

# PEDAGOGIA DO CINEMA NA ESCOLA: a prática audiovisual como construção social e de ensino

*CINEMA PEDAGOGY AT SCHOOL: audiovisual practice as social and teaching construction*

Luciano Dantas Bugarin<sup>1</sup> , India Mara Martins<sup>1</sup> , Flávia Cristina Reis Violim<sup>2</sup> 

## RESUMO

A proposta deste trabalho é problematizar práticas educacionais da escola brasileira a partir da relação com a produção audiovisual. Entendemos que a escola precisa repensar práticas excludentes, que perpetuam uma monoculturalidade hegemônica e buscar desenvolver um novo olhar que identifique e valorize diferentes culturas entre os alunos. Neste contexto, o cinema apresenta-se como pedagogia propícia para promover a emancipação dos alunos através de uma prática cultural com ênfase na formação social. Ao contrário do planejamento escolar conteudista, a prática fílmica busca proporcionar estratégias mais significativas para criar novos processos de aprendizagem de forma sensível e coletiva. Buscamos apresentar como esta atividade pode propiciar uma tendência no fomento do processo de reconhecimento dos alunos dos modos de aprendizado como diretamente ligados ao seu cotidiano e suas expectativas. Com base em uma metodologia qualitativa de caráter autobiográfico, analisamos de forma reflexiva a temática através de dois casos de prática fílmica em aula. O primeiro em Nova Friburgo (RJ) em 2011 e o segundo em São Paulo (SP) em 2019. Ambos têm em comum apenas a temática social. Concluímos apresentando a importância da mediação do professor e os desafios enfrentados pelo uso do cinema em sala de aula: a importância de lidar com as diferenças que surgem em sala e durante o processo; a forma de avaliar os filmes dos alunos a partir do sentido produzido por suas linguagens; e a importância de ouvir os alunos para adequar a prática para um determinado espaço-tempo e alterar o planejamento quando necessário.

**Palavras-chave:** Pedagogia do cinema. Prática cultural. Formação social. Cotidiano. Currículo escolar.

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss educational practices in Brazilian schools based on the relationship with audiovisual production. We understand that the school needs to rethink exclusionary practices, which perpetuate a hegemonic monoculture and seek to develop a new vision that identifies and values different cultures among students. In this context, cinema presents itself as a propitious pedagogy to promote the student's emancipation by cultural practices emphasizing a social formation. In contrast to the contentist school curriculum, the filmic practice seeks to provide more significant strategies to create new learning processes in a sensitive and collective way. We seek to present how this activity can provide a trend in promoting the students' recognition process of ways of learning as directly linked to their everyday and expectations. Based on a qualitative methodology of autobiographical nature, we analyze the theme reflexively through two cases of film practice in class. One in Nova Friburgo (RJ) in 2011 and other in São Paulo (SP) in 2019. Both have in common the social theme.

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>2</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Autor Correspondente: Luciano Dantas Bugarin  
E-mail: lucianodantas@id.uff.br

Recebido em 30 de Março de 2021 | Aceito em 07 de Julho de 2021.



We conclude by presenting the importance of the teacher's mediation and the challenges faced by the use of cinema in the classroom: the importance of dealing with the differences that arise in the classroom and during the process; the way to evaluate the students' films from the meaning produced by their languages; and the importance of listening to the students in order to adapt the practice to a given space-time and change the planning when necessary..

**Keywords:** Cinema pedagogy. Cultural practice. Social formation. Everyday life. School curriculum.

## 1 Introdução

A sociedade contemporânea vive um processo de globalização de diversas ordens, entre elas a cultural. Porém, ainda se perpetua a soberania de uma cultura eurocêntrica ocidental que é respaldada em diversos espaços, entre eles o da escola. Percebe-se que apesar de existir uma diversidade de culturas e vivências entre os alunos, a partir de seu contato com diferentes meios a que tem acesso, a escola prossegue com uma abordagem que visa padronizá-los com base na centralização de uma cultura.

Sem que se haja uma real problematização para combater a homogeneização de uma cultura sobre uma determinada classe social, a escola apenas continuará a perpetuar uma imposição de valores sem oferecer ou debater escolhas de conceitos os quais os alunos julguem ser mais compatíveis com sua cultura/identidade (Bugarin, 2020, p. 1504).

Apresenta-se, então, como fundamental o ato de se repensar práticas excludentes e abordar o multiculturalismo na escola. É necessário buscar práticas que colaborem no desenvolvimento de um “novo olhar, uma nova postura, e que sejamos capazes de identificar as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar” (Moreira & Candau, 2003, p. 160).

O cinema vem conquistando progressivamente mais interesse por parte de docentes da Educação Básica, na sua utilização como recurso pedagógico, quando se almeja o desenvolvimento e implementação de um currículo que aja de forma mais transformadora na formação social dos alunos. As inúmeras possibilidades proporcionadas pela prática audiovisual em sala de aula entusiasma muitos professores que desejam sair do lugar-comum da aula conteudista e mensurável para adotar uma prática mais inspiradora e imensurável (Nóvoa, 2015).

