda da dinastia Romanov. Direção: Esfir Schub. União Soviética, 1927.

Avatar. Direção: James Cameron. Produção de James Cameron; Jon Landau. Estados Unidos, 20th Century Fox, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 de dezembro de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 05 de abr. 2023.

Brasil. Presidência da República. **LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 05 de abr. 2023.

Brasil. Presidência da República. **LEI Nº 15.100, DE 13 DE JANEIRO DE 2025.** Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>. Acesso em 24 de mar. De 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. **A reprodução.** Lisboa: Editorial Veja, 1978.

Cabra Marcado Pra Morrer. Direção: Eduardo Coutinho. Produção de Eduardo Coutinho Produções Cinematográficas & Mapa Filmes. Brasil, Globo Vídeo, 1984.

Clavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional.** Rio de Janeiro, São Paulo: Lamparina, 2015.

Comolli, J. **Ver e Poder – A inocência perdida:** o cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Deleuze, G. ¿Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo.* Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

Edifício Master. Direção: Eduardo Coutinho. Produção de João Moreira Sales & Maurício Andrade Ramos. Brasil, 2002.

Eisenstein, S. **A forma do filme.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

Felippe, B. C. **A Pesquisa como Princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio:** um estudo de caso com docentes participantes do edital 20/2017/PROPPI/DAE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). 2019. 188p. Dissertação de Mestrado - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e EaD (Cerfead), Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1138>. Acesso em: 05 abr. 2023.

FELINTO, E.; BENTES, I. **Avatar**: o futuro do cinema e a ecologia das imagens digitais. Porto Alegre: Sulina, 2010.

FLUSSER, V. **Língua e Realidade**. São Paulo: Annablume; 3ª edição, 2007.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, SP: Centauro, 2001.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 17º ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREUND, G. **Fotografia e Sociedade**. Lisboa: Editorial Veja, 2ª edição, 1995.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *Em*: FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006**, reflexões perspectivas e propostas. Universo Produção, 2015.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. E-book.

GAUTHIER, G. **O Documentário**: um outro cinema. Campinas, SP: Papirus, 2011.

INCE. Banco de Conteúdos Culturais da Cinemateca Brasileira. Disponível em: <http://www.bcc.org.br/colecoes/ince>. Acesso em: 03/04/2023.

Instituto Federal de Goiás (IFG). **Plano De Desenvolvimento Institucional 2019/2023**. 2018.

Instituto Federal de Goiás (IFG). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Tempo Integral em Produção de Áudio e Vídeo**. Goiás-GO, 2017.

Instituto Federal de Goiás (IFG). **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Cinema e Audiovisual**. Goiás-GO, atualização de 2019.

LEONE, E. **Reflexões sobre a montagem cinematográfica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LINS, C. **O documentário de Eduardo Coutinho**: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004. (E-book)

LUCENA, L. C. **Como fazer documentários**: conceito, linguagem e prática de produção. São Paulo: Summus; 2012.

LUIS, E. S. B. Desigualdad y acceso. Debates pendientes en el uso crítico de la tecnología en el aula (2020 – pp. 17-31). *Em*: MORENO ACOSTA, A. M.; LUIS, E. S. B. & REYNA, M. F. (org.). **Experiencias TIC en educación**: desigualdad, inclusión y acceso. D.R. ©, Universidad Autónoma de Coahuila: Saltillo, Coahuila, México, 2022.

MACIEL, L. C. **O poder do clímax**: fundamentos do roteiro de cinema e TV. Rio de Janeiro, Editora Record, 2009.

MAFFESOLI, M. **O Tempo Das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª edição, 2000.

MARTINS, A. F. Sobre aprender com o cinema. **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 10, n. 2, p. 6 – 16 – mai./ago. 2017 ISSN 1983 – 7348.

_____. Arena aberta de combates, também alcunhada de cultura visual - anotações para uma aula de metodologia de pesquisa. *Em*: MARTINS R.; TOURINHO I. (org.). **Culturas das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

MEDEIROS, S. A. L. de. **Imagens educativas do cinema**. Curitiba: Appris, 2016.

MENEZES, E. T. de. Verbete Telecurso 2000. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/telecurso-2000/>>. Acesso em 24 nov 2022.

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

Ministério da Educação (Brasil). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192. Acesso em 05 de abr. 2023.

MIRZOEFF, N. **How to See The World**: an introduction to images, from self-portraits to selfies, maps to movies, and more. Nova Iorque, EUA: Basic Books, 2016-A. (E-book)

_____. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745–768, 2016-B.

MORENO ACOSTA, A. M. Producción audiovisual amateur: variaciones y continuidades em la era digital. **INTERdisciplina**, v. 7, n. 18, p. 199-217 – mai./ago. 2019 ISSN: 2395-969X.

_____. (Org.). **Jalpa: mara-relato de un hejido**. Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México, 2023.

MORIN, E. **O Cinema e o Homem Imaginário**: um ensaio antropológico. Lisboa, Portugal. Relógio d' Água, 1997.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

Not a Love Story: a film about pornography. Direção: Bonnie Sherr Klein. Produção de Dorothy Todd Hénaut & Mark L. Rosen. Estados Unidos, 1981.

ORTRIWANO, G. S. **A informação no rádio**: os grupos de poder e determinação dos conteúdos. São Paulo: Summus, 1985.

PRADO, R. N. Audiovisual, docência e pandemia de COVID-19: Reflexões perenes em contexto transitório. **Sensos-e**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 127–142, 2021. DOI: 10.34630/sensose.v8i1.3806. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/3806>. Acesso em: 3 abr. 2023.

_____. Audiovisual, uma linguagem para aprender. Em: VERSUTI, A.; GIOVANA S. (org.). **Paradigmas da nova educação**. Aveiro: Ria Editorial, 2021. P. 15-38. (E-book). Disponível em: <http://www.riaeditorial.com/index.php/paradigmas-da-nova-educacao/>. Acesso em 05 de abr. 2023.

_____. Audiovisual, docência e ciberespaço: um novo vernáculo? Em: VERSUTI A.; ZAUITH G. (org.). **Comunicação na educação**. Aveiro: Ria Editorial, 2022. P. 15-34. (E-book). Disponível em: <http://www.riaeditorial.com/index.php/comunicacao-na-educacao/>. Acesso em 05 de abr. 2023.

_____. Expressão audiovisual, docência no ensino médio e o tédio da escrita. Em: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 5., 2022, Goiânia, GO. **Anais da V Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: (en)volver**. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG, 2023, p. 848-862. Disponível em: <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PUCCINE, S. **Roteiro de documentário**: Da pré-produção à pós-produção. 3ª Ed., Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SONTAG, S. **Sobre a Fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VOGLER, C. **A jornada do escritor**: estrutura mítica para escritores. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

WOLF, V. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. (E-book)

VIDEORRELATO DA TESE

Disponibilizo aqui, como recomendado pela banca avaliadora, o videorrelato que foi apresentado como parte da defesa desta tese em junho de 2025.

Videorrelato: <https://youtu.be/oZ-p3FIO6fI>