O emprego da prática audiovisual como atividade educacional satisfaz a inquietude das constantes buscas por currículos inovadores que se propõem no desenvolvimento da alteridade nos alunos. O cinema constitui-se como uma prática artística, social e cultural que pode vir a despertar uma repercussão edificadora no que diz respeito à emancipação dos alunos como sujeitos de seu próprio aprendizado (Carvalho & Carolino, 2010).

Vemos então abertos os caminhos para transfigurar os significados conteudistas de currículos arraigados à cultura do eficientismo. Estamos assim envolvendo outros aspectos, além do conjunto clássico escolar de códigos curriculares, que visam um entendimento mais amplo das implicações e múltiplas necessidades do currículo de acordo com um determinado espaço-tempo. Essas conversas sobre currículo promovem disputas de sentido em contrapartida a um currículo engessado (Miller, 2014).

Tudo que seja esboçado, planejado, aplicado e praticado dentro da escola é currículo. Os professores estão sempre produzindo um sentido para as práticas pedagógicas que planejam para suas aulas. Todo currículo é resultado de uma vivência e suas definições e objetivos são inerentes a um espaço-tempo específico. Um determinado planejamento curricular pode ser revisto e atualizado sempre de acordo com as necessidades sociais de uma turma em especial. É preciso trabalhar, pensar e avaliar um modo de aprendizado mais adequado.

Observamos que a realização fílmica como atividade pedagógica em sala de aula possui dois tempos distintos: o da produção, mais perceptível e mensurável em relação ao tempo escolar e o da vivência da experiência fílmica, menos perceptível e definitivamente imensurável, devido a importância da prática e seus significados no processo de emancipação dos alunos que pode estar continuamente em evolução (Bugarin, 2020).

Dentre inúmeras oportunidades facultadas pela adoção do fazer fílmico em sala de aula, talvez a de maior relevância, em relação ao tempo de vivência neste tipo de atividade, seja a prática social de forma intercultural e cultural. De fato, aplicar esses procedimentos audiovisuais, como parte vital do planejamento e currículo escolar, espelha a grande demanda por parte da sociedade contemporânea de consumo cultural e social. Neste sentido, cresce cada vez mais a fragmentação dos agentes mobilizadores e reivindicadores: associações de bairros, projetos e oficinas culturais e sociais, organizações não governamentais, grupos religiosos, centros acadêmicos, grêmios escolares, ações sociais, projetos educativos, entre outros (Canclini, 1990/2011).

Podemos afirmar então, que apresentar aos alunos a proposta de realizar um filme é estimular que aconteça entre eles uma socialização a partir de uma troca de experiências significativas que acontecem no ato da criação. O exercício dessa prática agrega uma importância imensurável ao aprendizado destes alunos. Ao fazer um filme eles precisam constantemente realizar negociações criativas tendo em vista a conciliação de diferentes pontos de vista em um grupo ou uma turma (Bergala 2002/2008).

Objetivamos a partir da análise de duas atividades de prática audiovisual em sala de aula distintas, aprofundar a discussão acerca da integração dos conteúdos curriculares à utilização do audiovisual como suporte, visando um aprendizado mais substancial. Estas duas experiências práticas têm em comum o fato de ambas terem lidado com uma temática social de caráter profundamente pessoal e significativo para os alunos que a realizaram. Por isso, buscamos também ponderar sobre as possíveis influências e efeitos que essas produções escolares possam ter tido ou, ainda, possam ocorrer com os alunos participantes.

Com base na pedagogia do cinema de Bergala, busca-se contribuir para o processo de legitimação do cinema e audiovisual como componente indispensável do currículo escolar da Educação Básica, por ser um meio que proporciona “uma reflexão de uma vivência, que reflita suas culturas e os leve a ter consciência de seu lugar identitário de fala” (Bugarin, 2020, p. 1502).

Aponta-se como exemplo de marco neste processo a criação do curso de Licenciatura em Cinema e Audiovisual na Universidade Federal Fluminense (UFF), que vem desenvolvendo e trabalhando na criação e propagação de diretrizes curriculares para a formação de docentes que possam atuar no campo do ensino de arte e na implementação gradual da disciplina de audiovisual<sup>1</sup> (Universidade Federal Fluminense, 2018).

## 2 Desenvolvimento

O ambiente da sala de aula é um espaço de comunicação que funciona como um suporte ao aprendizado. Atualmente, com o desenvolvimento cada vez maior das mídias tecnológicas, este espaço tem se revelado insuficiente para suprir a demanda dos discentes, que exigem a inserção e o uso destas mídias, já presentes na sociedade e que são parte de suas condutas social e cultural. Estes alunos nasceram e, estão crescendo nessa sociedade, onde se adquire desde cedo uma preferência pelo uso da tecnologia para adquirir conhecimento, especialmente através da imagem (Fernandes, 2015).

Recomendamos aqui uma abordagem que visa reconfigurar o modelo clássico interdisciplinar, que apenas aborda em concomitância alguns conteúdos de duas ou mais disciplinas de forma bem rasa com uma breve promoção de uma socialização e visando um meio alternativo para fins avaliativos (Pombo, 1994).

Nossa proposta busca tornar os alunos porta-vozes de sua própria realidade por meio de uma atividade pedagógica, na qual eles possam desenvolver uma resignificação da forma que conduzirá seu aprendizado e como ele estará inserido no currículo escolar. Na realização audiovisual, todo o processo de elaboração, planejamento, filmagem, montagem e divulgação, possibilita que seja desenvolvido um sentido de participação muito especial e expressivo para os discentes. A possibilidade do protagonismo de sua

1 Em relação a redes públicas de ensino, atualmente apenas o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) conta com uma professora de audiovisual: a professora Liana Lobo, que se formou em Licenciatura em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ).

própria produção cultural pode levar os alunos a perceberem a importância de suas vivências também serem parte geradora do seu conhecimento (Bugarin, 2020).

Os alunos cada vez mais experimentam uma realidade onde estão constantemente expostos a imagens de naturezas diversificadas, em especial do audiovisual. Eles têm acesso a diversas ferramentas de visualização instantânea e de produção midiática ao seu alcance. Muitos deles já têm contato ou criam conteúdos que compartilham como vídeos para plataformas de vídeo *online* como o *YouTube*. Não é de se surpreender então, que estes alunos tenham pouco interesse em uma escola que não corresponde às inovações tecnológicas e midiáticas da sociedade em que ele vive, e da qual a escola também faz parte (Nicácio, 2012).

Permanecemos demasiadamente apegados à ideia de que os alunos apenas podem usar meios “legítimos” de pesquisa que frisam o texto, enquanto fora da escola utilizamos todo tipo de tecnologia e mídia quer seja para adquirir conhecimento ou para puro entretenimento (Bugarin *et. al.*, 2020).

A escola precisa atender essa demanda por parte dos alunos de forma atenciosa e aprofundada. Podemos tornar o processo de aprendizado mais significativo para o aluno ao aderir ao uso do audiovisual como uma prática cultural. Ao estimularmos os alunos a realizarem filmes baseados em seus próprios sentidos, olhares e percepções, contribuimos com uma abundância de significados de seu papel como ser social (Moreira citado por Macedo, 2012).

Negar esse universo de imagens e informações visuais na sala de aula é afastar-se das possibilidades oferecidas pela mídia audiovisual contemporânea e ignorar a necessidade de que os jovens que estão crescendo nesta sociedade precisam de uma orientação para formação de suas identidades e suas capacidades de perceber o mundo de forma crítica e socialmente consciente (Leblanc, 2012).

A interdisciplinaridade possibilita que sejam desenvolvidos pelos/com os alunos significados e valores de transformação em suas relações como partes de um meio/sociedade. Ela contribui para a harmoniza-

ção dos conhecimentos escolares e suas articulações com as relações interculturais inseridas onde não há mais como separar erudito e popular, de forma que uma mescla de sentidos de práticas culturais desempenham uma função social que pode possibilitar a alteridade dos alunos (Canclini, 1990/2011).

Podemos dizer que a interdisciplinaridade atende a uma necessidade de os professores inserirem a importância da criatividade nos processos de ensino em contraponto a crescente valorização do ensino especializado e técnico. Ela pode tornar mais significativo aqueles conhecimentos muito isolados e específicos que não dialogam com a realidade e aspirações dos alunos. Busca-se a integração do conteúdo do currículo com a percepção dos alunos sobre o que é importante para seu meio (Pombo, 1994)

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (Morin, 2002, p. 14).

Inserir no planejamento, conhecimentos sobre produção audiovisual, com todos seus pormenores técnicos (movimentos de câmera, enquadramento, uso de microfone, montagem), narrativos (elaboração de roteiro, desenvolvimento de personagens), estéticos (composição visual, cenografia, produção de arte) e organizacionais (escolha de locação e elenco, cronograma) foge do lugar-comum das usuais orientações curriculares, mesmo para disciplinas como artes visuais ou artes cênicas.

Ele viabiliza uma compreensão de conteúdos, saberes e significados que dialogam de forma relevante com as vivências e a cultura do aluno, fomentando uma compreensão mais aprimorada e reflexiva dos conhecimentos curriculares. Produzir um filme é um ato de produzir cultura em conjunto com a tecnologia, que possibilita uma releitura dos conteúdos curriculares (Bugarin, 2020, p. 1513-1514).

Muitos profissionais podem optar por não introduzir estas práticas por receio ou falta de estímulo do corpo escolar. A natureza menos padronizada que se afasta do currículo conteudista padrão, que visa o

sucesso em avaliações que priorizam os resultados e não os processos, pode ser um obstáculo para sua adesão por parte de alguns profissionais. Existe toda uma discussão acerca da construção de um planejamento curricular que diz respeito à qual seria o conhecimento mais valioso para a formação social dos jovens (Miller, 2014).

Podemos considerar uma pedagogia do cinema, onde os conhecimentos delegados aos alunos os aproximam da realidade. A forma que eles virão a criar filmes desenvolverá a forma como eles construirão uma percepção de conhecimento da sociedade. Eles estarão construindo e compartilhando conhecimento através de diversas etapas de construção: do roteiro, da produção e do próprio filme através da montagem filmica (uma construção literalmente) (Migliorin & Pipano, 2019).

## 2.1 Metodologia

Utilizando uma metodologia qualitativa podemos refletir acerca da magnitude de certas práticas pedagógicas, suas consequências e ponderarmos sobre suas possíveis articulações, desdobramentos e como elas podem vir a afetar o cotidiano escolar (Macedo & Lopes, 2011).

Por meio de uma abordagem autobiográfica podemos analisar de forma reflexiva o conteúdo temático da pesquisa, “por possibilitar a reflexão sobre a relevância das experiências relatadas pelo professor, por meio de sua posição de protagonista” (Bugarin, 2020, p. 1503).

Podemos constatar que para maior familiarização dos professores com práticas didáticas contemporâneas ou que contenham em si múltiplas noções é necessário mais pesquisa e teorização de currículo. No intuito de assimilarmos mais acerca de currículos e seus contextos e hipóteses podemos enfatizar o método autobiográfico de currere. Nele o professor pode contribuir para a pesquisa de teorias do currículo através de um relato autobiográfico acerca de sua trajetória e a construção de suas práticas didáticas, seus erros e acertos por testagem. Desse modo pode-se compreender uma relação de influência de uma história de vida individual com uma estrutura curricular e escolar (Macedo & Lopes, 2011).

## 2.2 Desastres ambientais em Nova Friburgo

Nesta perspectiva de metodologia autobiográfica de currere apresentamos duas experiências ocorridas em um tempo-espaço definido por sua intensidade. O primeiro ocorreu no município de Nova Friburgo (RJ), no bairro de Varginha, em outubro de 2011 com duas turmas simultaneamente: uma de 7º ano e outra de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal.

Este caso já foi citado como exemplo de prática audiovisual em sala de aula em trabalhos anteriores apresentados em congressos quando propusemos que o cinema pode ser “um relevante recurso de comunicação e expressão” (Bugarin, 2020, p. 1513). A prática audiovisual apresenta-se como um relevante meio de construção social e de aprendizado. “O uso de meios significativos com a informação visual estabelece vínculos e estimula apropriações de significados e percepções de forma mais profunda” (Bugarin & Martins, 2020, p. 6).

Neste artigo procuramos analisar de forma mais minuciosa como esta atividade pode ser considerada uma prática audiovisual social pela produção de sentidos e significados para os alunos e a comunidade escola-bairro. Devido à natureza dos acontecimentos que originaram a realização da atividade ter sido de grande impacto na vida de praticamente todo o município pode-se ponderar que a aplicação de uma tecnologia audiovisual para a realização de uma prática social reflete uma tendência do mundo contemporâneo de apropriar-se simultaneamente de discursos sociais, artísticos, culturais de forma simbólica. O fazer artístico do cinema mostrou-se como uma linguagem a ser apropriada pelos alunos de forma didática e emancipatória (Canclini, 1990/2011).

Em janeiro de 2011, o município de Nova Friburgo foi palco de uma das maiores tragédias naturais da história do Brasil. Diversos deslizamentos causaram a destruição de centenas de moradias ao redor do município, totalizando o óbito de 429 pessoas. Após a cidade receber diversas doações e auxílios financeiros, assim como outras cidades da serra do estado do Rio de Janeiro, que também sofreram com a mesma tragédia, alguns planejamentos foram traçados em relação a recuperação da cidade: construção de ca-

sas populares e medidas preventivas para a próxima estação de chuvas na região (Alves, 2015).

Nove meses depois, a Secretaria Municipal de Educação elaborou um evento para que alunos da rede escolar pudessem apresentar suas visões sobre o trágico evento do início do ano. Na escola em questão, a diretora apresentou a proposta da secretaria ao professor de artes que a levou aos alunos. As únicas orientações apresentadas indicavam que fosse evitada as formas clássicas de apresentação escolar de cartaz e maquete.

Depois de ponderar sobre as possíveis formas de apresentação, os alunos em acordo com o professor decidiram por realizar uma espécie de filme denúncia. Apesar de o bairro da escola não ter sido dos mais afetados, algumas complicações estruturais podiam ainda ser observadas nos arredores. No bairro, havia o terreno de um hotel que tinha sido doado para a realização de casas populares para as pessoas que perderam suas casas na tragédia.

O município de Nova Friburgo naquela altura contava com algumas emissoras de televisão locais recentes que tinham em sua programação uma constante de reportagens in loco, como a TVC, TV Zoom e Luau TV (criadas respectivamente em 2007, 2000 e 2009).

Os alunos caminharam com o professor pelo bairro, onde filmaram e realizaram uma espécie de reportagem sobre a falta de providências até então por parte das autoridades municipais. Uma espécie de reportagem-denúncia ou um filme-denúncia.

A filmagem durou dois tempos de aula de 50 minutos cada em um dia. Os alunos estavam seriamente empenhados em apresentar suas perspectivas acerca de um grave problema social, que afetava toda a comunidade escola-bairro em uma primeira instância, e a cidade como um todo, em uma segunda instância mais ampla.

Através de pesquisas de dados científicos sobre as consequências ecológicas do desastre, de notícias publicadas nos meios de comunicação, como jornais e, de depoimentos de pessoas do bairro (os próprios alunos, inclusive), os alunos levantaram o material

para sustentar uma mensagem de denúncia. A integração escola-bairro ficou ainda evidente pelo fato dos alunos terem entrevistado a avó de uma aluna, dando um significado mais expressivo para os alunos (Bugarin, 2020).

A montagem do filme foi uma etapa importante na criação do sentido da mensagem social que os alunos desejavam transmitir. Ao relacionar suas próprias imagens realizadas em locais desestruturados pelas chuvas com imagens de arquivo dos deslizamentos e das consequências da tragédia para a cidade, os alunos construíram um sentido de forma totalmente coletiva e narrativa. Eles eram protagonistas de seu próprio conhecimento e da divulgação do mesmo, e não eram apenas receptores de informações. Ao tomar posse de imagens da tragédia para a edição do filme, os alunos não estavam apenas citando-as, mas sim reforçando e reiterando seus significados, que em conjunto com as imagens, narrações e informações apresentadas por eles passaram a ter um novo sentido no contexto daquele bloco de imagens editados para transmitir uma mensagem social (Schiavinnatto & Zerwes, 2018).

A montagem cinematográfica assumiu um papel claramente pedagógico ao possibilitar que os alunos tenham produzido uma forma de pensar um determinado evento que afetou e ainda afetava suas realidades e como apresentar suas percepções através de uma prática cultural com a produção de sentido social (Migliorin & Pipano, 2019).

As músicas escolhidas pelos alunos também foram importantes na elaboração de uma atmosfera para produzir um sentido: transmitir o sentimento de indignação e denúncia social. Após o término da montagem, a próxima etapa seria apresentar o filme no evento da secretaria na escola. No dia do evento, os alunos estavam extremamente ansiosos pela exibição de seu trabalho. Havia toda uma expectativa sobre como as pessoas receberiam o filme e a mensagem de denúncia contida nele. Os alunos empenharam-se bastante para mostrar sua visão acerca de um acontecimento tão significativo para eles. Podemos dizer que além de todos os sentidos já minuciados aqui, havia também uma implicação afetiva para os alunos.

Quando vemos noticiado uma tragédia na televisão nos sentimos tristes, mas ao mesmo tempo sabemos que estamos seguros por não estar envolvidos naquele evento. Não é o caso da experiência que descrevemos. Nela, os alunos vivenciaram de perto algo que nunca imaginaram antes. A proximidade com o evento e suas consequências deixaram marcas, então para eles foi fundamental encontrar um meio de expressão e dizer tudo o que eles estavam sentindo e como aquilo os afetava.

As emoções dos alunos ao realizar o filme ficaram evidentes no entusiasmo que demonstraram diante da câmera. Através de muita movimentação corporal e falas concisas, uma aluna chega a escapar um palavrão em sua fala devido a sua exaltação emocional<sup>2</sup>. Não podemos dizer que estes sentimentos tenham atrapalhado de forma alguma o objetivo social do filme. Em toda ação social e política é necessário a presença das emoções, pois elas podem ser a motivação e o impulso para se realizar ações que busquem transformações. (Didi-Huberman, 2016). Neste caso as emoções dos alunos capacitaram suas necessidades por uma transformação social.

Apesar de todo o esforço dos alunos em apresentar uma mensagem de denúncia social, não podemos afirmar que o filme tenha rendido muitas transformações efetivas para a escola, o bairro e muito menos a cidade. Mas por outro lado é possível afirmar que para os alunos participantes houve repercussões significativas nos seus processos de auto reconhecimento como sujeitos sociais de transformação.

A efetividade em produzir transformações sociais consideráveis através da arte, como o uso do cinema, é colocada em questão por Canclini (1990/2011) que associa este impedimento à resistência característica do poder político em apreender práticas culturais como intervenções de transformação efetiva de problemas sociais. Ações culturais que buscam uma conscientização social ou buscam difundir uma mensagem reveladora muitas vezes encontram dificuldades para ir além do campo simbólico.

2 Na edição os alunos transformaram essa externalização emocional em uma brincadeira ao colocarem um barulho típico de censura na televisão, quando alguém diz palavras que não são permitidas em determinado horário de exibição.

No entanto para a percepção social dos alunos o filme foi uma experiência válida e significativa como processo de significação cultural e emancipatório. O tempo de vivência da atividade deste filme-denúncia é benefício da exaltação atrelada ao papel dos alunos como agentes de voz própria em proveito de uma atuação social e política. O reconhecimento da importância de apresentar suas próprias perspectivas levou os alunos a se aprofundarem no tema em questão e buscarem uma significação social ao trabalho coletivo.

### 2.3 O lugar onde eu vivo

O segundo exemplo ocorreu no município de São Paulo (SP) em agosto de 2019, com alunos do 1º ano do Ensino Médio e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas na Zona Leste da cidade. A proposta educativa consistia na elaboração de documentários, com o tema “O lugar onde eu vivo”. Esta proposição estava vinculada com as normas e requisitos da 6ª edição das Olimpíadas de Língua Portuguesa<sup>3</sup>.

O objetivo era propiciar um olhar reflexivo dos alunos para os seus contextos e espaços em que viviam e atuavam socialmente, a partir do olhar do jovem sobre um local em constantes transformações, de diversos pontos, como o político, social, geográfico e histórico. Pensar no seu lugar de vivências é oportunizar ao aluno, um pensar sobre si mesmo, como um agente de transformação do seu tempo e espaço (Freire, 1979/2011).

As oficinas educativas foram desenvolvidas durante duas semanas, dentro das aulas de língua portuguesa, literatura e comunicação profissional. Na primeira parte ocorreu uma formação para aproximar os alunos com o gênero do documentário audiovisual. Por meio da mediação da professora de língua portuguesa sobre o objeto de estudo, os alunos elaboraram em conjunto, similaridades contidas em cada obra audiovisual que eles assistiram.

3 A Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para alunos de escolas públicas de todo o país. O tema das produções de 2019 foi “O lugar onde vivo”, que propicia aos alunos estreitar vínculos com a comunidade e aprofundar o conhecimento sobre a realidade local, contribuindo para o desenvolvimento de sua cidadania.

A sequência deu-se em aulas dialogadas, em que foi expandida a discussão acerca do gênero documental e as particularidades de cada tipo, com a exibição de exemplos e observação de elementos que chamavam a atenção dos alunos, e que eles poderiam utilizar em suas produções em vídeo e texto. Neste momento, trabalhou-se a elaboração textual de um roteiro, sinopse e argumento, itens que iriam compor o trabalho final.

O processo finalizou-se com a produção de 12 documentários curtos, atrelados à temática das Olimpíadas de Língua Portuguesa. A avaliação ocorreu na forma de observação da criação artística e em todo o processo educativo. A avaliação de uma prática filmica é mais benéfica se apreciar todo o processo de realização desde sua elaboração, inclusive o que foi planejado e não realizado. “Os passos que mostram o processo de pensamento do artista às vezes são mais interessantes do que o produto final” (Lewitt, 1967/2006, p. 179).

No caso específico da prática cinematográfica pode-se promover através deste tipo de atividade o incentivo ao trabalho coletivo, onde cada um terá que fazer sua parte e pela natureza do fazer fílmico, haverá tarefas bem distintas. Cada uma se adequará da melhor forma a personalidade, aptidões e interesses de cada aluno (Bugarin & Martins, 2021, p. 40).

Nas produções dos alunos observou-se um olhar crítico sobre o espaço que vivem, particularmente no levantamento de questões ambientais, sobre a organização do ambiente escolar, do transporte público, da relação de trabalho e de poder nas regiões da periferia de São Paulo. O gênero documental foi uma forma adequada para estes jovens cineastas mostrarem como estão atentos para as transformações a sua volta e como uma crescente criticidade está permeando os seus próprios processos educativos.

A pedagogia do cinema mostrou-se fundamental para estabelecer diálogos e relacionar conteúdos vinculados com a disciplina de língua portuguesa. A prática audiovisual apresentou-se também como um elemento de apreciação estética e artística, que proporciona para os alunos e professores uma fruição artística dentro e fora de sala de aula (Migliorin, 2015).

## 2.4 Resultados e discussão

Enquanto a escola continuar reproduzindo uma visão monocultural e basear-se em uma hierarquia de conhecimento, ela estará contribuindo para um distanciamento dos alunos do aprendizado. A escola que não busca absorver a diversidade de culturas e insiste em uma homogeneidade, ao invés de valorizar as diferenças, perde a oportunidade de abrir espaço para um currículo que valoriza as individualidades, percepções, memórias e vivências dos alunos

A utilização da linguagem audiovisual como forma de apresentar conhecimento, possibilita que a escola possa trabalhar “práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (Hooks, 2013, p. 36).

Quando um conteúdo curricular se aproxima mais da realidade através de práticas pedagógicas ele se torna mais consistente e significativo para os alunos. O processo de aprendizado na escola só pode estar imbuído de significados reais quando sua aplicabilidade no cotidiano é visível. A importância do conhecimento está nas possíveis respostas a obstáculos e entendimentos da vida real (Dewey citado por Macedo & Lopes, 2011).

Frisamos que ao empreender práticas pedagógicas como as exemplificadas neste artigo e ajustá-las à formulação de uma revisão curricular, os professores devem estar atentos a certas peculiaridades. É provável que seja necessário lidar com o imprevisível em determinadas circunstâncias e situações, especialmente em contextos de ineditismo da abordagem em uma escola ou uma turma. “Qualquer pessoa que ensine, e que tente lidar com o imprevisível – o incoerente, o novo, o ainda-inimaginável em criações e revisões curriculares – deve encarar o excesso, o incognoscível” (Miller, 2014, p. 2061).

Partindo do pressuposto que fazer um filme é uma atividade inédita para uma turma, podemos esperar reações diversas. Desde a desconfiança de que “será isso um trabalho para nota?” Até dúvidas sobre o que realmente terão que fazer, qual tema abordar, quem fará o que e “será que realmente vamos conseguir fazer um filme? De verdade?”.

Alguns alunos por timidez ou falta de interesse podem apresentar menos curiosidade e vontade de participação. Algo que pode ser acentuado se a turma formar um grande grupo que fará um único trabalho audiovisual. É um desafio conseguir organizar a turma de modo que nenhum aluno seja considerado menos importante em sua função ou seja relegado a uma função pertinente a clichês de papéis já escamoteados na turma (Bergala 2002/2008).

É fundamental que o professor difunda junto aos alunos uma visão de um grupo dividido em tarefas igualmente importantes e não como uma distribuição hierárquica, apesar do cinema real normalmente estar vinculado a esta característica. Buscamos inicialmente possibilitar através da atividade fílmica o desenvolvimento de processos sensíveis criativos, culturais e sociais, almejando assim a emancipação dos alunos (Migliorin & Pipano, 2019).

Assim como na história da ciência, algumas das principais descobertas surgiram da observação do inesperado, os professores devem estar receptivos a tudo que pode acontecer. É necessário ouvir também o conhecimento do aluno e também ouvir a si próprio, enquanto abre-se mão de uma visão docilizante e infantilizante, que muitas vezes predomina sobre a perspectiva das capacidades autônomas dos alunos.

Ressaltamos que a prática do audiovisual em sala de aula leva a certa complexidade em relação à avaliação escolar. Apesar de aparentemente todos os pormenores que descrevemos aqui em relação ao espaço-tempo e vivência contínua da atividade, o currículo escolar ainda carrega a importância da avaliação ao final de uma prática ou um ciclo.

Notamos que nestes casos a avaliação deve levar em consideração em primeiro lugar toda uma conjuntura de fatores relacionados ao tempo de produção e de aulas em si. O processo reflexivo acerca dos objetivos e o que os alunos esperam com o resultado de suas produções é mais importante que a aparência final do filme. Levar os alunos a avaliarem suas possibilidades em relação a tempo, local, equipamento e habilidades é estimular o processo de criação de significados (Bergala 2002/2008).

A avaliação deve levar em conta a formação dos sujeitos. A interpretação que os alunos fazem da realidade e como eles apresentam isso através do domínio de uma linguagem própria. Assim como a grafia é algo extremamente pessoal, um processo de enquadramento<sup>4</sup> em uma realização fílmica também é bastante subjetivo.

Podemos considerar alguns aspectos relativos aos resultados que podem ser percebidos ou esperados durante a avaliação de uma prática fílmica. Não se trata de levar os alunos a dominarem por excelência todos os códigos da linguagem do cinema. Isto é uma consequência e não um fim. O professor que apresentar aos alunos a linguagem cinematográfica e suas especificações não deve fazer de forma que se assemelhe ao currículo conteudista (Migliorin & Pipano, 2019).

O audiovisual e todas suas especificidades técnicas e estéticas atuam como uma ferramenta para alcançar um objetivo. Uma metodologia para a apropriação de uma linguagem tecnológica tendo em vista um processo de significação cultural e social. Os alunos dispõem de um mecanismo de comunicação que pode ser utilizado para transformar, criar e recriar significados baseados em suas percepções. A criação de imagens é o processo de produzir sentido e não de bater metas pré-definidas (Leblanc, 2012).

Os alunos têm em si o desejo de ressignificar os processos de seu próprio aprendizado, mas muitas vezes sentem-se inibidos pelas imposições avaliativas tradicionais das escolas. Porém, dar liberdade para que eles possam formar e produzir seu próprio conhecimento não significa abrir mão de toda a responsabilidade de mediação e orientação pertinentes ao papel do professor (Migliorin & Pipano, 2019).

O fato de a produção de sentido dos conhecimentos poderem não ser atingidos da forma originalmente planejada não significa que o planejamento foi falho ou que os alunos podem fazer o que quiserem. A construção do conhecimento oferece diversos ca-

4 O ato de realizar um enquadramento em uma produção audiovisual é selecionar que determinada porção de um cenário ou assuntos de destaque, como pessoas ou objetos aparecerão em quadro em um filme de acordo com a narrativa e objetivo do produto audiovisual.

minhos. O planejamento deve buscar dar conta de uma parte considerável deles. Para isso é necessário então o ato do “desplanejamento”. “Desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado” (Macedo & Lopes, 2011, p. 69).

### 3 Considerações finais

Podemos utilizar práticas cinematográficas como forma de aprofundar a significação do sentido de interdisciplinaridade. Ao atuarmos como mediadores dos alunos para uma atividade que tenha um propósito mais reflexivo e biográfico, como uma temática socialmente relevante para o contexto da comunidade na qual a escola esteja inserida, estaremos incentivando um processo emancipatório de conscientização social nos alunos através de uma prática cultural.

A abordagem de uma prática cultural que envolve tantas ressignificações e negociações no campo social propicia a identificação das diferenças em sala de aula de forma inerente. Porém, apenas evidenciar a diversidade na sala de aula não é suficiente. É importante que haja uma predisposição e conscientização para uma eventual necessidade de flexibilização do planejamento didático. Cada turma tem um perfil e necessidades específicas, assim como cada aluno é único em relação à uma turma.

É necessário que o professor construa o conhecimento com os alunos e não haja como dono do conhecimento. O programa curricular pode ser negociado com a turma e vai estar diretamente ligado a determinado espaço-tempo de cada turma. Duas turmas de uma mesma série, em uma mesma escola, no mesmo período, podem ter visões e utilizar abordagens diferentes para o mesmo tema.

Frisamos que a linguagem do cinema e do audiovisual é cultura, mas que não deve ser imposta, e sim apresentada como perspectiva criadora, pois a cultura dos alunos é outra cultura também. Por vezes, um planejamento cuidadosamente feito levando em conta inúmeras particularidades de uma determinada turma, pode simplesmente não funcionar em nenhuma esfera se não corresponder aos anseios e necessidades dos alunos. O professor deve estar dis-

posto a correr riscos e quando necessário repensar tudo que havia sido planejado, pois se os alunos não quiserem, é melhor não realizar. A prática estaria vazia de sentido e significado e voltar-se-ia mais para a ideia de acúmulo de conteúdo.

A prática audiovisual em aula como toda proposta de currículo está imbuída de um discurso que busca emancipar a voz dos alunos como receptores e geradores de conhecimento. Este discurso implica compreender a prática cultural como uma ferramenta de aprendizado. O ato de estimular a produção de cultura pelos alunos é significativo para um processo de socialização destes alunos, ao invés de apenas buscar o acúmulo de conhecimento.

Após realizar um projeto audiovisual, os alunos não serão mais os mesmos. Eles já estão distantes do seu lugar de origem, ao qual não voltarão iguais. As inúmeras diferenças em uma turma estarão evidenciadas para o bem ou para o mal. Mas nunca poderão ser ignoradas, pois são impossíveis de serem apagadas. É importante ir além de apenas desfazer certos aspectos cravados no âmago de uma sala de aula, reflexo de uma sociedade. É necessário construir algo além. Podemos considerar um filme realizado em aula como um importante recurso neste sentido de alteridade e significação social.

Defendemos que o conhecimento escolar, intensificado pelas práticas culturais, deve ser encarado como um meio concreto e fundamental, de inserção do aluno na sociedade, ao invés de apenas um meio abstrato para fins estatísticos. Possibilitar aos alunos o reconhecimento da importância de suas vozes como forma de sociabilização e significativo instrumento de comunicação. Quantos jornais e rádios comunitários não surgiram desta forma?

### Referências bibliográficas

- Alves, M. E. (2015, 19 de julho). Tragédia na serra: maior desastre natural do país arrasou cidades. *O Globo*. Recuperado de: <https://oglobo.globo.com/rio/tragedia-na-serra-maior-desastre-natural-do-pais-arrasou-cidades-16837188>.
- Bergala, A. (2002/2008). *A hipótese-cinema – Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Booklink / CINEAD-LISE-FE/UFRJ.

- Bugarin, L. D. (2020). Práticas cinematográficas na sala de aula – uma abordagem midiática e interdisciplinar da cultura na educação. In: Castro, P. A. (Org), *Avaliação: processos e políticas – volume 03*. (pp. 1501-1515). Campina Grande: Realize Editora.
- Bugarin, L. D. et. al. (2020). Construindo aprendizados através do aplicativo educacional Cult Virtual. [Resumo]. *Resumos de comunicações científicas, VII Conedu – Congresso Nacional de Educação*. Edição online, Campina Grande, PB. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68208>.
- Bugarin, L. D. & Martins, I. M. (2020). O cinema como meio de ensino de arte na Educação Básica [Resumo]. *Apresentação de pôster, VII Conedu – Congresso Nacional de Educação*. Edição online, Campina Grande, PB. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68943>.
- Bugarin, L. D. & Martins, I. M. (2021). A prática cinematográfica como fazer artístico - cinema e abordagem triangular na aula de arte. *Trajeto Errático – Revista de educação audiovisual*, 1(1), p. 36-46.
- Canclini, N. G. (1990/ 2011). *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4ª ed. São Paulo, SP: EdUSP.
- Carvalho, L. M. & Carolino, J. A. (2010). Abordagem triangular e as estratégias de um educador social. In: Barbosa, A. M. & Cunha, F. P. (orgs.), *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. (pp. 353-364). São Paulo: Cortez Editora.
- Didi-Huberman, G. (2016). *Que emoção! Que emoção?* 1ª ed. São Paulo, SP: Editora 34.
- Fernandes, A.H. (2015). O cinema e o audiovisual na educação: reflexões de pesquisas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8(16), p. 181-193.
- Freire, P. (1979/2011). *Educação e mudança*. 41ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Leblanc, P. B. (2012). Imagem e educação. In: D'Angelo, M. (Org), *A Escola entre Mídias: Linguagens e Usos*. (pp. 38-41). Rio de Janeiro: MultiRio.
- LeWitt, S. (1967/2006). Parágrafos sobre Arte Conceitual. In: Ferreira, G. & Cotrim, C. (orgs.), *Escritos de artistas – anos 60/70*. p. 176-181.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de pesquisa*, 42(147,), p. 716-737.
- Macedo, E. & Lopes, A. (2011). *Teorias de currículo*. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Eduerj.
- Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá*. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Beco do Azougue.
- Migliorin, C. & Pipano, I. (2019). *Cinema de brincar*. 1ª ed. Belo Horizonte, MG Relicário Edições.
- Miller, J. L. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. *Revista e-Curriculum*, 12(3), p. 2043-2063.
- Moreira, A. F. B. & Candau, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, s/v(23), p. 156-168.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 1ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Nicácio, G. (2012). Cinema e educação: novos planos para a aprendizagem [Resumo]. *Resumos de comunicações científicas, III Encontro Baiano de Estudos em Cultura – III EBE CULT*. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cachoeira, BA.
- Nóvoa, A. (2015). Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? *Educação e Pesquisa*, 41 (1), p. 263-272.
- Pombo, O. (1994). Problemas e perspectivas da interdisciplinaridade. *Revista de Educação*, 4(1), p. 3-11.
- Schiavinato, I. L. & Zerwes, E. (2018). *Cultura visual: Imagens na modernidade*. 1ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora.