

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



TESE

Produção de Vídeo Estudantil e Formação Docente:
desafios e potencialidades sob a ótica de professores/as da Educação Básica

Vânia Dal Pont Pereira da Silva

Pelotas, 2023

Vânia Dal Pont Pereira da Silva

Produção de Vídeo Estudantil e Formação Docente:

desafios e potencialidades sob a ótica de professores/as da Educação Básica

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2023

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586p Silva, Vânia Dal Pont Pereira da

Produção de vídeo estudantil e formação docente :
desafios e potencialidades sob a ótica de professores/as da
educação básica / Vânia Dal Pont Pereira da Silva ;
Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas,
2023.

271 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2023.

1. Produção de vídeo estudantil. 2. Formação docente. 3.
Educação. 4. Tecnologia. I. Zamperetti, Maristani Polidori,
orient. II. Título.

CDD : 370.71

Vânia Dal Pont Pereira da Silva

Produção de Vídeo Estudantil e Formação Docente:
desafios e potencialidades sob a ótica de professores/as da Educação Básica

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 23/08/2032 às 14 horas.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Eduardo dos Santos de Oliveira Braga
Doutor em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Georgina Helena Lima Nunes
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Todos, todas e todes docentes, eternos aprendizes,
que mesmo passando pelos desafios diários se
dedicam e encontram possibilidades de melhorar o
mundo na regência do amor.

Agradecimentos

A Deus e aos espíritos de luz por me guiarem espiritualmente nesta jornada terrena e à mãe natureza por me manter de pé materialmente.

Aos/às meus/minhas ancestrais, sou imensamente grata pela grandiosidade dos seus sonhos, que de alguma forma se tornaram a minha realidade hoje.

Ao meu pai Nelson e à minha mãe Marilene, que se esforçaram muito para que eu pudesse vivenciar as transformações que só a educação pode oferecer.

À tia Adelina e ao tio Edy, por me acolherem com carinho em um momento de necessidade.

Agradeço ao meu grande incentivador e exemplo, meu eterno namorado Josias, obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditei.

À minha filha Luna Maria, meu amor da vida. Obrigada por compreender as ausências da mamãe e pelos abraços quentinhos que serviram de combustível nestes quatro anos de estudo. Te amo!

Aos professores, professoras e colegas de trabalho, que ao longo do caminho gentilmente contribuíram com a formação que tenho hoje.

Agradeço aos professores Carlos, Eduardo e às professoras Maria Alice, Cíntia e Georgina que atenciosamente colaboraram com este trabalho fazendo parte da banca.

Gratidão especial à minha orientadora de doutorado Profa. Dra. Maristani Polidori Zamperetti, pela paciência, dedicação, amizade e cooperação, que possibilitaram o meu despertar para a pesquisa e a conclusão exitosa deste estudo.

Aos/às participantes da pesquisa por enriquecerem este trabalho, dedicando seu tempo e compartilhando suas percepções e experiências.

Agradeço aos/às colegas de curso, companheiros/as desta rica viagem repleta de sonhos, desafios e trocas. E à CAPES, pois o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao/a estimado/a leitor/a, que me honra com o seu interesse por este trabalho.

Meu infinito obrigado a todos, todas e todes!

*Para tudo há um tempo, para cada coisa
há um momento debaixo dos céus:
tempo para nascer e tempo para morrer;
tempo para plantar, e tempo para arrancar o que foi plantado;
tempo para matar, e tempo para sarar;
tempo para demolir, e tempo para construir;
tempo para chorar, e tempo para rir;
tempo para gemer, e tempo para dançar;
tempo para atirar pedras, e tempo para ajuntá-las;
tempo para dar abraços, e tempo para apartar-se;
tempo para procurar, e tempo para perder;
tempo para guardar, e tempo para jogar fora;
tempo para rasgar, e tempo para costurar;
tempo para calar e tempo para falar;
tempo para amar, e tempo para odiar;
tempo para a guerra, e tempo para a paz.
(ECLESIASTES 3, 1-8)*

Resumo

DAL PONT, Vânia Pereira da Silva. **Produção de vídeo estudantil e formação docente:** desafios e potencialidades sob a ótica de professores/as da Educação Básica. Orientadora: Maristani Polidori Zamperetti. 2023. 271f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

O avanço tecnológico contribuiu para que o/a indivíduo/a saísse do *status* de espectador/a e se tornasse um/a produtor/a de vídeos, movimento que também atingiu a escola. Porém, percebe-se que os cursos de licenciatura ainda não apresentam disciplinas que contemplem a produção de vídeo estudantil como uma atividade pedagógica. Ainda assim, existem no Brasil inúmeros festivais e mostras de vídeo estudantil criados por professores/as da Educação Básica. Neste sentido, esta Tese buscou compreender esses/as professores/as, que não têm formação específica para trabalhar com as tecnologias digitais, como captação, edição, armazenamento e divulgação de forma pedagógica, mas, mesmo assim, produzem vídeos nas escolas em que atuam com seus/as alunos/as. A pesquisa está dividida em sete capítulos nos quais se apresentam a conexão da pesquisadora com a educação e a produção de vídeo estudantil; a formação docente e o uso da tecnologia; a relação do cinema com a educação; o avanço tecnológico e a produção de vídeo estudantil; a metodologia utilizada na investigação; a análise de dados e a conclusão do trabalho. Procurou-se responder à seguinte questão: Como professores/as da Educação Básica produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as? Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa no acervo do Laboratório de Produção de Vídeo Estudantil da Universidade Federal de Pelotas, que conta com mais de quatro mil contatos de professores/as que trabalham com produção de vídeo estudantil no Brasil. A pesquisa teve uma abordagem de estudo de caso, utilizando o instrumento de entrevistas individuais semiestruturadas para a coleta de dados, por meio de encontros *online*s com os/as sujeitos/as da pesquisa. Foi selecionado um/a professor/a de cada região do Brasil, de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Dos resultados obtidos, emergiram as categorias e subcategorias: Inovação, Formação, Gestão, Afetividade (Relação professor/a, Aluno/a e realidade) e PVE na educação (Prática com PVE e PVE como metodologia). As análises apresentam o olhar dos/as professores/as quanto à realidade vivenciada em sala de aula, demonstrando que para produzir vídeo com seus/as alunos/as, passaram por dificuldades técnicas, metodológicas, preconceito, medo da inovar, condições de trabalho, entre outros, mas que com o desenvolvimento e a capacitação das práticas pedagógicas foi possível descobrir as potencialidades dessa estratégia em sua prática docente. Os/as professores/as entrevistados/as acreditam que a produção de vídeo estudantil é uma atividade que pode colaborar com o ensino, pois torna a aprendizagem dinâmica e prazerosa.

Palavras-chave: Produção de vídeo estudantil. Formação docente. Educação. Tecnologia.

Abstract

DAL PONT, Vânia Pereira da Silva. **Student video production and teacher training**: challenges and potentialities from the perspective of elementary education teachers. Advisor: Maristani Polidori Zamperetti. 2023. 271f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

Technological advancement has contributed to individuals transitioning from being mere spectators to becoming video producers, a movement that has also impacted schools. However, it is noticeable that teacher training programs still do not include subjects that address student video production as a pedagogical activity. Nevertheless, in Brazil, there are numerous festivals and exhibitions of student videos created by teachers in basic education. In this sense, this thesis sought to understand these teachers who do not have specific training to work with digital technologies, such as video recording, editing, storage, and pedagogical dissemination but still produce videos in the schools where they work with their students. The research is divided into seven chapters in which the researcher's connection to education and student video production is presented, along with teacher training and technology use. It also explores the relationship between cinema and education, technological advancement, and student video production. The methodology used in the investigation, data analysis, and the conclusion of the work are also presented. The research aimed to answer the following question: How do teachers in basic education produce student videos with their students? To this end, a qualitative research was conducted in the collection of the Student Video Production Laboratory at the Federal University of Pelotas, which has more than four thousand contacts of teachers working with student video production in Brazil. The research had a case study approach, using semi-structured individual interviews as the data collection instrument, through online meetings with the research subjects. One teacher from each region of Brazil was selected according to pre-established criteria. From the results obtained, categories and subcategories emerged: Innovation, Training, Management, Affection (Teacher-student relationship, Student and reality), and Student Video Production (Practice with Student Video Production and Student Video Production as a methodology). The analyses present the teachers' perspectives on the classroom reality they experience, showing that to produce videos with their students, they faced technical and methodological difficulties, prejudice, fear of innovation, working conditions, among others. However, with the development and improvement of pedagogical practices, they discovered the potential of this strategy in their teaching practice. The interviewed teachers believe that student video production is an activity that can enhance education, making learning dynamic and enjoyable.

Keywords: Student video production. Teacher training. Education. Technology.

Lista de Figuras

Figura 1 - Cena do vídeo La Séparation de Doodica-Radica (1898).....	87
Figura 2 - Roquette-Pinto gravando indígenas Nhambiquaras durante a expedição da Comissão Rondon.....	89
Figura 3 - Sergei Eisenstein editando um filme, 1925.	92
Figura 4 - João Penteado, à esquerda, com seus/as alunos/as em 1913.....	98
Figura 5 - Professora Ilka com alunos em uma sessão do cineclubinho no CCLA em 1962.....	102
Figura 6 - Imagem do VHS, quando acionado na televisão.	103
Figura 7 - Primeiro logo do site do YouTube.....	104
Figura 8 - TV Laranja.	111
Figura 9 - Capa do livro: 20 anos do Festival Nacional de Cinema Estudantil de Guaíba.	114
Figura 10 - Exemplo de um fotograma.....	127
Figura 11 - Regiões brasileiras e os estados onde moram os/as professores/as selecionados/as.	151
Figura 12 - Categorias e Subcategorias	159

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Número de trabalhos selecionados por ano.	37
Gráfico 2 - Porcentagem de professores/as por regiões brasileiras.....	149
Gráfico 3 - Tempo que os professores/as trabalham com produção de vídeo. ...	153

Lista de Quadros

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES - 2015-2020.	29
Quadro 2 - Trabalhos encontrados no IBICT - 2015-2020.	31
Quadro 3 - Trabalhos encontrados no SciELO - 2015-2020.	33
Quadro 4 - Trabalhos encontrados no CBPVE - 2015-2020.	34
Quadro 5 - Trabalhos encontrados na Revista Roquette-Pinto - 2015-2020.....	36
Quadro 6 - Critérios para enviar o convite aos/as sujeitos/as da pesquisa.	150
Quadro 7 - Área de formação inicial dos/as professores/as entrevistados/as.	152
Quadro 8 - Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as entrevistados/as.	152
Quadro 9 - Formação acadêmica dos/as professores/as entrevistados/as.	153
Quadro 10 - Nível de ensino que os/as professores/as desempenham suas atividades.	153
Quadro 11 - Questões da entrevista semiestruturada.	156

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Ano, localidade e festivais que o LabPVE construiu juntamente com escolas e governos municipais e estaduais.	115
Tabela 2 - Diferença entre ação do projeto e ação pedagógica.....	133

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	Agency for International Development
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APPS	Aplicativos Móveis
BA	Bahia
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPVE	Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil
CCLA	Centro de Ciências, Letras e Artes em Campinas
CEASM	Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CNDH	Conselho Nacional dos Direitos Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Centros Populares de Cultura
DFE	Departamento de Filme Educativo
DV	Tecnologia de Vídeo Digital
DVD	Disco óptico digital
EaD	Educação a Distância

Ecult	Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FAFIMAM	Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciência e Letras de Campo Mourão
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUNDEF	Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FURG	Universidade de Rio Grande
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GPIMEM	Grupo de Pesquisa em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IECG	Instituto de Educação Carlos Gomes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal da Bahia
INC	Instituto Nacional de Cinema
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LabPVE	Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura e a Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos Agency for International Development
MinC	Ministério da Cultura
MPF	Ministério Público Federal
NIC.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Professor
PcD	Pessoas com Deficiência
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEMAT	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.
PR	Paraná
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PVE	Produção de Vídeo Estudantil

REDE KINO	Rede Latino-Americano de cinema e Educação
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SE	Sergipe
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SER	Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa
SP	São Paulo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TV	Televisão
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal de Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAMMA	Centro Universitário Metropolitano de Maringá
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo
VHS	Vídeo Home System
VT	Videotape

Sumário

Trailer	18
1 Focando na introdução: a fábrica de sonhos.....	22
1.1 Conexões entre a pesquisadora, a educação e a produção de vídeo estudantil: de onde vim para onde vou	22
1.2 Objeto de pesquisa: protagonistas desta história.....	26
1.3 Problema de pesquisa: aperte o play	26
1.4 Objetivo geral e objetivos específicos: preparando o equipamento	27
1.5 Estado do conhecimento: buscando por novos e antigos sucessos de bilheteria	28
2 Focando em formação: um filme em produção permanente	41
2.1 Educação na sociedade contemporânea: scripts a serem escritos.....	41
2.2 Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: uma cena em construção.....	49
2.2.1 <i>Formação docente, tecnologias e horizontalidade: flashes que conduzem a uma nova relação do/a professor/a com o/a aluno/a</i>	<i>63</i>
2.2.2 <i>Professor/a e pesquisa: na tela da contemporaneidade</i>	<i>66</i>
2.2.3 <i>Experiência e formação docente: luz câmera e educa“ação”</i>	<i>70</i>
2.3 O/a professor/a do século XX ensinando alunos/as do século XXI: protagonistas de filmes diferentes	74
3 Focando em cinema e educação: de espectador a produtor	86
3.1 A relação do cinema com a educação no Brasil: um roteiro em processo	86
3.2 Cinema e educação: uma busca da ação docente	90
3.3 O bom e o mau cinema: deletando a trama	95
3.4 Inter-relação do cinema com a educação: impulsionando possibilidades	101
4 Focando em tecnologias e produção de vídeo estudantil: o novo sempre vem	110

4.1 As tecnologias e a produção de vídeo estudantil: silêncio no set “gravando” .	110
4.2 Smartphone e a produção de vídeo estudantil: um roteiro escrito pela realidade	116
4.3 Caracterizando a produção de vídeo estudantil: ser ou não ser, eis a questão!	121
4.4 Produção de vídeo estudantil: aprendendo com o processo.....	132
4.5 Produção de vídeo e Neurociência: despertando o prazer em aprender	137
5 Focando em metodologia: elaborando o roteiro	144
5.1 Pesquisa educacional: cenário metodológico	144
5.2 Elenco desta história: professores/as como protagonistas	148
5.3 Instrumento de produção de dados: compondo a cena	154
5.4 Análises dos dados	157
6 Focando nas categorias e subcategorias emergentes: editando o filme ...	161
6.1 Inovação: o primeiro vídeo a gente nunca esquece!	161
6.2 PVE e formação docente: revelando o filme	170
6.3 Escola, PVE e preconceito: olhando de outro ângulo	183
6.4 Afetividade: ajustando o foco para conhecer e potencializar as relações	193
6.4.1 <i>A PVE, o/a professor/a e o/a aluno/a: potencializando o cenário das relações</i>	<i>194</i>
6.4.2 <i>Foco na realidade e na voz dos/as alunos/as: a vida é um flash</i>	<i>202</i>
6.5 PVE e educação: close entre o medo do novo e a mudança.....	215
6.5.1 <i>PVE na prática docente: saindo da ilha de edição</i>	<i>216</i>
6.5.2 <i>PVE como uma metodologia: um possível cenário</i>	<i>227</i>
7 Conclusão: decupando o filme	239
Créditos finais	249
Anexos	266

Trailer

“O assunto mais importante do mundo pode ser simplificado até ao ponto em que todos possam apreciá-lo e compreendê-lo. Isso é ou deveria ser - a mais elevada forma de arte”.

(CHARLES CHAPLIN)¹

No atual momento em que vive a sociedade do conhecimento, a aproximação da educação com as tecnologias não pode ser desconsiderada. Com o avanço da tecnologia ocorrido nos últimos anos, a acessibilidade aos recursos tecnológicos e o aumento exponencial de informação, torna-se indispensável integrar estes saberes e utilizá-los no contexto escolar, uma vez que tais ferramentas podem facilitar atrativamente a circulação de informação e, ao mesmo tempo, inovar a prática de ensino.

Com o uso dos recursos tecnológicos, a produção de vídeo estudantil tornou-se uma atividade que chegou à realidade dos/as alunos/as e professores/as. Mesmo tendo um início tímido dentro das escolas, nos últimos anos a produção de vídeo estudantil encontra-se em escala crescente. Segundo Pereira (2020), os festivais de vídeo estudantis criados na década passada tiveram um crescimento de 30% (informação verbal)². Cabe ressaltar, que para um vídeo ser considerado uma produção de vídeo estudantil ele deve vir acompanhado de uma ação pedagógica do/a professor/a e ser produzido com os/as alunos/as, utilizando o espaço escolar e muitas vezes perpassando os muros da escola, dependendo das locações que forem necessárias utilizar nas filmagens.

Portanto, neste instante, faz-se necessário um adendo para a compreensão da diferença entre a produção de vídeo estudantil e um vídeo didático feito por um/a professor/a aos seus/as alunos/as – conhecido como videoaula. Quando o/a docente utiliza uma câmera, por exemplo, e grava uma explicação sobre determinado

¹ Charles Chaplin foi cineasta, ator, diretor e roteirista.

² Palestra realizada por Pereira em 2020, na abertura do IV Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cbpve/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

conteúdo, este vídeo produzido por ele/a não pode ser chamado e nem caracterizado como um vídeo estudantil, pois não foram os/as alunos/as que produziram o vídeo e o objetivo do/a docente, na maioria das vezes, é ensinar algo para o/a aluno/a. A produção de vídeo estudantil caracteriza-se por uma ação no qual o/a aluno/a participa ativamente de todo o processo, desde a ideia do roteiro até a exibição final. Neste contexto, encontra-se o/a professor/a da Educação Básica que é desafiado a produzir vídeo no contexto escolar, porém, será que este/a educador/a teve formação em sua graduação para realizar tal atividade?

Apesar de ser um tema bastante presente nas pesquisas em educação, a formação docente não finda com o término da graduação, uma vez que é um processo que permanece durante toda a existência do/a indivíduo/a. Como dito por Freire (1993, p. 40), “ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, então, é importante experimentar e reinventar-se a todo instante.

Diante destas circunstâncias e amparando-se nas teorias que compõem o campo da educação e das experiências vividas, o presente texto apresenta a Tese de doutorado que busca compreender quais são os desafios e as potencialidades que os/as professores/as da Educação Básica encontram na produção de vídeo estudantil e as motivações que os conduziram a trabalhar com tal produção; também apresenta como essa atividade vem sendo utilizada na prática docente, sendo que muitos/as professores/as não receberam formação para usar as tecnologias pedagogicamente. A pesquisa desenvolvida, dividiu-se em sete capítulos e relata a investigação realizada neste percurso.

O capítulo um, **Focando na introdução: a fábrica de sonhos**, apresenta a trajetória pessoal da pesquisadora no que se refere ao envolvimento com a educação com a produção de vídeo estudantil e as motivações que a trouxeram para esta pesquisa. Também traz o objeto de pesquisa, o problema, os objetivos gerais e específicos e uma investigação realizada para o estado do conhecimento.

O capítulo dois, **Focando em formação: um filme em produção permanente**, discorre sobre a formação docente e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Aponta as dificuldades dos/as professores/as em encontrar formação para o uso da tecnologia em sala de aula e discute a formação de professores/as críticos/as, reflexivos/as e capazes de transformar a sua realidade.

Teve como embasamento teórico, Freire (1996), Nóvoa (1992), entre outros autores/as.

No capítulo três, **Focando em cinema e educação: de espectador a produtor**, relembra-se alguns acontecimentos históricos e rememora-se as investidas positivas e negativas na relação entre o cinema e a educação no Brasil. Se faz um apanhado geral sobre o tema que teve início no século XIX e envolve movimentos educacionais com a tecnologia, antes mesmo da chegada do rádio, até a produção de vídeo estudantil realizada com o *smartphone*. O capítulo três, inspirou-se em autores/a como Miranda & Guimarães (2015), Fresquet (2013), Migliorin (2015), Bergala (2008), dentre outros/as.

O capítulo quatro, **Focando em tecnologia e produção de vídeo estudantil: o novo sempre vem**, traz uma discussão sobre a evolução tecnológica e as incursões que impulsionaram a produção de vídeo estudantil no espaço escolar. Também, apresenta as teorias que embasam a produção de vídeo estudantil, suas características e qual a sua contribuição no processo de aprendizagem, suas motivações e modo de aprendizado, fundamentados em pesquisas e estudos realizados por Pereira (2014), Sibilia (2012), Moran (1995), Cosenza e Guerra (2011), dentre outros/as autores/as.

O capítulo cinco, **Focando na metodologia: elaborando o roteiro**, exhibe os procedimentos e instrumentos metodológicos que foram utilizados nesta pesquisa, apresenta os/as sujeitos/as que compõem este estudo e a análise de dados. A escrita baseou-se em referências de Minayo (2015), Fonseca (2002) e demais pesquisadores/as da área.

O capítulo seis, **Focando nas categorias e subcategorias emergentes: editando o filme**, apresenta a análise dos registros que foram produzidos pelos/as participantes da pesquisa e as categorias que resultaram da análise deste estudo. Usou-se como referência a teoria da Bardin (1979) e a contribuição de demais autores/as que colaboram no entendimento das análises realizadas.

O capítulo sete, **Conclusão: decupando o filme**, apresenta as considerações finais da autora e pesquisadora, a partir do estudo realizado e dos resultados que foram obtidos na pesquisa.

Este estudo analisou a relação entre a formação docente e a produção de vídeo estudantil, considerando a influência das tecnologias nesse processo. Para tanto,

foram conduzidas entrevistas com professores/as de diferentes níveis de ensino e regiões do Brasil, além da análise dos registros produzidos por eles/as. A expectativa é de que os resultados obtidos possam contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Básica, especialmente no que se refere à compreensão e utilização da produção de vídeo estudantil como uma potente atividade educacional.

1 Focando na introdução: a fábrica de sonhos

*“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original”.*

(ALBERT EINSTEIN)¹

Neste capítulo, apresento a minha trajetória pessoal, a conexão com a educação e a produção de vídeo estudantil. Também se encontram neste capítulo o objeto, o problema, os objetivos gerais e específicos da pesquisa e um estudo realizado para construir o estado do conhecimento.

1.1 Conexões entre a pesquisadora, a educação e a produção de vídeo estudantil: de onde vim para onde vou

Um dos meus sonhos de criança era ser professora. Cresci na zona rural do estado do Paraná e aos sete anos de idade iniciei minha vida acadêmica ingressando na escola rural da comunidade onde cursei o Ensino Fundamental. A escola se tornou um lugar de encantamento, pois me mostrava e ensinava coisas que ainda não conhecia.

Não foi fácil continuar a caminhada nos estudos, pois para concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram oito anos de deslocamento do sítio onde morava até a cidade de Engenheiro Beltrão (PR). O trajeto era feito por um ônibus da prefeitura que ora atolava no barro, ora estava todo empoeirado ou quebrado. Mas, cheia de entusiasmo, concluí o Ensino Fundamental e consegui me formar, posteriormente, nos cursos de Contabilidade e Magistério, em 1996, no antigo Segundo Grau (atual Ensino Médio). No ano seguinte, ingressei na carreira docente como professora de Educação Infantil, passando em um concurso público da prefeitura da cidade. Trabalhando com

¹ Albert Einstein, foi um dos mais renomados e conhecidos físicos da história da humanidade, sua contribuição colaborou com mudanças nos paradigmas da ciência do século XX.

a Educação Infantil encontrei-me com músicas, teatro e dança. Este envolvimento com a arte me agradava muito.

No ano de 2001 graduei-me em Ciências/Matemática, na Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAM), em 2002 especializei-me em Educação Matemática pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM) e, no ano seguinte, em 2003, comecei a lecionar a disciplina de Matemática para alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como professora de Matemática deparei-me com muitas inquietações sobre a prática pedagógica, uma delas era: onde os/as alunos/as iriam utilizar as fórmulas que aprendiam na escola no seu dia a dia? Será que as fórmulas e os conteúdos matemáticos ensinados faziam sentido para estes alunos/as fora da sala de aula?

Continuei trabalhando como docente de Matemática até o ano de 2006, quando assumi o cargo de diretora e coordenadora de uma escola municipal de Educação Infantil, onde permaneci até o ano de 2011. Apesar da pouca experiência na área de gestão e coordenação escolar, tentei contribuir o máximo que pude com as pessoas e os/as alunos/as que frequentavam a escola. Localizada em um bairro da periferia e contando com poucos recursos, levei para dentro da escola projetos que pudessem despertar o encanto pela educação. Independente das dificuldades e desafios encontrados, seja na estrutura, na tecnologia, na formação, nos recursos, dentre outros, a experiência vivenciada no convívio com os/as alunos/as, os/as funcionários/as, os/as professores/as e os pais, foram fundamentais para desenvolver aprendizados que colaboraram com a minha profissão, certificando-me de que valia e vale a pena lutar e sonhar em ter uma educação melhor, inclusiva e democrática.

Meu primeiro contato com a produção de vídeo estudantil foi no ano de 2009, quando aceitei o desafio de participar do I Festival de Vídeo da UNIFAMMA (Centro Universitário Metropolitano de Maringá/PR). Mesmo não estando mais trabalhando com o Ensino Médio, fui convidada para participar do projeto de produção de vídeo estudantil como voluntária. A novidade era desafiadora, mas também, muito interessante. Mesmo ciente da falta de formação e das dificuldades em utilizar os meios tecnológicos de que dispunha na época para fazer um vídeo, me rendi aos encantos desta produção.

Com a ajuda dos/as alunos/as o curta-metragem intitulado “Operação Camisinha”² foi todo produzido com imagens feitas com uma máquina fotográfica, sendo, o mesmo, editado no programa de edição *Windows Movie Maker*. O vídeo contou com a participação de muitas pessoas da comunidade, inclusive de pessoas e estabelecimentos de fora da escola. O vídeo ficou pronto, participou do festival e ganhou alguns prêmios.

Em 2011, mudei-me para a cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul (RS), e, depois de quinze anos dedicados à educação nos cargos de docente, coordenadora pedagógica e diretora escolar, dei início a outras ocupações que envolviam oficinas e projetos de produção de vídeo estudantil. Por acreditar que a produção de vídeo estudantil poderia ser uma ação que colabora com a aprendizagem dos/as alunos/as, iniciei uma caminhada lado a lado a este movimento. Mesmo estando fora da sala de aula percorri algumas cidades do estado do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e Minas Gerais, participando e atuando em palestras e oficinas de produção de vídeo estudantil para professores/as e alunos/as do Ensino Básico.

No ano de 2014, na Escola Municipal Independência localizada no bairro Sítio Floresta na cidade de Pelotas (RS), trabalhei com produção de vídeo estudantil no projeto Mais Educação: Cinema nas Escolas, subsidiado pelo Ministério da Educação (MEC), com alunos/as do Ensino Fundamental.

Enquanto visitava as escolas com os projetos e as oficinas de produção de vídeo estudantil, conversava informalmente com professores/as e alunos/as acerca desta ação. Refletindo sobre as conversas que tive nos bastidores das oficinas, uma questão me chamou a atenção: será que a utilização de vídeos nas aulas de Matemática poderia contribuir com a prática pedagógica dos professores/as de Matemática da Educação Básica?

Pensando em responder este questionamento, em 2016 ingressei no Mestrado em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) da Universidade Federal de pelotas (UFPel) e, no ano de 2018, finalizei a pesquisa de Mestrado que foi realizada com 175 professores/as de Matemática do estado do Rio Grande do Sul. Este estudo concluiu que 98,9% dos professores/as

² Vídeo Operação Camisinha (2009). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4FDb_FsPGG8&t=28s. Acesso em: 13 jul. 2020.

pesquisados/as utilizavam vídeos em suas aulas de Matemática, e mais, eles/as defenderam o uso do vídeo como uma ferramenta de aprendizagem.

A pesquisa realizada para o Mestrado demonstrou que alguns/as professores/as, mais do que assistir vídeos em suas aulas, também produzem vídeos com os seus/as alunos/as, o chamado vídeo estudantil, que se diferencia de outras produções audiovisuais, pois, neste caso, ao produzir um vídeo com a sua turma o/a professor/a articula um processo de produção e aprendizagem que possibilita ao/a aluno/a refletir e apresentar aspectos sociais e culturais de sua vivência.

Refletindo sobre essa ação, surgiram dúvidas que me encaminharam a esta investigação de doutorado, como por exemplo, o fato de professores/as, mesmo sem terem recebido uma capacitação pedagógica para trabalhar com as tecnologias digitais de captação, edição, armazenamento e divulgação de vídeos, produzirem vídeos com seus/as alunos/as. Esta e outras indagações pretendo esclarecer com este estudo ao buscar entender como professores/as da Educação Básica, de diferentes áreas de formação, produzem vídeo estudantil com seus/as alunos/as, sem terem formação específica para tal, quais são os desafios encontrados por eles/as nesta produção, como ela é compreendida na prática docente e quais os motivos que incentivam tal produção.

Algumas das razões que justificam esta pesquisa incluem o olhar e as experiências de uma docente envolvida com a produção de vídeo estudantil, o desenvolvimento de um trabalho que dará continuidade à pesquisa realizada no Mestrado e o crescimento visível da produção de vídeo estudantil realizado por professores/as da Educação Básica que não tiveram formação técnica, profissional ou acadêmica para realizarem estes vídeos com os seus/as alunos/as. O objetivo principal desta pesquisa é investigar como se dá esse processo e entender o porquê dessa produção.

Com base no contexto apresentado, esta Tese fundamenta-se na hipótese de que, com o avanço tecnológico dos últimos anos e a disponibilidade do uso das tecnologias para grande parte do alunado, ocorreu uma ampliação da produção de vídeos nas escolas. Os/as professores/as, por sua vez, a partir dos conhecimentos que possuem, procuraram se adaptar a esta nova realidade utilizando a produção de vídeo estudantil na sua prática de sala de aula.

1.2 Objeto de pesquisa: protagonistas desta história

O objetivo desta pesquisa foi compreender como professores/as da Educação Básica produzem vídeo estudantil com os seus/as alunos/as. Este trabalho investigou como a produção de vídeo estudantil vem sendo usada na prática docente, dialogando com a realidade e buscando refletir sobre os desafios, as potencialidades e as motivações encontradas pelos/as professores/as da Educação Básica que produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as.

Para elencar os caminhos percorridos dentro desta produção, foram convidados/as um/a professor/a de cada região brasileira que atua na Educação Básica, com a finalidade de identificar os desafios e as potencialidades pedagógicas da produção de vídeo estudantil no processo educacional.

Esta Tese, portanto, visa fomentar uma reflexão baseada em autores/as e pesquisadores/as que realizam estudos pertinentes à produção de vídeo estudantil, como também, por professores/as que produzem vídeo com seus/as alunos/as no chão da escola. Espera-se que estas reflexões possam colaborar com o pensamento e a prática docente nos cenários futuros da educação, particularmente, no que diz respeito à produção de vídeo estudantil e à aprendizagem dos/as alunos/as.

1.3 Problema de pesquisa: aperte o play

Com o avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos, as tecnologias passaram a ser mais acessíveis para grande parte da população mundial. Devido ao acesso à internet e aos aparelhos conectados em rede, novas formas de comunicação, conhecimento, aprendizagem e disseminação de conteúdos foram se estabelecendo.

Diante deste contexto, percebe-se que o número de produções de conteúdo audiovisual, nesta última década, teve um crescimento elevado na área tecnológica, onde os/as adolescentes, principalmente, passaram a consumir, produzir e protagonizar seus próprios vídeos. Esse movimento não cresceu isolado e acabou chegando à escola. Ferrés (1996), defende que o vídeo como processo, ou seja, o vídeo produzido pelo aluno, é:

A modalidade de uso na qual a câmera de vídeo possibilita uma dinâmica de aprendizagem em que os alunos se sentem como criadores ou, pelo menos, como sujeitos ativos. Falar de videoprocesso equivale a falar de participação, de criatividade, de compromisso, de dinamismo. É uma modalidade na qual os alunos se sentem protagonistas. O vídeo nas mãos do próprio aluno (FERRÉS, 1996, p. 22-23).

Ao refletir sobre estes saberes é necessário que ocorra uma transformação da prática docente na sala de aula, pois, como visto, a tendência para os/as alunos/as do futuro (agora) é estarem cada vez mais conectados, tanto nas redes buscando e trocando informações, quanto por intermédio das suas produções audiovisuais. Todavia, para muitos/as professores/as essa transformação da prática docente através de uma formação tecnológica, prática e teórica ainda não aconteceu. Por isso, grande parte destes/as educadores/as seguem trabalhando com tecnologia sem terem tido nenhuma formação que lhes dê suporte, como é o caso de vários/as professores/as da Educação Básica que produzem vídeo com os/as estudantes.

Sendo assim, esta Tese dedica seu olhar para a formação de professores/as e a produção de vídeo estudantil que acontece dentro do processo educacional e buscou responder a seguinte questão: **Como professores/as da Educação Básica produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as?**

1.4 Objetivo geral e objetivos específicos: preparando o equipamento

O objetivo geral desta Tese era investigar como professores/as da Educação Básica produzem vídeo estudantil com os/as seus/as alunos/as, para tanto delineou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar os motivos pessoais e profissionais que levam o/a docente a produzir vídeo estudantil;
- b) identificar as dificuldades e as possibilidades na formação docente para a produção de vídeo estudantil;
- c) verificar o uso da produção de vídeo estudantil na prática docente.

1.5 Estado do conhecimento: buscando por novos e antigos sucessos de bilheteria

Diante do cenário educacional, muitos são os questionamentos sobre a produção de vídeo estudantil e a formação docente. Essas inquietações referentes à temática apresentada refletem numa busca contemporânea por trabalhos protagonizados por professores e professoras que atuam em diversos níveis de ensino e que visam contribuir com uma educação de qualidade. Sendo assim, nesta pesquisa realizou-se uma revisão sistemática de produções advindas de dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos e relatos publicados em diferentes sites, eventos e congressos realizados no Brasil.

O ponto de partida para esta pesquisa exploratória teve como área de estudo a educação, a formação de professores/as e a produção de vídeo estudantil, a começar pelos seguintes descritores utilizados como palavras-chave:

- a) “Formação de Professores e TIC”;
- b) “Formação de Professores e Produção de Vídeo Estudantil”;
- c) “Educação e Produção de Vídeo Estudantil” e, por fim;
- d) “Produção de Vídeo Estudantil”.

A pesquisa do estado do conhecimento teve seu período de buscas compreendido entre os anos de 2015 e 2020, devido ao crescimento dos festivais de vídeo em escolas³, sendo realizada nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Anais do I, II e III Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil (CBPVE) e Revista Roquette-Pinto⁴, especializada na área de produção de vídeo estudantil.

Dada a delimitação da pesquisa e após uma varredura realizada nas fontes citadas, apresenta-se os resultados dos registros que permeiam o foco desta Tese.

³ Festivais e mostras de vídeo. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/curta-estudantil/>. Acesso em: 04 set. 2023.

⁴ Edgard Roquette Carneiro de Mendonça Pinto Vieira de Mello, era o nome de registro de Edgard Roquette-Pinto, que resolveu alterá-lo pelo fato de não ter muito contato com a família de seu pai. Nos estudos e registros oficiais é possível encontrar o nome com e sem hífen. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2021.

Ressalta-se que todos os resumos dos trabalhos encontrados foram lidos, no intuito de selecionar os registros que correspondem com a base do presente estudo. No entanto, os trabalhos selecionados para esta escrita foram lidos na íntegra. Deste modo, observa-se como resultado duas vertentes: a formação de professores e a produção de vídeo estudantil. Ao todo foram encontrados onze registros descritos na sequência:

- a) três dissertações no banco de teses e dissertações da CAPES;
- b) três trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese no IBICT;
- c) um artigo no site do SciELO;
- d) dois registros, sendo um relatório e outro artigo no CBPVE, e;
- e) dois artigos na Revista Roquette-Pinto.

No Quadro 1, destaca-se os resultados encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES - 2015-2020

Local de pesquisa	Palavras-chave (descritores)	Encontrados	Selecionados
CAPES	“Formação de Professores e TIC”	3	0
	“Formação de Professores e Produção de Vídeo Estudantil”	0	0
	“Educação e Produção de Vídeo Estudantil”	0	0
	“Produção de Vídeo Estudantil”	4	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Pode-se observar, pelo esboço do Quadro 1, que foram encontrados três trabalhos com o descritor “Formação de Professores e TIC”: o primeiro versou sobre a educação ambiental, o segundo sobre políticas públicas educacionais e o terceiro sobre a formação de professores e TIC para Educação Física, porém, nenhum deles tratou sobre o foco desta pesquisa. Com o descritor “Produção de Vídeo Estudantil” encontrou-se quatro trabalhos, e destes, três foram selecionados e serão detalhados, a seguir.

A dissertação de Cosmerina Angelica Soares Cruz de Santana intitulada 'Produção de vídeo estudantil como estratégia para aprendizagens Matemáticas', da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), defendida em 2018, apresenta a produção de vídeo estudantil como uma estratégia para a aprendizagem Matemática. Seu objetivo geral era analisar de que forma a produção de vídeo estudantil, enquanto processo, contribui para o estímulo e/ou desenvolvimento de inteligências que propiciem a aprendizagem de sequências numéricas no Ensino Médio. A autora realizou uma pesquisa qualitativa com alunos do segundo ano do Ensino Médio do Colégio Polivalente de Vitória da Conquista (BA), utilizando questionários, depoimentos de alunos/as, apresentações de vídeo e o diário de campo para auxiliar na produção dos dados. Concluiu que a produção de vídeo estudantil como prática pedagógica pode motivar o/a aluno/a à progredir e aprender pelo prazer, além de ser considerado pelos/as estudantes como um método dinâmico, principalmente, na Educação Básica. A autora também afirma que quando o/a professor/a utiliza a produção de vídeo estudantil, ele/a tem um enorme desafio, porém, terá uma grande recompensa. Ela fez uso dos seguintes autores: Ferrés (1996), Pereira (2014), Gardner (1995) e Armstrong (2001).

Outro registro selecionado foi a dissertação de Josiane de Moraes Brignol com o título 'Expressando pensamentos de porcentagem por meio da produção de vídeo estudantil', da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2019. Nesta pesquisa, a autora procurou relacionar a produção de vídeo estudantil à área da Matemática, tendo como objetivo geral investigar como os/as alunos/as do Ensino Fundamental expressam pensamentos de porcentagem por meio da produção de um vídeo. Para tanto, realizou uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ensino, pois teve como foco investigar particularidades da produção audiovisual de uma turma do 8º ano, constituída por doze alunos/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Delfina Bordalo de Pinho (RS). Utilizou-se de dois questionários, além de uma entrevista semiestruturada, cadernos de atividades, diário de campo e vídeos. A autora concluiu que os/as estudantes tiveram dificuldades em contextualizar a Matemática na produção audiovisual e houve desinteresse por tal atividade quando associada a um conteúdo específico. Os autores/as utilizados foram Ferrés (1996), Freire (2003), Cosenza (2011), Guerra (2011), Pereira (2014) e Moran (2012).

A dissertação escrita por Sebastião da Silva Vieira, intitulada ‘A contribuição da produção de vídeos digitais por discentes de uma escola municipal na construção do conhecimento contextualizado no Ensino de Ciências’, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), defendida em 2017, analisou como a produção de vídeos digitais feita por alunos/as de uma escola municipal contribuiu para a construção do conhecimento contextualizado no ensino de Ciências. O autor realizou uma pesquisa de caráter qualitativo empregando questionários, entrevistas semiestruturadas e observação participante. Foram realizadas oficinas de criação de vídeo digitais: na fase de pré-produção aplicou um questionário com os/as discentes e o/a docente da disciplina e na fase de pós-produção aplicou duas entrevistas semiestruturadas. O autor concluiu que a produção de vídeos digitais trouxe contribuições significativas para os/as alunos/as, afirmando também, que os mesmos utilizaram a produção do vídeo como uma metodologia diferenciada, servindo como fonte de pesquisa e produção de conhecimento. Como referencial utilizou os seguintes autores: Lévy (1999), Pretto (1996), Freire (1991), Mattar (2016), Moran (2012) e Kenski (2004).

No Quadro 2, destaca-se os trabalhos coletados no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT):

Quadro 2 - Trabalhos encontrados no IBICT - 2015-2020

Local de pesquisa	Palavras-chave (descritores)	Encontrados	Selecionados
IBICT	“Formação de Professores e TIC”	12	2
	“Formação de Professores e Produção de Vídeo Estudantil”	11	0
	“Educação e Produção de Vídeo Estudantil”	1	1
	“Produção de Vídeo Estudantil”	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Na pesquisa realizada no site do IBCIT foram encontrados um total de 41 trabalhos, sendo que, com o descritor “Formação de Professores e TIC” apareceram doze trabalhos que versavam sobre: PIBID em Educação Física, formação do professor/a indígena, atuação de professor/a de português em *Blogs*, TIC no ensino de Espanhol, formação crítica docente, potencialidades do *Facebook*, representações

sociais sobre o uso das TIC, narrativas digitais, entre outros, que não correspondiam ao foco desta pesquisa. Porém, dois trabalhos se destacaram por se relacionarem à proposta deste estudo, conforme relatado em seguida.

A Tese redigida por Rosefran Adriano Gonçalves Cibotto denominada 'O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: uma experiência na Licenciatura em Matemática', da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em 2015, é um estudo que afirmou que o uso pedagógico das TIC contribui potencializando, facilitando e motivando o ensino de Matemática e deve fazer parte da formação inicial e continuada dos/as professores/as. O autor analisou os dados produzidos por doze licenciandos/as que participaram de uma Experiência Formativa ao longo do último ano do Curso de Licenciatura em Matemática. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário, diário do pesquisador, diários dos/as participantes e entrevistas com questionário semiestruturado. O resultado desta pesquisa indicou potencialidades e limites no emprego das tecnologias e ressaltou, ainda, a necessidade da vivência dos/as licenciandos/as no uso pedagógico das TIC para que se sintam à vontade em utilizá-las pedagogicamente ao longo de suas carreiras. Como referência utilizou Gatti (2013), Kenski (2007), Lévy (1998), Moran (2001), Papert (1980) e Prensky (2012).

Na dissertação de Josiane Cordeiro de Sousa Santos sob o título 'Formação continuada do professor de Matemática: contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação para prática pedagógica', da Universidade Federal de Sergipe (UFS), defendida em 2018, foi investigada como a formação continuada para o uso das TIC podem contribuir com a prática pedagógica de professores/as de Matemática. A autora realizou uma pesquisa qualitativa utilizando como recursos para a coleta de dados, um questionário e observações aplicadas aos/as professores/as que lecionam a disciplina de Matemática em uma escola pública municipal de Estância (SE). Com esta pesquisa a autora concluiu que foram identificadas algumas alterações na prática pedagógica dos/as professores/as no que se refere à utilização das TIC. Segundo a autora, foi possível perceber que as TIC são utilizadas por alguns professores/as, porém, ainda existem docentes que permanecem alheios quanto à inserção deste recurso pedagógico. Como referencial utilizou os/as seguintes autores/as: Castells (2006), Kenski (2007), Lévy (1997) e Nóvoa (1999).

Ainda, no site do IBCIT, foram encontrados um trabalho com o descritor “Educação e Produção de Vídeo Estudantil” e outro com o descritor “Produção de Vídeo Estudantil”, porém, os trabalhos identificados eram os mesmos. Sendo assim, segue a descrição do registro selecionado.

A autora Adriana Nebel Kovalski com a dissertação de mestrado ‘Produção de Vídeo e Etnomatemática: representações de geometria no cotidiano do aluno’, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), defendida em 2019, relata que a pesquisa teve como foco principal a produção de vídeo estudantil com a Etnomatemática, identificando os fatores que contribuíram para a ocorrência de aprendizagens de Geometria no oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, no interior de São Lourenço do Sul (RS). Fez uso da pesquisa qualitativa com abordagem na Pesquisa Ensino e utilizou-se de entrevistas abertas, cadernos de anotações dos/as alunos/as, vídeos produzidos pelos/as estudantes e diário de bordo para a coleta de dados. A autora concluiu que a produção de vídeo nas aulas de Matemática no Ensino Fundamental desenvolve habilidades, aprendizagens e interações, transformando os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo, professores/as e alunos/as, que aprendem divertindo-se com o recurso fílmico. Os autores utilizados nesta pesquisa foram Ferrés (1996), Freire (1996), Moran (1995) e Pereira (2014).

No site *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), buscou-se por registros que pudessem permear o cerne desta Tese, os quais encontram-se no Quadro 3:

Quadro 3 - Trabalhos encontrados no SciELO - 2015-2020

Local de pesquisa	Palavras-chave(descritores)	Encontrados	Selecionados
SciELO	“Formação de Professores e TIC”	32	1
	“Formação de Professores e Produção de Vídeo Estudantil”	0	0
	“Educação e Produção de Vídeo Estudantil”	0	0
	“Produção de Vídeo Estudantil”	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

De acordo com o Quadro 3, foram encontrados 32 trabalhos com o descritor “Formação de Professores e TIC”, porém, ao ler os resumos dos mesmos observou-se que apenas um artigo se identificava à base deste estudo, o qual será descrito em seguida. Os registros desconsiderados versavam sobre o uso das TIC como um diferencial nas aulas, sobre a importância de seu uso e sobre os desafios encontrados, contudo, nenhum tratava da produção de vídeo estudantil.

O artigo intitulado ‘Culturas digitais e tecnologias móveis na educação’, da autora Simone Lucena, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), do ano de 2016, discorre sobre o avanço das TIC que marcou o século XX e que, no século XXI, a tecnologia é vivida com mais intensidade devido ao seu uso em rede. Caracterizou os/as jovens dessa geração como aqueles/as que estão imersos nas culturas digitais e que não aceitam mais as formas convencionais de ensinar e aprender, pois aprenderam a interagir, a produzir e a publicar por meio das tecnologias e das redes. A autora faz referência aos desafios da formação inicial dos docentes, ou seja, em preparar os/as futuros/as professores/as para trabalhar com estes/as jovens e cita o Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult) / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS), que auxilia a compreender estes desafios, bem como a buscar possíveis caminhos. Os autores utilizados foram Lévy (1999), Santaella (1992), Pretto (1996) e Castells (1999).

Dando continuidade à pesquisa, analisou-se as páginas dos Anais do I, II e III Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil (CBPVE), conforme apontado no Quadro 4.

Quadro 4 - Trabalhos encontrados no CBPVE - 2015-2020

Local de pesquisa	Encontrados	Selecionados
I CBPVE	25	0
II CBPVE	45	1
III CBPVE	31	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A partir da investigação realizada no site do CBPVE foram encontrados um total de 101 trabalhos, porém observou-se que apenas dois registros foram selecionados por serem mais próximos ao contexto desta Tese. Um dos trabalhos selecionados nos Anais do II CBPVE é um artigo e o outro registro selecionado é um relato de experiência dos Anais do III CBPVE. Ambos os trabalhos serão descritos a seguir.

O artigo escrito por Vilsiane Pereira intitulado ‘Para além dos muros da escola: um estudo de caso sobre produção audiovisual na educação infantil’, de 2017, é o resultado de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, realizada por meio de entrevistas com professoras e estagiárias que acompanharam, indiretamente, a produção de audiovisuais, curtas-metragens, na Escola Municipal de Educação Infantil Ipê Amarelo, escola da rede municipal de São Leopoldo (RS). Segundo a autora, os resultados evidenciaram, por meio da análise do discurso em Michel Foucault, que as professoras e estagiárias reconhecem a validade pedagógica da produção de vídeo com as crianças, desde que sejam respeitadas duas exigências principais que, segundo elas, são: a não imposição e a produção compartilhada com a criança. Os autores utilizados como base para este artigo foram Araújo (2006), Azevedo (2013) e Bondía (2002).

O relato de experiência escrito pela professora Adriana Kovalscki intitulado ‘Produção de vídeo estudantil: experiências pedagógicas no Ensino Fundamental’, de 2018, descreve a produção de vídeo estudantil como experiência pedagógica na sala de aula e identifica fatores que contribuem para a ocorrência de aprendizagens no Ensino Fundamental. Segundo a autora, o/a professor/a tem como desafio ensinar com o uso das tecnologias, então, ele/a precisa inovar-se, levando em conta que os celulares utilizados pelos/as alunos/as lhes permitem gravar e editar vídeos, podendo ser uma ferramenta de apoio pedagógico para a sala de aula. A autora relata como foi elaborada e realizada a produção do vídeo “Chega de *Bullying*”, feita pelos/as alunos/as do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Martinho Lutero, interior de São Lourenço do Sul (RS), no ano de 2017. Salienta que o objetivo desta atividade que, na época ainda estava em andamento, era verificar como os/as alunos/as do nono ano representam a geometria em seu cotidiano. A autora não citou referências e teóricos em seu relato.

Para findar este estudo exploratório do Estado do Conhecimento⁵ buscou-se por registros na Revista Roquette-Pinto (UFPel). Foram analisados os trabalhos publicados na primeira, segunda, terceira e quarta edição da revista, como pode-se observar no Quadro 5:

Quadro 5 - Trabalhos encontrados na Revista Roquette-Pinto - 2015-2020

Local de pesquisa	Encontrados	Selecionados
Revista Roquette-Pinto - 1ª Edição	16	0
Revista Roquette-Pinto - 2ª Edição	26	1
Revista Roquette-Pinto - 3ª Edição	22	0
Revista Roquette-Pinto - 4ª Edição	8	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Conforme o referido quadro, a procura por registros na Revista Roquette-Pinto resultou em 72 trabalhos distribuídos entre relatos de experiência, entrevistas e artigos. Destes trabalhos, apenas dois artigos foram selecionados por partilharem com o foco desta Tese. A seguir, apresenta-se a descrição destes trabalhos.

Na 2ª edição da Revista Roquette-Pinto encontrou-se o artigo nominado ‘Cinema em sala de aula: um olhar com outro foco, sob outra ótica’, escrito por Mariangela Scheffer Cardoso, no ano de 2017. O artigo apresenta a trajetória da autora desde a produção até a pós-produção de cinema na escola e confirma que o cinema tem uma importante função, tanto pedagógica quanto estratégica em nossa sociedade atual. Alguns dos/as autores/as citados pela autora foram Duarte (2009), Moran (1995) e Machado (1997).

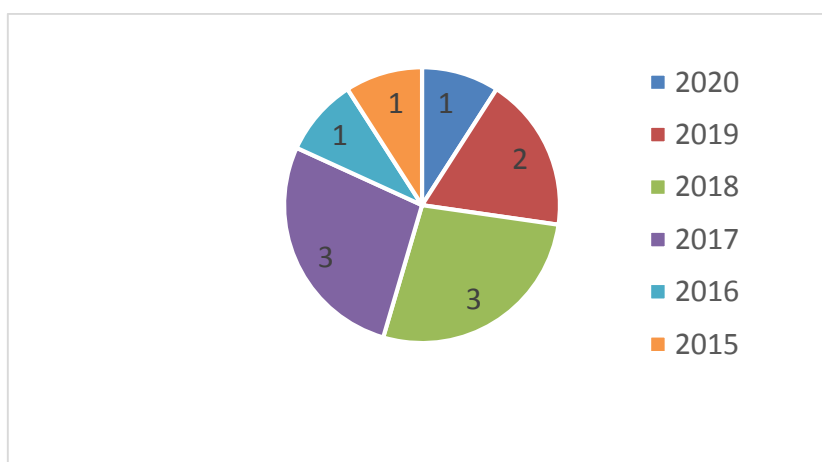
O segundo artigo selecionado foi encontrado na 4ª edição da Revista Roquette-Pinto (Dossiê especial), de 2020, intitulado ‘Uso e produção de vídeo didático por professores da Educação Básica’, escrito por Vanessa Oechsler e Carlos Eduardo Thomé Pereira. Este trabalho traz um mapeamento sobre o uso de vídeos por

⁵ O estado de conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

professores/as de Matemática em suas aulas. O autor e a autora aplicaram um questionário aos/as professores/as de Matemática das cidades catarinenses de Gaspar, Blumenau e Pomerode (SC) e, como resultado, constataram que 75% dos/as professores/as exibiam filmes em suas aulas, porém, eles/as encontraram dificuldades em selecionar vídeos pedagógicos na área. O autor e a autora ofereceram um curso de formação de professores/as com ênfase na produção de vídeo; os/as participantes do curso disseram que aprenderam a produzir seus vídeos e que estes podem auxiliar na prática pedagógica. Como referências trouxeram Almeida (2011), Domingues (2014) e Marinho (2019).

Com relação ao ano de publicação dos trabalhos analisados e considerando que o intervalo de tempo para investigação foi de 2015 a 2020, denota-se no Gráfico 1, uma representação gráfica utilizada para identificar a quantidade de trabalhos selecionados em cada ano.

Gráfico 1 - Número de trabalhos selecionados por ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

É importante esclarecer que os descritores utilizados na investigação realizada para o estado do conhecimento abrangem literalmente a palavra “produção de vídeo estudantil”. Sabe-se que um conjunto de variáveis ficaram de fora deste estudo como é o caso do termo “educação visual” utilizado em Portugal, “educação e linguagens”, “educação e cinema” e outros termos semelhantes em outras combinações utilizados na França, em Barcelona, em Campinas, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e outros países e estados da federação. É importante destacar que a não utilização do

termo “audiovisual” e “cinema” eliminou um conjunto de referências. A escolha em usar o termo “produção de vídeo estudantil” para este estudo é baseado nas pesquisas realizadas pelo Laboratório de Produção de vídeo Estudantil (LabPVE)⁶ da UFPel, que apontam que nos festivais e mostras de vídeo realizados em escolas de todo o território nacional, o termo mais utilizado pelos/as alunos/as é produção de vídeo estudantil, como foi o caso do primeiro festival de vídeo estudantil do Brasil realizado há vinte anos, o Festival de Vídeo Estudantil de Guaíba⁷. Segundo Pereira (2014), o termo produção de vídeo estudantil foi cunhado no primeiro festival de vídeo estudantil de Guaíba (RS), o autor afirma que o termo ‘vídeo estudantil’ está mais próximo da realidade de produção audiovisual do/a aluno/a do que o termo cinema. No Gráfico 1, observa-se que ocorreu um crescimento de trabalhos utilizando a nomenclatura produção de vídeo estudantil, a partir de 2017, um dos motivos pode ser o fato deste termo ser o mais utilizado entre os/as seus/as produtores/as: os/as alunos/as.

Para Pereira (2014), o termo vídeo foi popularizado em função do uso do VHS na década de 1970 e aprofundado pelas locadoras na década de 1980, onde se locava uma fita de vídeo para assistir um filme; depois, em 2005, com a criação do site do *YouTube*, o termo vídeo ficou cada vez mais conhecido, principalmente quando possibilitou à população criar obras audiovisuais e distribuí-las neste site. Atualmente é comum encontrar crianças e jovens com seus celulares produzindo vídeos e compartilhando as suas experiências e produções em sites e plataformas de exibição.

Com base nos trabalhos lidos para a elaboração do estado do conhecimento e na análise dos mesmos, constatou-se que existe uma preocupação dos/as pesquisadores/as quanto à formação docente continuada, pois essa formação deveria ensinar os/as professores/as a utilizarem as tecnologias existentes na produção de vídeos, tanto de sua autoria quanto na produção em sala de aula com os/as alunos/as. Analisando o conteúdo referente à formação de professores/as e produção de vídeo estudantil, nota-se que existe uma busca pela formação, seja ela técnica, onde o professor aprende a utilizar os artefatos tecnológicos disponíveis para captar som,

⁶ Laboratório de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/labpve/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

⁷ 20 anos do Festival de Vídeo Estudantil de Guaíba. 2022. Disponível em: https://i0.wp.com/wp.ufpel.edu.br/gp2ve/files/2022/07/imagem_2022-07-11_140934315.png?ssl=1. Acesso em: 21 nov. 2022.

gravar e editar imagens ou sobre o uso pedagógico dessa produção de vídeo. É importante ressaltar que não se procura uma formação que torne o/a professor/a um/a cineasta, mas sim, que saiba lidar com as ferramentas tecnológicas com uma linguagem importante dentro da sociedade atual, visto que a produção de vídeo é uma realidade emergente nas escolas brasileiras e vem conquistando espaço e contribuindo no processo educacional, conforme citado na maioria dos trabalhos.

Das onze pesquisas selecionadas e descritas, ressalta-se que uma versava sobre a exposição do uso de vídeos prontos, três sobre o uso das TIC e formação de professores/as e sete sobre a produção de vídeos realizados pelos/as estudantes. Um dado curioso percebido foi que, dos onze trabalhos selecionados, seis faziam referência à produção de vídeo estudantil e ao uso da tecnologia na disciplina de Matemática. Talvez, esta constatação seja derivada do fato de que no Brasil existem cursos de Pós-Graduação em mestrado e doutorado que pesquisam o uso da tecnologia em Educação Matemática. Dentre as universidades que trabalham neste campo destaca-se a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), localizada no Rio Grande do Sul, que conta com o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT), onde o professor Dr. Josias Pereira, na linha de pesquisa 'Tecnologia e Educação Matemática', orienta os/as alunos/as com ênfase na produção de vídeo estudantil. Outra universidade que se destaca é a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), da cidade de Rio Claro, que tem o curso de Pós-Graduação em Educação Matemática, sendo que o professor Dr. Marcelo de Carvalho Borba – também coordenador do Grupo de Pesquisa em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM) – orienta seus/as alunos/as na área de tecnologia e produção de vídeo estudantil. Além disso, Borba coordena o Festival de Vídeos Digitais de Matemática, que está em sua quinta edição. Outra instituição que merece destaque é a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), da cidade de Vitória da Conquista, que dispõe de uma Pós-Graduação em Educação Matemática e possui uma linha de pesquisa intitulada Novas Tecnologias na Educação em Ciências e Matemática, onde o docente Dr. Claudinei Santana orienta os/as alunos/as em tecnologia educacional e produção de vídeo estudantil. Na mesma cidade, o Instituto Federal da Bahia (IFBA) realiza há dez anos o 'Curta 5 - Festival de Curtas do IFBA', idealizado pelo professor Benival Junior. Este festival envolve várias áreas de ensino e estimula os/as professores/as da Educação Básica a produzirem vídeo.

Mesmo o estado do conhecimento tendo apresentado a maior parte dos trabalhos acadêmicos selecionados na área de Matemática, percebe-se que professores/as da Educação Básica de outras áreas do conhecimento também estão produzindo seus vídeos estudantis. Porém, o que pode estar acontecendo é que tais professores/as podem não estar sendo estimulados a escreverem e refletirem sobre a sua prática docente por meio da produção de vídeo estudantil. Este foi um dos temas debatidos na abertura do IV Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil (2020). Outro fato se deve ao motivo de que muitos/as pesquisadores/as utilizam outras terminologias em seus trabalhos, como “Cinema e Educação”, “Educação Audiovisual”, “Cinema na Escola”, dentre outras, no lugar de “Produção de Vídeo Estudantil”, e como os descritores utilizados para o estado do conhecimento desta pesquisa não tinham este foco, tais trabalhos não foram capturados.

A partir deste contexto, levando em consideração o crescimento da produção de vídeo estudantil nas escolas, destaca-se a importância da presente Tese que se identifica como uma pesquisa contemporânea que poderá divulgar aos/as leitores/as saberes relacionados à produção de vídeo estudantil e à formação docente, uma vez que contempla a comunidade escolar de Educação Básica de áreas distintas.

2 Focando em formação: um filme em produção permanente

*“Feliz aquele que transfere o
que sabe e aprende o que ensina”.*
(CORA CORALINA)¹

Neste capítulo, apresenta-se um olhar sobre a formação de professores/as quanto ao uso das tecnologias e as práticas pedagógicas contemporâneas. O estudo destaca a importância da reflexão sobre a profissão docente, a criticidade, a horizontalidade e a experiência na formação, além de evidenciar os desafios e as possibilidades de educar no século XXI, considerando as transformações sociais ocorridas.

2.1 Educação na sociedade contemporânea: scripts a serem escritos

Com a crescente disseminação das tecnologias, a informatização tem gerado mudanças significativas em diversos aspectos da vida social e educacional, e o seu uso tem proporcionado novas formas de acesso ao conhecimento, conectando os/as indivíduos/as e permitindo que tenham informações de forma rápida e eficiente. Essa interconexão global tem gerado mudanças significativas nos aspectos sociais, culturais e econômicos, possibilitando a conexão com diferentes culturas e formas de pensar, promovendo uma sociedade mais plural e diversa.

Dentro deste contexto, atualmente, as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental e podem impactar, influenciar e até mesmo definir os contornos de uma nova visão da sociedade. Hoje é possível comunicar-se, trabalhar, buscar informações, estudar e divertir-se *online*, como fazem muitos/as alunos/as que cresceram imersos nesse contexto tecnológico. Entretanto, nesta mesma sociedade tecnológica, encontram-se muitos/as professores/as que se desenvolveram em um

¹ Cora Coralina foi uma das poetisas e contista mais conhecidas do Brasil, tornou-se uma das vozes femininas mais importantes da literatura nacional.

mundo ainda analógico e/ou que estavam passando por uma transição entre o analógico e o digital. Desse modo, muitos/as professores/as sentem-se desafiados/as ao utilizar os meios digitais em sala de aula, pois muitos/as deles/as não receberam uma formação adequada para compreender as tecnologias utilizadas pelos/as seus/as alunos/as. Além disso, muitos/as professores/as utilizam a tecnologia apenas em seu cotidiano pessoal, e nem sempre conseguem fazer a transposição para o seu processo pedagógico profissional de forma efetiva.

Por meio das mudanças tecnológicas ocorridas, alteram-se currículos, métodos de ensino e aprendizagem, bem como ocorre uma transformação nas formas de ser e estar no mundo. Este fator demanda dos/as professores/as conhecimentos que há pouco tempo não eram necessários, a fim de se adaptarem às novas demandas tecnológicas. Dentro deste pensamento, destaca-se que:

A comunicação não é um instrumento que se usa para ensinar algo a alguém. A comunicação é a relação que se estabelece entre as pessoas e seu meio, e, portanto, é uma das condições fundamentais para a educação. É por isso que, na educação, os meios de comunicação não devem ser limitados ao campo da instrumentação, mas ao do pensar a sociedade a partir do uso dessas ferramentas (KAPLÚN, 1998, p. 49).

Conforme destaca Kaplún (1998), é preciso que o uso da tecnologia não se restrinja apenas à sociedade, e sim que a educação a incorpore. A preocupação do autor é percebida em uma parte da sociedade que demonstra uma certa inquietação em relação aos rumos da educação contemporânea. Questões como o conhecimento, as relações entre os/as envolvidos/as, o contexto educacional, as concepções do que é educar, bem como o papel da escola, do/a professor/a e do/a aluno/a permeiam reflexões de muitos/as estudiosos/as, pensadores/as, filósofos/as e academias em geral, pois, segundo Zamperetti (2007, p. 18), entende-se que “a sociedade transforma-se rapidamente nas macroestruturas e no cotidiano social, porém a formação e o trabalho docente passam por poucas alterações, em virtude das dificuldades e problemas enfrentados pelas escolas contemporâneas”.

A adaptação do sistema educacional para o uso das tecnologias digitais tem sido um desafio constante para os/as professores/as, devido aos diversos tipos de dificuldades e problemas. Muitos/as professores/as não foram preparados/as para lidar com essas novas tecnologias e sentem-se inseguros/as em utilizá-las em sala de

aula. Além disso, a falta de infraestrutura adequada e de recursos tecnológicos pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas.

Em 2018, o Grupo de Estudos Educação Básica Pública Brasileira do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP)² criou uma série de Seminários para debater as dificuldades e desafios da Educação Básica brasileira. Cada seminário abordou um tema específico relacionado à Educação Básica pública no Brasil, como o perfil do magistério, as condições de trabalho, a qualidade da educação e o uso das tecnologias, e tinha por objetivo discutir diagnósticos e propostas para melhorar a educação no país. O Seminário III foi totalmente direcionado a debater o uso da tecnologia na Educação Básica. No relatório final apresentado sobre o Seminário III, apontou-se a importância da conscientização sobre as implicações do uso das tecnologias na sala de aula e evidenciou um alerta para o uso crítico dos instrumentos tecnológicos na escola. O documento reconhece que os recursos digitais são cada vez mais fundamentais para a realização de quase todas as tarefas sociais e que é preciso repensar esses instrumentos no espaço escolar.

O entusiasmo com as tecnologias tem levado a uma apresentação de tais recursos como uma panaceia para as dificuldades educacionais. Sem dúvida, os recursos tecnológicos são e serão progressivamente fundamentais para um desempenho mais eficaz das ações docentes. As tecnologias contribuem para a criação de novos meios de aproximação entre educadores e educandos, mas é essencial que não se perca de vista seu caráter de meio para atingir fins que se situam muito além delas (MACHADO, 2018, p. 4).

Conforme evidenciado no estudo realizado no Seminário III (2018), é possível utilizar os recursos tecnológicos para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e aprimorar a qualidade da Educação Básica. Nesse sentido, na sociedade contemporânea, observa-se que os/as professores/as necessitam estar capacitados/as para utilizar as ferramentas digitais de maneira apropriada e segura, integrando-as de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que as tecnologias sejam utilizadas de maneira eficaz e criativa em sala de aula, é essencial proporcionar atualizações aos/as professores/as em formação continuada para o uso pedagógico da tecnologia.

² Grupo de Estudos Educação Básica Pública Brasileira do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira>. Acesso: 27 maio. 2023.

A educação não pode prescindir do uso da mídia como instrumento de informação e conscientização. É necessário um esforço no sentido de transformar a mídia em um veículo de comunicação comprometido com a democratização da informação e com a promoção da cidadania (FREIRE, 1984, p. 92).

A afirmação de Freire sugere que a tecnologia pode ser uma ferramenta crucial para a educação; no entanto, é necessário um esforço para comprometer o uso das tecnologias na escola com a democratização da informação e a promoção da cidadania. Desse modo, torna-se fundamental agradecer os/as professores/as com uma formação docente que amplie seu olhar nas possibilidades oferecidas pelo uso das tecnologias.

Nesse contexto, percebe-se que o uso das tecnologias na educação tem transformado significativamente o papel do/a professor/a e evidencia que os paradigmas existentes não são mais capazes de solucionar os problemas contemporâneos. Conforme Perrenoud (2000), o papel do/a professor/a é planejar e conduzir situações de aprendizagem, abandonando os exercícios repetitivos que não desafiam nem estimulam a criatividade dos/as alunos/as. Dentro dessa perspectiva, verifica-se que o formato tradicional de construção de conhecimento precisa ser ampliado e enriquecido, e as ferramentas tecnológicas, quando utilizadas na educação, podem criar dinâmicas diferentes das tradicionais em sala de aula.

Sibilia (2012) aponta que o principal motivo para a evasão escolar entre jovens de quinze a dezessete anos no Brasil é o “desinteresse” pela escola. A autora argumenta que a educação formal oferecida nas escolas é vista como uma mercadoria pouco atrativa para um público disperso e insatisfeito, que está constantemente envolvido com as produções dos meios de comunicação, tecnologias e consumo.

A referida autora sugere que as escolas deveriam ser equipadas com tecnologia de ponta, onde professores/as e alunos/as tivessem acesso a ela. Assim sendo, a escola deixaria de ser um local desinteressante. Em vez de um modelo rígido, a escola precisaria adotar uma abordagem dinâmica, o que implica permitir maior autonomia aos/as professores/as, para que possam adaptar seus métodos de ensino de acordo com as características e interesses dos seus/as alunos/as, aliando as tecnologias ao processo educacional.

É importante destacar que em um mundo ideal, a tecnologia de ponta seria usada para alavancar a qualidade do ensino e expandir as oportunidades de

aprendizado para todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas circunstâncias. A educação não é apenas sobre transmitir informações; também é sobre cuidar do desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo suas necessidades físicas e emocionais. No entanto, é fundamental que a reflexão e a discussão sobre tecnologia na educação não deixem de lado as preocupações fundamentais até que as condições igualitárias sejam efetivamente estabelecidas.

Dentro desta perspectiva, Moran (2012) informa que a tecnologia permite que os/as alunos/as tenham acesso a informações em tempo real, se comuniquem com pessoas de diferentes partes do mundo e desenvolvam habilidades importantes para o futuro. No entanto, é importante lembrar que a tecnologia não deve substituir completamente o ensino tradicional, mas sim ser usada como uma ferramenta complementar para melhorar a qualidade da educação. Ou seja, a tecnologia é uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, capaz de enriquecer as práticas pedagógicas, criando formas de interação entre educadores/as e alunos/as, e possibilitar o acesso a informações, recursos e ferramentas que ampliam as oportunidades de aprendizagem dos/as alunos/as.

Neste cenário, a figura do/a professor/a é fundamental para a educação da sociedade moderna, pois ele/a desempenha um papel marcante na vida dos/as alunos/as, sendo um mediador/a que colabora no desenvolvimento de habilidades e competências úteis ao longo de suas vidas.

Embora as tecnologias possam oferecer inúmeras possibilidades para o ensino e a aprendizagem, em muitas salas de aula brasileiras, devido à falta de estrutura e instrumentos, o seu uso ainda é bastante limitado. Além da falta de estrutura, outro motivo para que os/as professores/as não utilizem plenamente essa ferramenta em aula pode ser apontado como a falta de capacitação pedagógica e técnica. Isso torna ainda mais importante a capacitação dos/as professores/as para que possam se tornar articuladores/as desse processo e aproveitar ao máximo as potencialidades das tecnologias na educação. Perrenoud (2000) traz uma reflexão:

[...] Como levar os professores habituados a cumprir rotinas, a repensar sua profissão? Não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais (PERRENOUD, 2000, p. 19).

Para enfrentar esse desafio, seria essencial promover uma reorganização profissional e estabelecer critérios educacionais sólidos na formação de professores/as. Isso implicaria em criar espaços de debate para a promoção de novos caminhos na educação, aproveitando os benefícios proporcionados pelas tecnologias para promover uma educação atualizada, dinâmica e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea, e oferecer programas de capacitação docente para o uso adequado da tecnologia, que vão além de uma simples familiarização com ferramentas digitais. “A aprendizagem precisa cada vez mais incorporar o humano, a afetividade, a ética, mas também as tecnologias de pesquisa e comunicação em tempo real” (MORAN, 2012, p. 13), pois para o autor é fundamental que se una o elemento humano com as tecnologias de pesquisa e comunicação em tempo real. O ponto de partida para que isso ocorra seria priorizar a educação e a formação de professores/as, visando o pleno desenvolvimento dos/as estudantes.

Entretanto, nos últimos anos, a educação brasileira enfrentou diversos cortes orçamentários que afetaram profundamente o setor. Durante o governo Bolsonaro, o presidente anunciou medidas que resultaram em uma redução significativa dos investimentos na educação pública. Um dos principais cortes ocorreu em 2019, quando o governo anunciou a diminuição de cerca de 30%³ nos recursos destinados às universidades federais⁴. Essa medida gerou uma série de protestos e críticas, uma vez que as instituições de Ensino Superior enfrentavam dificuldades financeiras e, com o corte, ficaram ainda mais comprometidas em sua capacidade de oferecer ensino de qualidade. Além disso, houve uma redução nos investimentos em programas voltados à Educação Básica, como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que auxiliavam na melhoria da infraestrutura das escolas e no repasse de recursos financeiros para as instituições de ensino. Outra medida polêmica foi a extinção do Ministério da Educação como uma pasta independente, sendo incorporado ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

³ Bolsonaro: dinheiro retirado de universidade será investido em ensino básico. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/bolsonaro-dinheiro-retirado-de-universidades-sera-investido-em-ensino-basico.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

⁴ Governo faz novo corte de verbas da educação. 2022. Disponível: <https://wp.ufpel.edu.br/superavit/2022/11/30/governo-faz-novo-corte-de-verbas-da-educacao/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

Além dos cortes orçamentários, o governo Bolsonaro adotou uma postura de desvalorização dos/as professores/as, o que gerou um clima de desmotivação e depreciação da categoria. Discursos e medidas que colocavam em xeque a importância da formação dos/as professores/as e a qualidade do ensino público contribuíram para a deterioração do ambiente educacional. Esses cortes e medidas adotadas pelo governo Bolsonaro tiveram um forte impacto no sistema educacional brasileiro. A falta de investimentos adequados fragilizou e comprometeu a qualidade do ensino, a infraestrutura das escolas e a formação dos/as professores/as, afetando diretamente o desenvolvimento dos/as estudantes e colocando em risco o futuro do país.

Uma das principais razões para essa fragilização foi a falta de investimentos adequados na infraestrutura tecnológica das universidades. Muitas instituições enfrentaram restrições orçamentárias, o que limitou a capacidade de adquirir e manter equipamentos modernos e atualizados. Além disso, a falta de recursos financeiros para a manutenção e reparo dos materiais tecnológicos também contribui para a sua fragilização. Como resultado, muitos laboratórios e salas de aula possuem equipamentos obsoletos, com problemas de funcionamento e dificuldades para atender às demandas dos cursos e projetos de pesquisa. Outro fator que contribui para a fragilização dos materiais tecnológicos é a falta de capacitação adequada para os/as usuários/as. Muitas vezes, professores/as e alunos/as não recebem treinamentos suficientes para operar corretamente os equipamentos, o que pode levar a danos acidentais e mau uso dos recursos disponíveis.

Refletindo sobre estas afirmações, e principalmente sobre os cortes que a educação brasileira recebeu nos últimos anos, é possível questionar o modo como as universidades estão se organizando para educar os/as alunos/as oriundos da tecnologia digital e como a prática docente e a formação do/a professor/a contemporâneo se encontram dentro deste movimento. Conforme observa Lévy (1996, p. 7), “[...] na época atual, a técnica é uma das dimensões fundamentais onde está em jogo a transformação do mundo humano por ele mesmo”. Dentro desta perspectiva, e mesmo diante da fragilização das instituições, verifica-se que é preciso que as universidades preparem futuros/as professores/as para o mundo contemporâneo, capacitando-os/as para compreender e utilizar as novas tecnologias de forma crítica e pedagógica. Isso implica conhecer as novas linguagens e formas

de comunicação que surgem a cada dia, bem como estar atualizado/a sobre as possibilidades e limitações das tecnologias para o ensino e a aprendizagem. É importante também que o/a professor/a esteja aberto/a às mudanças tecnológicas e às transformações vigentes, do que ter certezas sobre os conhecimentos, pois os/as jovens e crianças se identificam com muita facilidade com os meios tecnológicos, visto que estes atendem às suas necessidades e sensibilidades, de uma forma rápida e dinâmica. White e Le Cornu (2011) argumentam que os/as educadores/as devem estar cientes das diferentes formas de engajamento dos/as alunos/as com a tecnologia e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades desses/as alunos/as. A educação enfrenta uma série de obstáculos que vão além do âmbito pedagógico, abrangendo também questões econômicas, sociais, culturais e políticas, que têm um impacto significativo na sociedade contemporânea. No que diz respeito aos desafios pedagógicos, é necessário repensar constantemente as práticas educacionais, buscando métodos e abordagens que sejam mais eficazes para promover a aprendizagem dos/as alunos/as. A educação precisa se adaptar às mudanças constantes na sociedade, levando em consideração as novas tecnologias, as demandas do mercado de trabalho e as necessidades individuais dos estudantes.

Neste sentido, Kenski (2012) salienta que a formação docente envolve um amplo quadro de complementação às disciplinas pedagógicas tradicionais. Isso inclui, entre outros aspectos, um razoável conhecimento do uso do computador, das redes e demais suportes midiáticos, em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente, mas sempre com uma intencionalidade pedagógica, para que essa tecnologia não caia no mau uso e seja apenas um artefato tecnológico utilizado em sua forma habitual. De acordo com a autora, para alcançar uma formação docente de qualidade, é necessário complementar as disciplinas pedagógicas tradicionais, a fim de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Essa complementação deve incluir o conhecimento e a utilização adequada das tecnologias digitais em atividades de aprendizagem variadas e diferenciadas. Assim, a formação docente torna-se um elemento-chave para a utilização apropriada das tecnologias educacionais. No entanto, na prática, verificam-se poucas ações que efetivamente chegam às escolas públicas brasileiras.

Para transformar a realidade vivenciada em grande parte das escolas brasileiras em relação ao uso da tecnologia, seria necessário assegurar que universidades, escolas e entidades educacionais contassem com uma infraestrutura que possibilitasse investimentos na formação dos professores/as e na disponibilidade de materiais didáticos atualizados. Outro aspecto necessário seria o comprometimento dos governantes em investir na educação, garantindo recursos adequados, promovendo a formação continuada dos professores/as e implementando políticas que valorizassem a educação como um direito fundamental de todos/as os/as cidadãos/ãs. Por fim, seria pertinente que as universidades abordassem a questão da tecnologia na formação docente, incluindo disciplinas específicas, cursos de capacitação, laboratórios de tecnologia educacional e estabelecendo uma estrutura curricular que contemplasse a exploração dos recursos tecnológicos e seu potencial educacional. Além disso, é essencial promover a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias e sua integração efetiva nos processos pedagógicos. A formação docente deve fornecer aos/as futuros/as professores/as habilidades e competências necessárias para selecionar, utilizar e avaliar as tecnologias de forma criteriosa, levando em consideração os objetivos educacionais e as necessidades dos/as alunos/as. Em resumo, é fundamental utilizar a tecnologia em prol do desenvolvimento do processo educacional. Essas estratégias visam preparar os/as licenciandos/as para o uso da tecnologia e capacitá-los/as a integrá-la de maneira efetiva e significativa em sua prática pedagógica, beneficiando assim os/as alunos/as imersos na era digital.

2.2 Formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais: uma cena em construção

As mudanças e transformações históricas, políticas, sociais, econômicas e tecnológicas, sobretudo nos últimos anos, desencadearam uma reconfiguração do papel do/a professor/a. Nesse cenário transformador, a formação de professores/as passou a ter um enfoque cada vez mais centrado no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos educacionais, especialmente a partir do final do século XX. Na década de 90, a capacitação dos/as professores/as para o

uso das TIC tornou-se essencial no âmbito educacional, dada a ampla presença dessas tecnologias globalmente. Tais avanços tecnológicos provocaram mudanças significativas tanto para o mundo do trabalho quanto para a educação, emergindo como um elemento central nesse contexto. Portanto, na contemporaneidade, um dos desafios prementes na formação do/a professor/a é a capacitação para os profissionais que atuam na educação no século XXI, considerando que essa formação acontece em diversos espaços sociais, abrangendo tanto o contexto escolar quanto a sociedade contemporânea.

Dessa maneira, no que diz respeito à docência na atualidade, é possível afirmar que a formação necessária para ser um/a professor/a difere daquela exigida no passado. Isso se deve à multiplicidade de desafios enfrentados pelos/as docentes atualmente, demandando novas aprendizagens e saberes, especialmente no tocante ao uso das tecnologias. A formação desempenha um papel crucial na preparação de professores/as qualificados/as e competentes para atuarem na função, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para lidar com as exigências e desafios da sala de aula, além de manter-se atualizado/a em relação às novas metodologias e tecnologias educacionais. Contudo, para além do conhecimento teórico e da prática pedagógica, seria importante que os/as professores/as adquirissem e desenvolvessem diversos tipos de conhecimentos que nem sempre são absorvidos no ambiente acadêmico, especialmente no que se refere às TICs. Assim, na sociedade do século XXI, além do conhecimento específico da área de formação, o conhecimento tecnológico torna-se essencial para os/as professores/as, uma vez que estão diretamente envolvidos/as nas ações sociais vivenciadas por muitos/as alunos/as.

A capacitação docente contemporânea deveria introduzir os/as professores/as às tecnologias educacionais disponíveis, permitindo que se tornassem aptos a utilizá-las de maneira efetiva e crítica em sala de aula. Esse tipo de capacitação enriquece o processo de ensino-aprendizagem e prepara os/as alunos/as para um mundo cada vez mais tecnológico.

É necessário, sobretudo, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino (KENSKI, 2012, p. 77).

Mesmo diante da fragilização das escolas causada pelo descaso do governo, a presença das tecnologias na escola tornou-se cada vez mais relevante, pois pode proporcionar novas ferramentas e recursos que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da produção de vídeo estudantil. Segundo Kenski (2012), é fundamental que os/as professores/as se sintam confortáveis e confiantes ao utilizar esses novos auxiliares didáticos. É importante que eles/as estejam familiarizados/as com as tecnologias educacionais, conhecendo suas funcionalidades e dominando os procedimentos técnicos necessários para utilizá-las de forma eficaz. Essa familiaridade vai além de simplesmente saber como operar os dispositivos ou *softwares*; envolve também uma compreensão crítica sobre o potencial educacional que as tecnologias desenvolvem.

Nesse sentido, a formação de professores/as para o uso das TIC tornou-se uma necessidade dentro de uma educação contemporânea, uma vez que muitos/as docentes formados/as antes da popularização dessas tecnologias não tiveram a oportunidade de se familiarizar com elas durante sua graduação. Assim, ao pensar na formação docente para o uso das TIC, é fundamental destacar a importância do desenvolvimento de habilidades que permitam ao/a docente utilizar essas tecnologias tanto para o trabalho pessoal quanto para a prática profissional.

A inserção das tecnologias na educação, especialmente a produção de vídeo estudantil, requer dos/as professores/as novas habilidades e conhecimentos. No entanto, é importante destacar que essas habilidades e conhecimentos não devem se limitar a uma perspectiva meramente técnica. Pelo contrário, é fundamental desenvolver uma compreensão crítica e reflexiva sobre o uso das tecnologias na educação, a fim de empregá-las de maneira efetiva e consciente em suas práticas pedagógicas. Sobre isso, Freire (1992) alerta que:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la (FREIRE, 1992, p. 133).

De acordo com Freire, não se deve demonizar nem divinizar a tecnologia, mas adotar uma postura crítica e reflexiva em relação a ela. Ou seja, é preciso ir além do simples uso das ferramentas tecnológicas e compreender como elas podem ser utilizadas para transformar e potencializar o aprendizado. Dessa forma, a formação

de professores/as para o uso das tecnologias deve contemplar não apenas o desenvolvimento das habilidades técnicas, mas também a reflexão crítica sobre o papel dessas tecnologias na educação. Segundo Freire (2016), a essência da formação docente é a reflexão sobre a prática pedagógica, com o objetivo de aprimorá-la. No caso da formação para o uso da produção de vídeo estudantil, deve ser um processo contínuo e reflexivo, visando aprimorar a prática pedagógica e transformar a realidade educacional.

Dentro dessa perspectiva, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, visa possibilitar ao/a professor/a à construção e renovação de suas práticas, permitindo que possa “[...] compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)” (NÓVOA, 2019, p. 06). Nesse contexto, destaca-se a possibilidade da utilização das tecnologias como aliada na construção e reconstrução dos conhecimentos, fundamentando-se na tendência crítico-reflexiva. Segundo Araújo e Silva (2009, p. 329), “deve-se incentivar a apropriação dos saberes dos professores, rumo à autonomia e levar a uma prática crítica e reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente”.

Os autores ressaltam que “a formação faz parte da profissionalização docente” (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 329). Dessa forma, o/a docente é um/a participante ativo/a em seu processo de formação continuada, sendo conduzido/a à uma prática crítica e reflexiva. Conforme Araújo e Silva (2009, p. 329), “não basta uma maneira segura de ensinar o conhecimento de novas teorias no campo das ciências; o professor precisa cultivar atitudes de reflexão sobre sua prática em suas múltiplas determinações” (*ibidem*). A formação continuada, baseada na ação reflexiva dos/as professores/as sobre seu contexto, é uma estratégia essencial para o desenvolvimento profissional destes/as educadores/as.

Pode-se afirmar que, quando é proporcionado ao/a professor/a uma formação contínua e contextualizada para o uso das tecnologias, essa capacitação tende a fortalecer suas práticas pedagógicas em sala de aula. Isso contribui para a melhoria da qualidade da educação, permitindo que se tornem agentes ativos/as na transformação de suas próprias práticas. Essa visão dos referidos autores, coincide com a abordagem crítica e reflexiva defendida por Barreto (2003) para a incorporação

das tecnologias na educação, considerando não apenas as ferramentas tecnológicas, mas também as implicações pedagógicas e sociais de seu uso.

Obviamente, seria inadmissível deixar de buscar a apropriação educacional da TV, do vídeo, do computador etc., quer pelo distanciamento em relação às demais práticas sociais de alguns sujeitos quer por ser a única possibilidade de acesso de outros muitos. Por sua vez, o conceito de apropriação implica formular questões silenciadas pela adesão ao modismo e à perspectiva do consumo: TIC para quê? TIC para quem? TIC em que termos? Sua apropriação é dimensionada pelos projetos de educação e pela sociedade em que está inscrita. É preciso questionar os sentidos da incorporação das TIC, a partir das mediações que a sustentam. Justamente porque abrem novas possibilidades educacionais, as TIC não podem ser reduzidas a alternativas de educação a distância. Sua apropriação implica novos desafios para o trabalho e a formação docente, e o primeiro deles diz respeito ao próprio trabalho docente, ora deslocado, esvaziado, reduzido à sua dimensão instrumental (BARRETO, 2003, p. 114).

A autora pondera sobre a necessidade de formar professores/as que se apropriem das tecnologias de maneira efetiva, considerando aspectos que vão desde o político até o pedagógico. Essa formação permite que o/a professor/a compreenda o papel dessas tecnologias na sociedade capitalista e as implicações que têm para a educação. Portanto, a formação docente para o uso das tecnologias na educação deve ser um processo contínuo e dinâmico, acompanhando as mudanças e demandas do contexto educacional, indo além do treinamento técnico.

É imprescindível que as TIC não sejam encaradas como meros instrumentos para qualquer finalidade (BARRETO, 2003). A incorporação das tecnologias na educação não deve se limitar apenas a uma mudança de formato ou a uma forma atraente de apresentar o mesmo conteúdo. Para isso, é fundamental que os/as professores/as sejam capacitados/as e reflitam sobre o modo pedagógico de utilizar as tecnologias, em vez de serem apenas meros/as consumidores/as de produtos. Dentro dessa perspectiva tecnológica, destaca-se a produção de vídeo estudantil, caracterizada como uma atividade em que os/as professores/as podem utilizar de modo pedagógico em sala de aula. No entanto, para que essa e outras atividades que envolvam as tecnologias ocorram de modo pedagógico, seria importante formar e capacitar professores/as que experienciam o uso da tecnologia na prática e estabeleçam objetivos a serem alcançados ao utilizar essas estratégias tecnológicas.

Deste modo, o uso da tecnologia na educação só faz sentido quando é compreendido dentro de uma perspectiva crítica, reflexiva e pedagógica, ou seja, quando contribui para a intencionalidade da atividade educativa proposta. Assim, para

que as tecnologias possam se tornar úteis para o trabalho dos/as professores/as, é fundamental que eles/as compreendam tanto os seus limites quanto as suas possibilidades. Como afirma Kenski (1998):

O domínio das novas tecnologias educativas pelos professores pode lhes garantir a segurança para, com conhecimento de causa, sobrepor-se às imposições sociopolíticas das invasões tecnológicas indiscriminadas às salas de aula. Criticamente, os professores vão poder aceitá-las ou rejeitá-las em suas práticas docentes, tirando o melhor proveito dessas ferramentas para auxiliar o ensino no momento adequado (KENSKI, 1998, p. 70).

A autora destaca que quando os/as professores/as dominam as novas tecnologias, sentem-se seguros/as para lidar com seu uso em sala de aula. Assim, ampliam a capacidade crítica de aceitar ou rejeitar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, aproveitando ao máximo essas ferramentas para auxiliar na aprendizagem no momento que acharem adequado. Diante do exposto, verifica-se que tanto na formação inicial quanto na formação continuada, seria importante que o/a professor/a tivesse contato direto com o uso das tecnologias em sala de aula. Pois, quando os/as professores/as estão familiarizados/as com as ferramentas tecnológicas disponíveis, eles/as se tornam capazes de tomar decisões seguras e fundamentadas sobre o uso dessas tecnologias em sua prática de ensino e passam a utilizá-las de forma objetiva. No entanto, o que se observa é que grande parte das universidades não conta com disciplinas que trabalhem com o uso da tecnologia na prática, como mostrou a pesquisa de Pereira e Mattos (2017).

Conforme Kenski (2012), educação e tecnologias são indissociáveis. Dentro deste pensamento, seria importante que as instituições de ensino colocassem à disposição dos/as alunos/as de graduação disciplinas voltadas ao uso das tecnologias em sala de aula, a fim de proporcionar aos/as futuros/as professores/as um contato particular com as TICs desde sua formação inicial até depois de formados/as. Assim, esses/as profissionais aprenderiam a utilizar os artefatos tecnológicos adequadamente, considerando sempre a intencionalidade pedagógica por trás da atividade proposta com as tecnologias. Deste modo, para alcançar uma formação docente de qualidade no sentido do uso das tecnologias na escola, seria importante complementar as disciplinas pedagógicas tradicionais, no intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Essa complementação inclui o conhecimento e a utilização adequada das tecnologias digitais em atividades de aprendizagem

variadas e diferenciadas. Assim, a formação docente torna-se um elemento-chave para a utilização apropriada das tecnologias educacionais.

No Brasil, o artigo 62 da LDB estabelece a formação inicial dos/as professores/as para atuarem na Educação Básica. Em relação à formação continuada, a LDB determina a capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I), o aperfeiçoamento continuado (Art. 67, Inciso II) e o treinamento em serviço (Art. 87).

A formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à formação dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas [...] (ARAÚJO; SILVA, 2009, p. 328).

Conforme os autores, a formação inicial e a formação contínua dos/as professores/as estão intimamente ligadas, formando um processo contínuo de capacitação que prepara e aprimora os profissionais para enfrentar os desafios e acompanhar as transformações da sociedade. Essas etapas de formação visam aperfeiçoar a prática pedagógica dos/as professores/as. É importante destacar que a formação inicial e a formação contínua não são etapas isoladas, mas sim complementares. A formação inicial fornece os fundamentos teóricos e práticos básicos, enquanto a formação contínua permite que os/as professores/as ampliem e aprofundem seus conhecimentos, adaptando-se às demandas e desafios da profissão.

Dentro desta perspectiva, Freire (2001, p. 24) destaca que “mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”, ou seja, a formação do/a educador/a deve ser vista como um processo contínuo, permanente e consciente de que existem infinitas possibilidades e projetos que podem ser realizados, uma vez que o ser humano é inconcluso e finito. Isso torna a educação e a formação possíveis ao longo de toda a vida. Segundo Gatti (2008):

No Brasil, a formação continuada não necessariamente veio somente com o intuito de atualizar ou expandir o conhecimento já adquirido por um profissional, mas também de suprimento de uma formação, muitas vezes precária, já que não é incomum observar uma superficialidade no tratamento de conhecimentos essenciais para o acadêmico (GATTI, 2008, p. 58).

Observa-se, nesta concepção, que nem todos/as os/as licenciandos/as e professores/as formados conseguem atingir uma capacitação que proporcione aprendizado para o uso das tecnologias, e principalmente para desenvolver a

produção de vídeo estudantil. Isso pode acontecer devido às irregularidades formativas, ou seja, quando ocorrem ausências de formação pedagógica adequada, falta de atualização profissional, carência de formação específica em determinadas áreas de atuação, insuficiente desenvolvimento de habilidades socioemocionais, falta de preparação para atender à diversidade na sala de aula, entre outros. Acontece uma deficiência ou lacuna em relação à formação de professores/as no ensino superior, como as necessidades que demandam o trabalho pedagógico na Educação Básica, e pelos problemas estruturais existentes nos processos de formação continuada.

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições de que o professor dispõe para investir na sua formação. Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade não muito prazerosa, numa sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente (SANTOS, 2011, p. 3).

As contrariedades, desafios e dificuldades vivenciadas por muitos/as profissionais da educação podem ser fatores que contribuem para essa falta de formação. Embora a formação continuada seja um direito assegurado por lei, na prática, muitos/as professores/as enfrentam dificuldades para acessar oportunidades de desenvolvimento profissional. Muitas vezes, a falta de tempo, espaço e energia e o esgotamento mental e físico são obstáculos que os/as professores/as enfrentam no seu dia a dia e isso pode ser um dos impedimentos para sua capacitação continuada.

A falta de investimento na formação continuada dos/as professores/as para o uso das tecnologias é um reflexo de uma visão limitada sobre a importância desse processo. Muitas vezes, acredita-se que a formação inicial já é suficiente para exercer sua função de maneira competente. No entanto, a realidade é que a educação está em constante evolução, e os/as professores/as precisam se manter atualizados/as sobre novas metodologias, recursos e abordagens pedagógicas.

Um dos pontos a se considerar na formação de professores/as para o uso das tecnologias é a informação do Censo Escolar (2021) que diz que as mulheres representam a maioria dos profissionais da Educação Básica, onde estão presentes: 96,3% na Educação Infantil; 88,1% nos Anos Iniciais; 66,5% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 57,7% no Ensino Médio. Ainda com base no Censo Escolar

(2021), verificou-se que a idade média das professoras da Educação Básica é de 30 anos. Essa informação é importante ao considerar o contexto da formação docente no Brasil.

É relevante salientar que a maioria dos/as professores/as em sala de aula são mulheres, representando mais da metade do corpo docente, como apresentado no Censo Escolar (2021). Além disso, a média de idade de 30 anos sugere que grande parte dessas mulheres professoras seja composta por mães (considerando o aspecto biológico e a decisão pessoal de ter filhos). Considerando que as mulheres docentes em atividade possuem a dupla jornada de trabalho e, por vezes, têm também a responsabilidade adicional de cuidar da casa e do filho, surge uma questão relevante: quando e como essas mulheres professoras terão a oportunidade de se capacitar e desenvolver suas pesquisas fora da escola?

Refletindo sobre o argumento apresentado, verifica-se que seria necessário um olhar atento das instituições para as condições de tempo e apoio adequado que possibilitasse a essas professoras que estão em sala de aula conciliar suas responsabilidades profissionais, familiares e de pesquisa sem que houvesse uma sobrecarga, pois, de acordo com Gatti (2008), a melhoria da qualidade do sistema educacional depende da transformação do/a professor/a, o que torna a formação inicial e continuada essencial para acompanhar as rápidas transformações na estrutura da sociedade.

Para mais, é importante valorizar o magistério por meio de medidas que incluem a melhoria das condições de trabalho, um piso salarial digno e planos de cargos e carreira. Além de todas as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as para se capacitar, Imbernón (2010) evidencia as políticas e práticas que dominam o cenário da formação e questiona a efetividade dessas ações na promoção de uma educação de qualidade.

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Diante do exposto, considera-se refletir sobre as políticas educacionais para a formação de professores/as no uso das tecnologias, visto que desempenham um

papel crucial na organização do currículo dos cursos de licenciatura e na formação docente. De acordo com Gatti (2008, p. 58), “os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional”. Em muitos casos, existem programas de formação que são oferecidos e implementados nas escolas, sem identificar o perfil dos/as professores/as, as necessidades profissionais e a aceitação das propostas que serão desenvolvidas.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] (GATTI, 2008, p. 58).

Os estudos de Gatti (2008) evidenciam a necessidade de uma reformulação dos cursos de formação dos/as professores/as, pois muitos desses programas acabam não atingindo os objetivos propostos por não discutirem a realidade educacional dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Segundo Araújo (2021), pesquisas indicam que algumas políticas públicas de formação docente não são desenvolvidas com base nas necessidades reais dos/as professores/as. Em vez disso, essas políticas são orientadas pelo objetivo de alcançar metas estatísticas, algumas vezes relacionadas a interesses financeiros, enquanto outras tentam suprir as lacunas deixadas pela má distribuição de recursos.

Desse modo, entende-se que algumas políticas de formação docente desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação não realizam uma consulta prévia para saber o interesse dos/as professores/as em participar das atividades de formação continuada propostas pela rede de ensino. Grande parte destas capacitações oferecidas acabam não surtindo efeito na prática dos/as professores/as que, muitas vezes, buscam de forma autônoma a formação que precisam para determinado momento.

Considerando este cenário, verifica-se a importância das secretarias de educação, escolas, instituições e entidades públicas implementarem programas compensatórios para suprir as deficiências da formação dos seus/as professores/as, a fim de possibilitar avanços, renovações e inovações na formação e capacitação destes/as profissionais, principalmente na área tecnológica. Uma sugestão para que essas formações ocorressem seria que essas entidades entrassem em contato com as universidades e, por meio de convênios, criassem cursos de atualização, de acordo

com as necessidades dos seus/as educadores/as. Outra proposta seria oferecer cursos de formação gratuitos na modalidade EAD e semipresenciais para o uso das tecnologias em sala de aula; tais cursos teriam que estar alocados na carga horária do/a professor/a, pois assim este/a poderia se sentir motivado/a a buscar uma capacitação de forma autônoma.

Conforme cita Tardif (2014, p. 243), “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, é necessário dar-lhes tempo e espaço para agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão”. Assim, ao atuar com autonomia, os/as professores/as sentem-se livres para tomar decisões, escolher cursos de seu interesse profissional e implementar estratégias pedagógicas que considerem adequadas para as necessidades de seus/as alunos/as. Desta maneira, é possível promover uma educação democrática e participativa, em que os/as educadores/as são valorizados/as como agentes de transformação e não apenas como executores/as de políticas educacionais.

Deste modo, seria interessante que as instituições escolares fornecessem aos/as professores/as recursos tecnológicos, estruturais e tempo para que se comprometessem com a inserção das tecnologias no contexto escolar e conhecessem a realidade da escola, e, assim, pudessem analisar todo o contexto para promover as mudanças necessárias. Este pensamento corrobora com o de Libâneo (2004) que diz:

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudanças nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções e preferências, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p. 277).

Naturalmente, não é suficiente apenas oferecer cursos de formação continuada aos/as profissionais da educação. É necessário compreender as necessidades e o contexto social e cultural em que estão inseridos/as, a fim de estabelecer objetivos específicos que atendam às demandas de cada ambiente escolar.

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham (FREIRE, 1996, p.70).

Para Freire (1996), a escola também é um local de formação, pois é um espaço onde ocorre a construção do conhecimento e a formação de indivíduos/as críticos/as e conscientes. Seguindo essa apreciação, pode-se pensar na escola como um espaço educativo e que, por meio do diálogo, é capaz de inserir toda a comunidade escolar nos planejamentos das atividades e nos projetos que pretendem ser desenvolvidos. O ensino baseia-se na produção e na construção conjunta do conhecimento entre os/as professores/as e os/as alunos/as. Proporcionar uma formação contínua que promova um olhar de pesquisa e criticidade é de fundamental importância, visto que ainda ecoam muitas dúvidas sobre os estudos, as pesquisas e os entendimentos sobre os saberes pré-estabelecidos e os novos saberes que repercutem na sociedade moderna. Essa perspectiva de formação se enquadra nas sugestões de capacitação sugeridas por Gatti (2008).

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (GATTI, 2008, p. 57).

De acordo com Gatti (2008), todo elemento que causa reflexão e debate é uma forma de produção de conhecimento. Este pensamento encontra o de Freire (1996), que defende que a formação contínua dos/as professores/as deve ocorrer dentro da própria escola, por meio de pequenos ou grandes grupos de educadores/as. Essa formação acontece baseada no movimento de ação-reflexão-ação, em que os/as educadores/as analisam sua prática pedagógica, refletem sobre ela e aprimoram sua teoria. A autora afirma que a educação é um processo de diálogo e reflexão crítica sobre a realidade.

Em consonância com estes/as autores/as, Nóvoa (2003, p. 26) alerta que é preciso “reorganizar as escolas como espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e uma reflexão com os colegas. Ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha”. A abordagem proposta pelo autor visa superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática na formação docente, pois ao vivenciar e refletir sobre os desafios e dilemas da prática pedagógica desde o início de sua formação, o/a futuro/a professor/a poderá

desenvolver uma compreensão sólida e profunda da complexidade do trabalho docente.

O pensamento de Freire (1996) e Nóvoa (2003) corroboram com o de Imbernón (2010, p. 54) que afirma: “[...] a escola passa a ser foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” e ainda ressalta que “[...] a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores” (IMBERNÓN, 2009, p. 42). Ou seja, é no chão da escola que a prática pedagógica se transforma e gera conhecimentos, pois é nesta realidade que os/as professores/as vivenciam parte de sua formação, por meio de reflexões sobre suas concepções e práticas educativas, a fim de ressignificar e transformar a sua ação pedagógica.

De acordo com Freire (1994, p. 18), “[...] a transformação é entendida como um ato de criação dos homens” e evidencia que na formação permanente dos/as professores/as, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Nas afirmações de Freire, entende-se que uma das principais metas da formação docente é a transformação da realidade e da prática pedagógica. É essencial que essas ações proporcionem aos/as educadores/as ferramentas necessárias para atualizar e aprimorar suas habilidades e conhecimentos, a fim de que promovam mudanças significativas em suas práticas. A partir dessa perspectiva, a prática educativa se apresenta como um processo de transformação constante, exigindo uma reflexão contínua e permanente, considerando as limitações e mudanças humanas e sociais cada vez mais rápidas.

Para Nóvoa (1995, p. 28), “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos”. O autor destaca a importância de a formação continuada estar alinhada com os projetos e metas da realidade da escola em que atuam. Além de coordenar as atividades pedagógicas, a direção e coordenação da escola, juntamente com o aval dos/as professores/as, podem promover a formação continuada para o uso das tecnologias, por meio de palestras, seminários, *workshop* e oficinas. Essas atividades são importantes para que os/as professores/as possam trocar experiências, refletindo sobre os sucessos e desafios enfrentados por eles/as e seus/as colegas, o que pode ajudá-los/as a aprimorar suas próprias práticas pedagógicas e construir dinâmicas e conhecimentos que possam ser

aplicados em sala de aula. Isso significa que a formação dos/as professores/as precisa ser planejada e executada de forma a contribuir para o desenvolvimento da escola e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos/as alunos/as.

Dentro deste cenário, verifica-se que o principal momento da formação continuada é aquele em que o/a professor/a reflete constantemente e criticamente sobre sua prática pedagógica no cotidiano escolar. É possível perceber que a reflexão constante e a avaliação da prática pedagógica são fundamentais para garantir que os objetivos de ensino na sociedade contemporânea sejam alcançados e que os/as alunos/as tenham um aprendizado significativo e efetivo. Isso significa verificar se os objetivos, conteúdos e metodologias de ensino estão alinhados com o plano de ensino e se há uma conexão clara entre o conteúdo programático e a realidade vivida pelos/as alunos/as.

Diante da demanda social que se vive e que é imposta diariamente, é importante que o/a professor/a se arrisque a alçar voos que vão além do que aprendeu na sua formação inicial, pois atualmente é mais difícil ministrar aulas somente com o que foi aprendido na graduação. Um/a professor/a que tem a oportunidade de investir em sua formação tem maiores chances de ampliar seu repertório e aprimorar a sua prática, o que pode resultar em alunos/as motivados/as e um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados em suas aulas. Para isso, é preciso trabalhar em conjunto com os pares, trocar experiências, inovar, utilizar recursos tecnológicos, pois assim será visto como um/a profissional em formação constante. Ao utilizar diferentes metodologias em suas aulas, o/a professor/a modifica a sua prática e pode tornar o processo de aprendizagem dinâmico e interessante para os/as alunos/as, o que pode contribuir para a motivação e o engajamento dos/as estudantes. É indispensável que o/a professor/a reflita continuamente sobre suas práticas cotidianas, tendo como objetivo principal a pesquisa, com a intenção de estar se atualizando continuamente, analisando a esfera em que atua e, com isso, conseguir atingir resultados positivos e satisfatórios na aprendizagem de seus/as alunos/as. Dessa forma, investir na formação docente é fundamental para que o/a professor/a possa se desenvolver profissionalmente e oferecer um ensino de qualidade aos seus/as alunos/as.

2.2.1 Formação docente, tecnologias e horizontalidade: flashes que conduzem a uma nova relação do/a professor/a com o/a aluno/a

Há muito tempo se discute a formação dos/as professores/as para o uso das tecnologias. Dessa forma, compreende-se que a inserção das TIC nas escolas poderia ter acontecido de forma concreta, pois isso permitiria uma maior aproximação com os recursos tecnológicos disponíveis. Essa abordagem teria o potencial de promover uma maior alfabetização tecnológica e letramento digital entre os estudantes (ZAMPERETTI, 2021). No entanto, é importante reconhecer que a implementação das TIC nas escolas enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a formação dos/as professores/as, a desigualdade digital e a necessidade de uma abordagem crítica. São apenas alguns dos aspectos que devem ser considerados para garantir uma integração bem-sucedida das TIC no ambiente educacional.

Porém, mesmo diante das dificuldades apresentadas para se utilizar as TIC na escola, não se pode ignorar as mudanças tecnológicas que ocorrem no mundo contemporâneo, os novos recursos e dispositivos que fazem parte da realidade da sociedade atual. Dessa forma, vale lembrar que é importante que o/a professor/a procure utilizar as tecnologias que se fazem presentes no seu dia a dia, como um recurso didático e metodológico, como é o caso de professores/as que utilizam instrumentos tecnológicos, como os *smartphones*, em suas aulas para trabalhar com a produção de vídeo estudantil com seus/as alunos/as. Vale ressaltar que faz parte do processo de construção profissional conhecer teorias novas, porém somente as teorias não bastam. É preciso que estas estimulem o/a professor/a e que este/a as confronte com seu conhecimento prático, construído na rotina do dia a dia (NÓVOA, 1992). Assim, uma formação docente para o uso das tecnologias com foco na produção de vídeo estudantil pode colaborar com a conscientização dos/as professores/as sobre as influências e os impactos que esta atividade pode causar no processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

A relação marcada pelo diálogo entre professor/a e aluno/a estabelece relações de pertencimento, confiança e reconhecimento, criando uma verdadeira comunhão no processo educativo. Para Freire (1996), quando há uma relação de diálogo entre o/a docente e seus/as alunos/as, ocorre uma ampliação de conhecimentos, de cultura e

de oralidade, e a escola tende a não restringir as potencialidades criativas dos/as alunos/as, acolhendo as suas individualidades, independentemente de quais sejam elas. A produção de vídeo estudantil proporciona um ambiente de interação e aprendizagem em que o/a professor/a e os/as alunos/as podem dialogar abertamente. Além disso, os/as alunos/as também têm a oportunidade de interagir com seus/as colegas, compartilhando diferentes formas de pensar, aprender e criar. “Ensinar e aprender são atos dialógicos, relacionais, em que a validade do ensino está diretamente relacionada com a qualidade da aprendizagem dos(as) educandos(as)” (FREIRE, 1987, p. 8).

Diante do exposto, verifica-se que o ensino é entendido como um processo de construção conjunta do conhecimento, em que os atores e atrizes escolares constroem juntos/as o saber. Nessa relação, o/a professor/a é capaz de descobrir por que seus/as alunos/as não estão aprendendo determinado conteúdo. Pode também identificar se alguém está tendo problemas (inclusive externos à escola) e é capaz de observar que é preciso repensar a forma de como o conhecimento está sendo construído, buscando novas estratégias pedagógicas que possam estimular a participação ativa dos seus/as alunos/as no processo de aprendizagem. Quando isso acontece, é porque o/a professor/a está aberto/a ao diálogo e à escuta dos/as alunos/as, procurando compreender as suas necessidades e interesses, adaptando o ensino de acordo com essas demandas. Nessa relação, é possível que o ambiente escolar se torne um local de confiança e respeito mútuo, onde os/as alunos/as se sintam à vontade para expressar suas opiniões e dúvidas. Freire (1991) diz que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1991, p. 135).

Na perspectiva da formação de professores/as para o uso das tecnologias, a escuta e o diálogo podem ser vistos como uma aprendizagem recíproca que ocorre entre professores/as e alunos/as, caracterizando-se pelo princípio da horizontalidade, onde os/as professores/as são considerados/as parceiros/as capazes de pensar e colaborar na construção de alternativas viáveis para suas prováveis realidades. Na concepção de Freire (2013, p. 109), “[...] o diálogo é este encontro dos homens,

mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A habilidade de escutar é fundamental para que o/a professor/a possa ouvir e compreender as diferentes perspectivas dos/as seus/as alunos/as. Esse movimento desperta no/a docente a compreensão e respeito pelos conhecimentos do/a educando/a e solicita a aquisição de novos saberes, como humildade, tolerância, solidariedade, empatia e respeito pelo/a outro/a, a fim de estabelecer uma relação de confiança e diálogo. Partindo do princípio que o/a aluno/a é sujeito/a da própria aprendizagem e possui conhecimentos prévios de sua língua e cultura, essa abordagem promove uma aprendizagem coletiva que ocorre no conflito entre o conhecimento antigo e o novo.

Freire (1996) destaca que a educação não é um processo unilateral, mas sim uma troca de experiências entre educador/a e educando/a, em que ambos/as têm a oportunidade de discutir suas ideias e concepções. Por meio do diálogo, o/a educando/a expressa suas opiniões, questiona e constrói conhecimentos de forma crítica e reflexiva, e assim, não só os/as estudantes aprendem com os/as professores/as, mas também o contrário. De acordo com Freire (1998, p. 96), “a educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando”. Nesta relação, a educação é vista como um ato coletivo e colaborativo, onde o/a professor/a e o/a aluno/a são vistos como parceiros/as no processo de aprendizagem, colaborando e se respeitando mutuamente na construção do conhecimento. Isso acontece porque cada indivíduo/a traz consigo suas próprias experiências e perspectivas, e é por meio da troca dessas experiências que se constrói um conhecimento mais amplo e diverso.

A relação dialógica é capaz de romper com a tradição autoritária, pois permite a problematização das razões de ser e, no caso da produção de vídeo estudantil, o/a professor/a não é mais visto como o/a detentor/a absoluto do conhecimento, mas sim como mediador/a do processo de aprendizagem. Para Paulo Freire (1996, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”, ou seja, o papel do/a educador/a é, portanto, o de um/a amigo/a acolhedor/a, que está sempre disponível para ajudar e orientar os/as alunos/as, mas sem se colocar em uma posição superior,

atuando como um/a mediador/a e facilitador/a, orientando os/as alunos/as na busca pelo conhecimento e estimulando a participação ativa dos mesmos.

Freire (1996) enfatiza o potencial dos materiais audiovisuais, como o vídeo, para promover um diálogo crítico e reflexivo entre os/as estudantes. Esses recursos podem estimular a construção de conhecimento de forma significativa e contextualizada, permitindo que os/as alunos/as se envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Os materiais audiovisuais podem ser utilizados de diversas formas na educação, desde a apresentação de conteúdos até a produção de vídeos. Por sua vez, os/as alunos/as são incentivados/as a serem protagonistas de seu próprio aprendizado, buscando informações, discutindo ideias e compartilhando conhecimentos com seus/as colegas. Dessa forma, ocorre a construção de conhecimento de forma horizontal, na qual todos/as os/as participantes do processo de aprendizagem têm a oportunidade de contribuir e aprender mutuamente. Todos os trabalhos realizados por meio das tecnologias audiovisuais contextualizam o aprendizado, tornando-o significativo para os/as alunos/as, pois permitem a construção de conhecimento de forma colaborativa e coletiva, onde os/as estudantes passam a ter acesso a diferentes perspectivas e pontos de vista, falando, ouvindo e respeitando a opinião do próximo. Essa abordagem de ensino é especialmente importante em um mundo cada vez mais conectado e dinâmico, em que o conhecimento está em constante evolução.

2.2.2 Professor/a e pesquisa: na tela da contemporaneidade

Compreende-se que a pesquisa no processo educacional e sua construção estão intimamente ligadas a reflexões sobre a formação e as práticas cotidianas dos/as professores/as, e devem estabelecer elos entre os saberes populares, acadêmicos, os saberes dos/as alunos/as e as mudanças ocorridas na contemporaneidade. Nesse sentido, Pimenta (2002) destaca a importância de preparar os/as professores/as para refletirem sobre sua prática e as condições sociais que os influenciam. Nessa tendência de formação reflexiva, reconhece-se como uma estratégia para melhorar a formação de professores/as, a capacitação dos/as docentes para lidar com as demandas e desafios da sala de aula de forma crítica e

consciente. A reflexão constante sobre o que é o sucesso educacional e como mensurá-lo também é crucial nesse processo. Afinal, o que significa que um/a aluno/a teve sucesso? É apenas a obtenção de notas altas ou há outros aspectos a serem considerados, como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a capacidade de aplicar o conhecimento na vida cotidiana?

Neste cenário, seria importante destacar a ideia do/a professor/a pesquisador/a como uma pessoa reflexiva, crítica e criativa, que utiliza a pesquisa como um desafio para modificar sua forma de ensino e posterior qualificação.

A qualidade da educação é um conceito em evolução e como tal varia no tempo e no espaço, dependendo fortemente do local de onde se fala e principalmente de quem são seus defensores, nesses casos os educadores, onde com suas reflexões podem contribuir para um ensino com qualidade [...] (ARROYO, 2005, p. 45).

O/a professor/a que pesquisa é capaz de reestruturar algo e transformá-lo em novo, pode também realizar um trabalho diferente elaborando novas estratégias de ensino buscando a ampliação do conhecimento do/a aluno/a, essas mudanças proporcionadas pela pesquisa podem colaborar também para que a educação tenha mais qualidade. Ao estar imerso/a na pesquisa e refletir sobre sua prática, o/a professor/a se centra na realidade dos/as alunos/as, os/as reconhecendo como sujeitos/as protagonistas de suas próprias histórias e assim, pode produzir conhecimentos novos a partir da análise da sua realidade. Freire (1985) relata em seus estudos que os/as sujeitos/as devem saber sobre sua realidade, para buscar transformá-la. Desta maneira, é possível dizer que um/a professor/a, visto/a como uma pessoa que colabora com a construção de outro ser, pode também ser um/a pesquisador/a, aliando prática à teoria.

O educador democrático, crítico, em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis, é uma de suas tarefas primordiais. Para isso, ele precisa ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente (FREIRE, 1996, p. 147).

Freire (1996), defende uma abordagem pedagógica que busca transformar a realidade por meio da educação, onde o/a educador/a democrático/a e crítico/a desempenha um papel fundamental nesse processo, ao incentivar a capacidade crítica, curiosa e ativa do/a estudante em sua prática de ensino. O/a professor/a,

sendo um ser em constante desenvolvimento, constrói sua prática pedagógica ao permitir que o/a aluno/a também construa a sua. Isso significa que seria importante que o/a professor/a estivesse aberto/a a aprender com os/as alunos/as, valorizando suas contribuições e respeitando suas experiências e vivências, orientando-os/as na construção do conhecimento de forma sólida e consistente e auxiliando os/as estudantes a desenvolverem suas habilidades de pesquisa, análise e síntese.

O/a professor/a não é um ser acabado, mas sim alguém que está em constante busca pelo aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos. Deste modo, a formação do/a professor/a pesquisador/a envolve o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a realização de pesquisas em sua própria prática, bem como a capacidade de analisar e interpretar os resultados obtidos. Além disso, a formação do/a professor/a pesquisador/a também inclui a necessidade de estar atualizado/a com as descobertas e práticas mais recentes, como pesquisas realizadas por outros/as especialistas da área. Também, é importante desenvolver habilidades de comunicação e colaboração para compartilhar resultados e aprendizados com outros/as profissionais. A troca de conhecimento entre os pares é enriquecedora e pode fornecer *insights* valiosos para melhorar a prática de ensino.

Seguindo esse fio de pensamento, Demo (2004) apresenta que a pesquisa deve ser incorporada como uma atividade cotidiana, não apenas em momentos ou condições confortáveis, mas em todos os momentos e situações. Isso significa que a pesquisa não deve ser vista como uma atividade isolada ou limitada ao ambiente acadêmico, mas sim como uma ferramenta para compreender e transformar a realidade do/a professor/a. É importante que essa atividade seja constante e permita aos/as professores/as questionarem e refletirem sobre sua realidade, buscando compreender as causas e consequências.

A pesquisa desperta no/a professor/a o senso crítico e reflexivo e permite que eles/as atuem como agentes de transformação, promovendo uma educação capaz de contribuir para a formação de indivíduos/as conscientes e atuantes em sua própria vida e na sociedade como um todo. Freire (1996) diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, P. 14).

As palavras de Freire ecoam como um convite à reflexão sobre a prática educativa, em que ensinar e pesquisar se tornam ações complementares e se alimentam mutuamente. Ao ensinar, o/a educador/a se coloca em constante aprendizado, e a pesquisa surge como ferramenta fundamental para aprofundar o conhecimento e compreender aquilo que ainda não é conhecido, o que pode ser realizado por meio da reflexão. Embora os/as teóricos/as discutam sobre o que deve ou não ser feito, é o/a professor/a, com sua vivência em sala de aula, reflexão e conhecimento do dia a dia dos alunos, que pode pontuar a melhor estratégia a ser aplicada.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 29).

O papel ativo do/a professor/a o/a configura como um/a sujeito/a que busca construir o seu saber com base na investigação de sua própria prática, adquirindo saberes teóricos e práticos que permitem a realização de sua *práxis*⁵ educativa, assumindo a responsabilidade de aprimorar o seu conhecimento acadêmico.

Dentro desse contexto, a concepção predominante, segundo Nóvoa (2003), é a de formação continuada concebida como um processo crítico-reflexivo do conhecimento docente. O conhecimento adquirido na formação continuada conduz o/a professor/a a mesclar a sua experiência profissional com o novo saber obtido e, então, adaptá-lo para a realidade de sua sala de aula. Porém, não é uma tarefa fácil formar profissionais em educação, e muito menos vislumbrar ou afirmar com certeza quais seriam os métodos e mecanismos apropriados para fundamentar simultaneamente a formação dos/as futuros/as professores/as como futuros/as pesquisadores/as. O que se entende é que é fundamental valorizar o potencial do/a professor/a que pesquisa e reflete sobre sua prática. Para isso, é necessário buscar constantemente novos conhecimentos e práticas inovadoras que possam fazer a diferença em sala de aula. Essas práticas devem instigar a curiosidade e a criticidade

⁵ Paulo Freire define *práxis* como um conjunto de práticas que transformam a realidade e a história, pois ao mesmo tempo, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, assim, teoria e prática se fazem juntas e perpetuam-se na práxis. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3797/1/arquivo149_1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

dos/as alunos/as, proporcionando o prazer em estudar e participar da comunidade em que estão inseridos/as. Neste sentido, a produção de vídeo estudantil pode ser uma destas práticas inovadoras, pois ela é capaz de instigar os/as alunos/as e professores/as a pesquisar sobre a realidade que vivenciam e tentar modificá-la. Ao produzirem um vídeo, alunos/as e professores/as constatarem novos conhecimentos e, de modo crítico, pensam e agem sobre a realidade para transformá-la. Neste caso, a pesquisa transcende o mero ato de acumular informações, pois convoca os atores e atrizes educacionais a intervir na sociedade, a transformar a educação e a si mesmos/as.

2.2.3 Experiência e formação docente: luz câmera e educa“ação”

A rotina do/a professor/a exige algumas ações em sua prática pedagógica que, na maioria das vezes, não foram praticadas e aprendidas na sua formação, seja ela inicial ou continuada e nem nos currículos prescritos pela escola. Os saberes produzidos e construídos ao longo da história de vida do/a professor/a, seja nas relações que se dão no chão da escola com seus pares, com os/as alunos/as, na prática pedagógica, na organização escolar, com seus próprios saberes, ou na vida fora da escola nas relações como outro em sociedade, são classificados como ‘saberes da experiência’ por autores e autoras como Borges (1998), Tardif (2007) e Pimenta (2002), que defendem que esses saberes decorrem de como o/a professor/a realiza sua prática pedagógica na escola para repassar o conteúdo aos seus/as alunos/as. Assim, ao analisar a relação do/a docente com o conteúdo que deverá ministrar aos/as discentes, Cunha (1989) informa que:

Para trabalhar bem a matéria de ensino, o professor tem de ter profundo conhecimento do que se propõe a ensinar. Isto não significa uma postura prepotente que pressuponha uma forma estanque de conhecer. Ao contrário, o professor que tem domínio de conteúdo é aquele que trabalha com a dúvida, que analisa a estrutura de sua matéria de ensino e é profundamente estudioso naquilo que lhe diz respeito (CUNHA, 1989, p. 143).

Como apontado por Cunha (1989), é conveniente que o/a professor/a trabalhe os conteúdos de determinada matéria de forma significativa, crítica e reflexiva dentro de sua prática pedagógica. A autora indica que o conhecimento é a ferramenta de

trabalho do/a professor/a, portanto, é preciso dominar, investigar e entender sobre aquilo que vai ministrar em sala de aula, para que a rotina não se torne vazia e a prática não seja anulada.

Na década de 1980, uma das contribuições para a profissionalização do ensino foi a de reconhecer a existência de saberes específicos dos/as professores/as, desenvolvidos tanto no processo de formação quanto em suas atividades diárias como docentes. Estes saberes, segundo Tardif (2002), se conectam diretamente com as vivências do cotidiano destes/as professores/as e quanto mais se vive, mais experiências e saberes vão se adquirindo neste viver.

Acho que o lugar onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa [...] (BARROS, 2003, p. 10).

Para o poeta Manoel de Barros, as pedrinhas do quintal retratam, metaforicamente, o caminho que cada um/a construiu, que cada pedra é única e representa um conhecimento. Pode-se dizer que as pedras são as experiências que o/a indivíduo/a vai adquirindo ao longo do tempo e estas experiências de vida, segundo Josso (2004), solidificam a real formação dos/as professores/as enquanto sujeitos/as de sua história.

O/a professor/a está inserido/a, de forma direta e indireta em suas práticas, nas concepções, nos objetivos desejados e na relação com seus pares, essas ações fazem parte da construção de sua identidade. As experiências estão conectadas na relação entre o íntimo e o externo de cada sujeito/a que as vive, têm o seu tempo e o seu espaço para concretização, ou seja, estão relacionadas ao sujeito e ao sentido que provocam em quem vivencia determinado acontecimento. Pimenta (2005, p. 20), sugere que os saberes da experiência são “[...] também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Para a autora, além das experiências vivenciadas no dia a dia, o/a professor/a conta com outro local importante para a sua formação: a escola, pois é nela que o/a educador/a passa a maior parte do tempo de sua vida profissional. Assim, seria

interessante relacionar a prática pedagógica do/a professor/a aos saberes que ele/a adquire com os/as outros/as colegas da escola em que atua. “Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e das competências profissionais [...]” (TARDIF, 2002, p. 21).

Diante destas afirmações, indica-se refletir sobre os espaços escolares, pois se a experiência está ligada diretamente ao/a sujeito/a e este atua como ator/a principal do processo, fica claro a conexão entre o/a sujeito/a e as causas que proporcionam ou não o ato de experienciar. Para Tardif, (2008, p. 25) o “objetivo da formação prática em estabelecimento é justamente colocar os/as estudantes em contato com esse saber de experiência e sua fonte: a prática profissional”. Compreende-se que a relação professor/a e aluno/a é um importante elemento para a formação do/a futuro/a docente/a.

Percebe-se que os saberes docentes se originam das experiências e das vivências (educacionais e sociais) e são necessários para a edificação da formação profissional, visto que é por meio dela que os saberes pedagógicos se unem aos saberes do conhecimento e fazem surgir novos saberes oriundos das experiências vivenciadas no dia a dia da escola.

Zamperetti (2012, p. 91) destaca que “a criação de espaços de produção e mediação da experiência de si gera o questionamento tanto sobre a área pessoal como profissional do professor”. Para a autora, é possível refletir sobre as possibilidades de acontecimentos que envolvem a experiência na escola. Como destaca Dewey (1976), a educação e o processo de se educar mantêm uma relação com o que se experimenta e, posteriormente, ampliam a capacidade para novas experiências, ou seja, o/a sujeito/a não é definido/a pelas atividades que realiza, mas pela maneira como a experiência o afeta.

A análise da produção da experiência de si, que pode ser chamada de autoconhecimento, tomada de consciência ou autorreflexão crítica, dentro de uma prática pedagógica, é uma possibilidade a ser pensada na formação permanente dos professores (ZAMPERETTI, 2012, p. 26).

Neste sentido, é preciso repensar o papel e o objetivo da escola em relação às práticas ali exercidas. Ao refletir sobre suas experiências, o/a professor/a adquire uma identificação pessoal do seu trabalho, pois, segundo Josso (2004), o/a professor/a aprende observando experiências diretas e formadoras que o/a constituem como

docente. Desta forma, a educação precisa ser pensada como um processo e não como um resultado, uma vez que a experiência é o que dá sentido ao que o/a sujeito/a vive, podendo ser considerada uma autoformação. O/a professor/a pode desenvolver um trabalho de si e sobre si sempre acompanhado de reflexão, o que se caracteriza como uma formação em seu campo de trabalho.

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p. 19).

Para o autor, o/a professor/a desenvolve um trabalho sobre si que deve ser seguido de reflexão e desenvolvimento, ou seja, um/a docente que reflete sobre suas experiências, estuda, busca por métodos e metodologias inovadoras, de modo a intensificar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, contribuirá com a aprendizagem dos seus/as alunos/as, pois as experiências vivenciadas em uma formação continuada podem abrir espaço para reflexões e soluções coletivas sobre os problemas enfrentados em sala de aula. Cunha (2004) assegura que os/as professores/as aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências, guardando elementos de vivências anteriores e ressignificando em um novo contexto, fazendo com que a docência esteja em permanente transformação.

Para o professor e cineasta Bergala (2008), os/as professores/as devem conhecer o “fazer” cinema como uma ação libertadora e não de forma técnica e mecânica.

O enclausuramento nessa lógica disciplinar reduziria o alcance simbólico da arte e sua potência de revelação no sentido fotográfico do termo. A arte para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo de desordem. A arte é um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem o contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” a escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamento e de suas normas relacionais. O ensino se ocupa das regras, a artes deve ocupar um lugar de exceção. (...) A arte deve permanecer na escola como uma experiência à parte, cuja alteridade radical os alunos devem experimentar (BERGALA, 2008, p. 30).

De acordo com o autor, os/as sujeitos/as da experiência são geralmente marcados/as pelo novo, por elementos perturbadores. Um exemplo desse tipo de experiência é quando um/a aluno/a propõe a produção de um vídeo, o/a professor/a pode aproveitar a experiência e os signos internalizados por esse/a aluno/a, e nesse

trabalho colaborativo e dialógico, o/a aluno/a que aprendeu com suas vivências e sua realidade a utilizar essas novas tecnologias na prática consegue colaborar com o/a professor/a, que nem sempre conhece o uso técnico desses equipamentos (como gravar e editar pelo celular), e o/a professor/a, por sua vez, pode utilizar esse processo para aprender com a experiência do/a aluno/a e orientá-lo/a na realização da produção do vídeo. Ambos/as são motivados/as nessa experiência, nesse tipo de aprendizagem e troca, na qual a prática do diálogo é extremamente fundamental. Portanto, é importante salientar que a escola ofereça espaços que estimulem o acontecimento de experiências de aprendizagem e troca, tanto para o/a professor/a quanto para o/a aluno/a. Como exemplo, cita-se o curta “Meu nome é”⁶ produzido pelos/as alunos/as do Ensino Médio da Escola Técnica 31 de Janeiro, da cidade de Campo Bom (RS), que discute a identidade de gênero e uso do nome social dos/as alunos/as. O vídeo surgiu da necessidade que os/as alunos/as sentiram de explicar para os/as professores/as e demais colegas a importância de se respeitar o nome social adquirido.

Como visto, a escola precisa refletir sobre as transformações ocorridas no final do século XX, pois a globalização trouxe novas exigências para a prática e formação dos/as professores/as. Ser professor/a no século XXI envolve uma reorganização da profissão, que busca centrar-se nas práticas e análises das mesmas, uma vez que os/as professores/as mesclam as suas relações externas com os saberes disciplinares e curriculares, resultando nos saberes da experiência que aparecem como o eixo principal do saber docente.

2.3 O/a professor/a do século XX ensinando alunos/as do século XXI: protagonistas de filmes diferentes

A sociedade percorre o caminho que a conduz para o final da primeira década do terceiro milênio e, ao olhar para a educação, tem-se a impressão de que ela continua acontecendo como em meados do século passado. A sociedade mudou, porém, em muitas escolas ainda se aprende como se aprendia anteriormente, pois a

⁶ Curta-metragem: Meu nome é. Disponível em: [\(1024\) #identidadedegênero - Meu nome é.... YouTube](#). Acesso em: 06 jun. 2023.

educação, principalmente a da esfera pública, não é capaz de acompanhar o compasso apressado de transformação e das mudanças que ocorrem no mundo globalizado e tecnológico. Para Sibilia (2012, p. 13), “[...] a escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI”.

Por outro lado, as crianças e os/as jovens, acompanham as mudanças que ocorrem no mundo. Segundo Veen e Vrakking (2009), eles cresceram utilizando intensamente as tecnologias, o que lhes permite se comunicar em rede, controlar e consumir informações enquanto interagem nas comunidades virtuais e reais. Em contrapartida, a maioria das escolas ainda mantém os/as alunos/as sentados/as em fileiras, ouvindo os/as professores/as reproduzirem o conteúdo dos livros didáticos (que, muitas vezes, saem das gráficas desatualizados) e copiando as anotações escritas no quadro. Na concepção de Sibilia (2012), a sociedade atual demanda novos padrões de ensino, resultado do discurso neoliberal que afeta a escola tradicional, a qual, por ser homogênea, normativa e padronizada, não consegue formar indivíduos adequados às necessidades contemporâneas. Assim, a escola, como outras instituições educacionais que constituem a sociedade atual, está inserida no mundo globalizado e por ter como fundamento a formação humana, precisa firmar um compromisso sério com a educação, entendendo que as transformações que acontecem articulam conhecimentos e habilidades necessários às suas concretizações, que constituem o caráter e a personalidade dos/as indivíduos/as que a frequentam. Neste processo, é importante que o/a professor/a se atualize sobre as novas metodologias de ensino e as novas tecnologias que podem ser inseridas no processo educacional, conduzindo as mudanças e se conscientizando de que o processo de formação continuada precisa fazer parte de toda a sua vida profissional, pois este processo colabora para que ocorram mudanças ao longo de sua carreira, melhorando sua prática e colaborando com a formação de cidadãos/ãs críticos/as e criativos/as, capazes de lutar por um futuro melhor.

Demo (2004) defende que o/a professor/a deve ser também um/a pesquisador/a, capaz de analisar criticamente sua prática e buscar novas abordagens e metodologias de ensino. Ou seja, é importante que o/a professor/a faça de sua prática o seu caminho de pesquisa teórica na prática, pois “teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento frente à realidade, como se para estudar

fosse mister deixar o mundo e ir para a universidade” (DEMO, 2004, p. 82). Neste sentido, Charlot (2002, p. 91) defende que “ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula [...] e, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos”.

Ser professor/a é uma tarefa complexa e desafiadora que exige, constantemente, tomadas de decisão imediatas em meio aos desafios da sala de aula. Conforme destacado por Charlot (2002), o/a educador/a precisa lidar com diversas situações que exigem respostas imediatas, como problemas de disciplina, dificuldades de aprendizagem e adaptação de conteúdo. Em muitos momentos, o/a professor/a se sente sozinho/a na sala de aula e, na urgência, precisa decidir e assumir suas escolhas mediante as relações que estabelece com a esfera física e social à qual está inserido/a. No entanto, a responsabilidade do/a professor/a não se encerra com a tomada de decisão; ele/a também precisa assumir as consequências de seus atos. Essa postura de responsabilidade é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, baseada em valores como ética, compromisso e respeito.

Entende-se que o/a professor/a é um ser humano que porta consigo sua trajetória e experiências vividas, sejam elas históricas ou profissionais. A sociedade contemporânea está passando por diversas modificações e essa mudança social, política, econômica e cultural que acontece no mundo cobra da escola uma postura de remodelagem em seu sistema, e isso interfere diretamente na formação e no trabalho do/a professor/a, porém, a velocidade para formar um/a professor/a difere da velocidade das mudanças sociais. Sabe-se que tanto os/as professores/as quanto todos/as os/as componentes do ambiente escolar, de modo geral, desenvolvem um papel importante na formação das futuras gerações. Para adotar esse conhecimento de forma orgânica ao seu dia a dia, é necessário que o/a professor/a reflita e pesquise além da formação continuada.

A formação continuada neste sentido é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p.4).

É na prática cotidiana, como defende Tardif (2002), que o/a docente tem a percepção de que um dos principais caminhos é o diálogo, pois este pode colaborar na produção de saberes necessários para o seu exercício profissional. De acordo com Tardif (2002, p. 17) “[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”, em outras palavras, o saber adquirido pelo/a professor/a está a serviço do trabalho que será desenvolvido, oferecendo respostas para situações do cotidiano.

O debate sobre a formação docente ampliou-se na década de 1970, tendo maior destaque nos anos de 1980 e 1990, principalmente com a implementação da LDB de 1996. A formação era baseada em técnicas pedagógicas e em conteúdos tradicionais, onde se discutia a necessidade de adicionar disciplinas aos currículos que oferecessem familiaridade com as tecnologias da época, pois assim exigia o mercado de trabalho. Mesmo com os debates que permeavam o uso das tecnologias na educação, não foi possível alcançar todas as escolas brasileiras, e a formação do/a professor/a para o uso das tecnologias ficou comprometida devido a inúmeros problemas.

Ainda hoje, mesmo com a globalização e a acessibilidade aos recursos tecnológicos, isso se confirma. A academia é um espaço privilegiado do saber. Muitas vezes, as pós-graduações estão à frente nas investigações, apresentando pesquisas sobre diversas áreas e alimentando a graduação com os saberes adquiridos nos estudos que realizam. Porém, o ritmo é lento. Em contrapartida, a sociedade desde o início do século XXI vive momentos de avanços tecnológicos constantes, como a inserção de *tablets*, celulares, internet, computadores, *smartphones* e redes sociais, que mostram sua notável capacidade evolutiva e intensa (SIBILIA, 2012). Esses artefatos tecnológicos que se inseriram na vida dos/as sujeitos/as ainda não atingiram totalmente as escolas. Diante desta discrepância, Sibilia (2012, p. 183) sugere que “terminem de se fundir ou, então, entrarão em colapso”.

Neste contexto, considera-se que seria preciso criar estratégias para que a escola e o/a professor/a se apropriem dos conhecimentos disponibilizados pela contemporaneidade. Pontua-se que existem muitas escolas que têm dificuldade em desenvolver projetos que envolvam o uso das tecnologias, seja pela falta de infraestrutura ou formação. Porém, seria essencial conectar a educação com as tecnologias para assim desenvolver projetos educativos com viés inovador.

Uma pesquisa realizada por Pereira e Mattos (2017) que visava avaliar o uso prático das tecnologias nos cursos de licenciatura em Pedagogia das seis principais universidades do Rio Grande do Sul (UFPEL, FURG, UFRGS, PUCRS, UNISINOS, UFSM), constatou que apenas dois cursos apresentavam uma disciplina sobre tecnologias em seus currículos e, ao analisar os conteúdos trabalhados, indicavam apenas conteúdos teóricos, sem nenhuma atividade prática sobre o uso das TIC, muito menos sobre a produção de vídeo estudantil. Compreende-se que seria conveniente que os cursos de formação desenvolvessem atividades práticas e teóricas, visto que estas duas áreas, quando trabalhadas simultaneamente, tendem a qualificar o trabalho pedagógico e formar professores/as que, além de conhecerem a teoria, possam refletir sobre a sua prática, como afirma Freire (1987, p. 121) “[...] se os homens são seres do que fazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo”.

Ao pensar em um vídeo produzido por alunos/as e professores/as, percebe-se que a formação docente para tal atividade nas universidades é quase inexistente. Ilhas de pesquisas se apresentam, porém, não se encontram nos cursos de graduação, disciplinas voltadas especificamente para o ensino da produção de vídeo dentro do espaço escolar. Infelizmente, a maioria dos/as professores/as da Educação Básica não conseguem compreender a produção de vídeo estudantil como uma atividade que faz parte do processo educacional contemporâneo. Assim, por desconhecerem tal ação pedagógica, acabam por não a realizar.

Segundo Torkania (2019), uma pesquisa realizada pela TIC Educação, em 2018, demonstrou que 92% dos/as professores/as de escola pública e 86% de escola particulares buscam, por conta própria, informações sobre novos recursos e sobre uma formação que os habilitem a trabalhar com as tecnologias em sala de aula. Os dados da pesquisa revelaram que existe uma carência na formação dos/as professores/as para o uso das tecnologias, e tal fato ocorre desde a formação inicial quando eles/as ainda estavam na universidade. O estudo apontou que na graduação, 54% dos/as professores/as de até 30 anos cursaram apenas uma disciplina sobre o uso das tecnologias com os/as discentes, 48% dos/as professores/as entre 31 e 45 anos tiveram uma aula específica sobre o assunto e dos/as professores/as com mais de 46 anos somente 36% tiveram aulas relacionadas às tecnologias. A pesquisa não relatou se as aulas sobre tecnologias e seu uso eram práticas ou apenas teóricas. A

conclusão desta pesquisa demonstrou que os/as professores/as não recebem capacitação pedagógica para trabalhar com os diferentes tipos de tecnologias em sala de aula, o que reforça a pesquisa de Pereira e Mattos (2017) sobre as disciplinas de tecnologias nas principais universidades do Rio Grande do Sul.

Apesar dos cursos citados não apresentarem disciplinas voltadas à produção de vídeo estudantil, é possível vislumbrar alguns casos embrionários que partem de alguns/as professores/as de graduação, como é o caso da professora Cíntia Inês Boll da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que, no ano de 2014, ministrou as disciplinas ‘Educação a Distância e Ambientes de Aprendizagem’ e ‘Cultura Digital e Mídias Móveis na Educação’ para alunos/as de graduação na Faculdade de Educação (Faced/UFRGS). Essas disciplinas eram voltadas para a criação de vídeos e aplicativos, onde os/as licenciandos/as em pedagogia teriam que efetivamente realizar uma produção a partir dos conhecimentos construídos e adquiridos na disciplina. Existem ainda outras iniciativas positivas que apresentam relatos de produções audiovisuais em escolas, como é o caso da Rede Kino⁷, que é uma Rede Latino-Americana de Cinema e Educação. Desde 2009, ela desenvolve, por meio de projetos, aproximações entre o cinema e a educação, compartilhando experiências no sentido de promover ações práticas ligadas a essas áreas do conhecimento. Outra experiência com produção de vídeo em escolas é desenvolvida pelos/as pesquisadores/as do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO⁸, da Universidade Estadual de Campinas, fundado em 1994, em parceria com o programa “Cinema & Educação: A experiência do cinema na escola de Educação Básica Municipal” (elaborado pela Secretaria de Educação de Campinas). Eles desenvolvem experimentações que englobem o cinema na escola por meio de maquinações, tendo como finalidade:

Estimular a produção de imagens audiovisuais nos contextos escolares a partir de diversos dispositivos de imagem de cinema, diminuir a distância entre produção artística e a formação humana e estabelecer (re)existência estética no cinema e na educação (MIRANDA, 2016, p. 147).

Outro exemplo de investigação na área da produção de vídeo e educação é o Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE/UFPel), que tem

⁷ Rede Kino. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/memoria/>. Acesso em: 17 out. 2023.

⁸ O Grupo de Pesquisa: Laboratório de estudos audiovisuais – OLHO. Disponível em: <https://laboratoriolho.weebly.com>. Acesso em: 15 jun.2023.

por objetivo capacitar professores/as da Educação Básica a produzir vídeos com seus/as alunos/as de forma teórica, pedagógica, poética e técnica. O LabPVE realiza cursos gratuitos *online* desde 2019 e já capacitou mais de três mil professores/as da Educação Básica de todo o Brasil. Estas iniciativas, dentre outras, fazem parte de um processo embrionário dentro do universo educacional acadêmico, e segundo Pereira (2014) a produção de vídeo estudantil ainda é vista simplesmente como uma atividade técnica e não pedagógica.

Mesmo com estas e outras investidas no uso da produção de vídeo no contexto escolar, com a chegada da Pandemia do Covid-19⁹ em 2020, a falta de formação para se trabalhar com as tecnologias tornou-se ainda mais visível no contexto educacional das escolas brasileiras, como se observa na pesquisa: Trabalho Docente em Tempos de Pandemia (2020), realizada com 15.654 professores/as do Ensino Básico, das redes públicas de educação, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). Os dados da pesquisa apontaram que nove em cada dez professores/as do país não tinham experiência em ministrar aulas remotas, embora 82% dos/as entrevistados/as declararam que estavam desempenhando atividades escolares de modo remoto, cerca de 42% disseram não ter recebido nenhum tipo de formação para usar as tecnologias digitais na preparação de suas aulas. Baseando-se no resultado desta pesquisa, percebeu-se que mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico que existe na atualidade, a pandemia do Covid-19 demonstrou que boa parte dos/as professores/as ainda não utilizam as tecnologias em sua prática pedagógica por falta de formação técnica e pela dificuldade de acesso às tecnologias.

Embora Sibilia (2012) argumente que houve um avanço significativo na evolução tecnológica nos últimos anos, o ensino remoto revelou, por meio dos relatos de professores/as e alunos/as, que a desigualdade social no acesso às tecnologias ainda é uma realidade, evidenciando que a promessa de democratização do ensino digital ainda está longe de ser concretizada.

Uma pesquisa realizada por Pereira, Candido e Lino (2019), com 800 professores/as do Ensino Básico de todos os estados da federação brasileira,

⁹ A Pandemia do Covid 19 foi uma infecção respiratória potencialmente grave que atingiu todos os países do mundo. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 11 jun. 2023.

constatou que os/as professores/as que têm mais de dez anos de docência são os/as que mais procuram por cursos de produção de vídeo, tentando inovar e melhorar sua prática. Na pesquisa, os/as professores/as apontaram que a falta de incentivo para trabalhar com as tecnologias os acompanha desde a graduação.

Atualmente, com a presença ativa das tecnologias na vida dos/as jovens é preciso repensar os métodos de ensino, desligando-se do/a professor/a do século XX e mirando no/a professor/a do século XXI, que além de ser mediador/a entre o conhecimento e o/a aluno/a, também escuta e incorpora os conhecimentos trazidos por eles/as. Como afirma Nóvoa (1992, p. 15), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, sendo assim, mesmo que o/a docente não tenha vivenciado o uso das tecnologias em sua formação, ele/a vivencia atividades que envolvem as tecnologias em seu dia a dia. Pereira (2014) defende que a transição entre as tecnologias vividas no dia a dia e o seu uso pedagógico não se faz de forma automática, e nem sempre o/a docente tem conhecimento pedagógico para realizar essa atividade.

Os problemas enfrentados pela educação nacional ao longo do século XX apontam para uma reflexão profunda sobre a recriação, tanto da escola quanto da formação docente. Educar torna-se uma tarefa cada vez mais complexa e exigente, requerendo muita responsabilidade, equilíbrio e coerência entre a formação e os procedimentos pedagógicos. Portanto, é importante que no século XXI se reflita sobre a importância da formação pessoal e profissional dos/as professores/as, pois com o avanço das tecnologias e as transformações sociais que ocorreram nas últimas décadas, muitas práticas pedagógicas tradicionais foram excluídas por não fazerem mais sentido, e o que se espera para o momento contemporâneo é que novos paradigmas se formem, como destacam Silva e Ferreira (2011):

Novos paradigmas se formam tendo em vista a leitura da realidade, devendo acompanhar as suas transformações e dar conta de uma visão sistêmica. A relação teoria-prática faz parte desse pensamento e de uma visão de integralidade do ser humano e da própria realidade em transformação (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 13).

Esta nova realidade traz consigo mudanças nos paradigmas de ensino no que se refere à formação docente. Neste ínterim, acredita-se que ensinar a produzir vídeo com os/as alunos/as, dentro dos cursos de licenciatura seria um caminho interessante para capacitar professores/as a essa nova realidade educacional, onde seria possível

criar um espaço dialógico, de troca, de emoção e aprendizagem entre alunos/as e professores/as.

Nesta perspectiva, Freire (1996) afirma que ensinar é dar possibilidades para os/as alunos/as criarem, construírem, produzirem suas aprendizagens, enfim, um ambiente onde se transformam, juntamente com os seus/as professores/as, em sujeitos/as de construção e reconstrução do saber ensinado. Neste caso, a prática docente é construída e reconstruída junto ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, destaca-se a importância da formação continuada no caminho do/a professor/a, no intuito de conhecer teorias e práticas que envolvam as tecnologias e que sejam possíveis de serem unidas à sua realidade e utilizadas em sua prática. O repertório de conhecimentos que o/a docente adquire ao longo da sua vida o/a ajuda nessas escolhas.

Na perspectiva progressiva, naturalmente, a formação técnica é também uma prioridade, mas, ao seu lado há outras prioridades que não podem ser postas à margem. O operário que está aprendendo, por exemplo, o ofício de torneiro, de mecânica, de pedreiro, de marceneiro, tem o direito e a necessidade de aprendê-lo tão melhor quanto possível, mas tem, igualmente o direito de saber a razão de ser do próprio procedimento técnico. Tem o direito de conhecer a origem histórica da tecnologia bem como o de torná-la objeto de sua curiosidade e refletir sobre o indiscutível avanço que ela implica, mas, também, sobre os riscos a que nos expõe (FREIRE, 1992, p. 68).

Refletir sobre a prática faz com que o/a professor/a reestruture suas ações, pois “trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 22). O autor pressupõe que o/a professor/a alicerçado/a por uma postura crítica e inovadora, interpretando a sua realidade e respondendo às suas necessidades, estará comprometido/a com a docência e com o seu crescimento pessoal e profissional, tornando-se protagonista de mudanças na escola e na sociedade.

O/a professor/a do século XXI estabelece relações e favorece o aprendizado quando possibilita que seu/a aluno/a interaja e expresse sua criatividade, interpretando, aprendendo o sentido das coisas e compreendendo conteúdos de modo claro e com prazer. Freire (1996), dizia que o ato de ensinar remete à construção do saber por meio da liberdade, da criatividade e da felicidade e isso só se torna possível quando o/a professor/a pauta seu relacionamento com seus/as alunos/as por meio do respeito, dedicação, amizade, autonomia e discernimento, ao ministrar as

suas aulas. Tardif (2002), complementa afirmando que não basta “ter conhecimentos técnicos padronizados, cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas” (TARDIF, 2002, p. 247).

Deste modo, é importante que o/a professor/a elabore seu planejamento de aula contando com os imprevistos que poderão surgir, por exemplo, pode acontecer de um/a aluno/a sugerir a produção de um vídeo e isso pode tirar o foco do planejamento que foi feito anteriormente pelo/a docente, porém, ao acatar a sugestão do/a aluno/a, o/a professor/a estará abrindo espaço ao novo, a uma quebra de paradigma, como ocorreu com o professor Valmir Michellon, do Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim na cidade de Guaíba (RS), quando em 2001, conversando com os/as alunos/as em sala de aula e observando o que eles/as poderiam fazer com o vídeo, criou o primeiro festival de vídeo estudantil do Brasil, o Festival de Vídeo Estudantil de Guaíba¹⁰.

Pereira (2007) apresenta que dos/as 24 professores/as entrevistados/as em sua dissertação e que produziam vídeo com seus/as alunos/as, mais da metade dos casos produziu o vídeo, por atender a um pedido dos/as alunos/as, que em diálogo com o/a professor/a revelaram querer experimentar produzir vídeos na escola. Vale ressaltar que na época, os vídeos foram feitos em fitas de VHS.

Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-lo, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor. O educador não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão, em torno do que propõe, por parte do educando (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 45).

Ao ouvir o/a aluno/a, o/a professor/a levará em consideração o momento histórico no qual estão inseridos/as, derivando muitas vezes em mudanças de planejamento. As práticas pedagógicas estão sujeitas às condições sociais que as modificam, fazendo com que o/a professor/a do século XXI aceite o desafio de tornar a aprendizagem significativa e que as experiências vivenciadas tenham sentido para os seus/as alunos/as.

¹⁰ Livro: 20 Anos Festival de vídeo de Guaíba: Múltiplas perspectivas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gp2ve/files/2022/07/FESTIVAL-DE-CINE-GUAIBA-02-06-22.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.

Atualmente, vive-se em uma sociedade onde a maioria dos/as jovens, de diferentes classes sociais, faz uso das tecnologias para compreender, conhecer e interagir com o mundo. Utilizando seus *smartphones*, eles/as gravam áudio e vídeos, editam os conteúdos gravados de forma simplificada e exibem as suas produções em redes sociais. Este dado demonstra que a inserção das tecnologias na escola pode contribuir com o aprendizado dos/as alunos/as. De acordo com Babin e Kouloumdjian (1989), os/as educadores/as podem ser os mesmos, mas, certamente, os/as alunos/as já não são semelhantes aos das últimas gerações. “Eles vivem em outra” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 24). As mudanças nas tecnologias, na comunicação e nas informações disponíveis têm influenciado o modo como a nova geração percebe o mundo e aprende. Isso não significa que eles/as não possam ser educados/as de maneira eficaz pelos/as mesmos/as educadores/as, mas sim que as abordagens de ensino necessitam ser ajustadas para se adequarem ao ambiente em que esses/as alunos/as estão imersos/as, isso porque, muitas crianças e jovens da geração pós-moderna utilizam com maior facilidade as tecnologias existentes e são expostos, diariamente, a linguagens midiáticas que os encaminham ao audiovisual, tanto na área da produção quanto na visualização.

Refletindo sobre os cursos de licenciatura nos últimos vinte anos, é possível dizer que não houve uma apresentação de formação aos/as futuros/as professores/as que lhes possibilitassem usar o celular e seus aplicativos como uma atividade educacional. Não basta ter acesso às tecnologias para ter o domínio pedagógico. “Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos” (MORAN, 2007, p. 90). Ao se transformar, o/a professor/a comunica ao/a seu/a aluno/a o prazer de entender e reestruturar o conhecimento, e para que esta transformação ocorra, é preciso oferecer capacitação.

Porém, com as transformações vividas pela sociedade, é quase impossível afirmar que determinada metodologia será melhor do que outra, muito menos que sirva para todos/as. No Brasil, alguns cursos de pós-graduação iniciaram pesquisas e orientações com professores/as que produzem vídeo dentro do espaço escolar. Essas iniciativas contam com profissionais que produzem vídeo na escola, e esse movimento estimula a academia a se oxigenar e analisar que tipo de atividade é essa.

A produção de vídeo na escola trabalha com a coletividade, sensibilidade e realidade dos/as alunos/as, dentre outras ações da educação formal e não formal. Por

este motivo, seria importante que o/a professor/a conhecesse essa atividade e dialogasse com os seus/as alunos/as, como fez o professor Gregório Albuquerque, da Fiocruz que, ao produzir vídeos com os seus/as alunos/as, ressalta:

Uma experiência pedagógica, sensível, cultural e política, a possibilitar uma compreensão crítica da realidade, assim como sua produção e representação imagética, necessária para formação integral de estudantes. Com a educação audiovisual, o aluno passa a ter a liberdade de criação e representação, caminhando na contramão de uma alienação de si mesmo (ALBUQUERQUE, 2022, p. 257).

No curta “Caminhos Audiovisuais”¹¹ produzido por Albuquerque, os ex-alunos/as que participaram dos vídeos comentaram a importância de terem produzido vídeos enquanto eram alunos/as. Pereira (2018) produziu um vídeo com depoimentos de alunos/as que apresenta a visão deles/as sobre a produção de vídeo estudantil¹², e em 2022 apresentou um documentário com depoimentos de professores/as que produziram vídeo com seus/as alunos/as, os quais falaram sobre a importância do processo de produção e as dificuldades enfrentadas na produção de vídeo realizada na escola¹³.

Uma formação docente que contemple a realidade vivenciada pelos/as alunos/as deve estar conectada a novas práticas metodológicas, sociais e inter-relacionais, a fim de que professores/as e alunos/as se reconheçam como agentes em comum do processo educacional e não como protagonistas de filmes diferentes. Dentro deste cenário, percebe-se que seria importante que a escola proporcionasse aos/as alunos/as um ensino que lhes permitisse vivenciar experiências coletivas, respeitando aquilo que é importante para si, para os/as outros/as e para a natureza. Agindo desta maneira, a educação promove a expressão de ideias e a pluralidade de opiniões no exercício do diálogo e da democracia.

¹¹ Caminhos Audiovisuais (2022). Disponível em: https://youtu.be/KCUYU9w_Y7s. Acesso em: 8 jul. 2023.

¹² Visão dos alunos sobre a PVE (2018). Disponível em: <https://youtu.be/0hE6VM1YcT4>. Acesso em: 8 jul. 2023.

¹³ Por que produzir vídeo com alunos? (2022). Disponível em: https://youtu.be/HwPEcx_uBkM. Acesso em: 8 jul. 2023.

3 Focando em cinema e educação: de espectador a produtor

*“Filmes são sonhos, filmes são música.
Nenhuma arte passa a nossa consciência
na forma como o filme passa,
e vai diretamente para os nossos sentimentos,
no fundo escuro das salas de nossas almas”.*
(INGMAR BERGMAN)¹

Se traz à baila, neste capítulo, um texto referente à relação do cinema e da educação no Brasil. O termo ‘Cinema e Educação’ utilizado nesta Tese, representa uma das áreas do conhecimento estudadas por Roquette-Pinto desde 1908. Contudo, no início do século XXI, a partir do desenvolvimento tecnológico que propiciou o melhoramento das câmeras, a chegada dos *smartphones* e dos aplicativos, que a relação homem x tecnologias foi ampliando e ganhando novas conotações. Esta modernidade garantiu o acesso, a independência e autonomia de alunos/as e professores/as que tentam inovar, conduzindo o cinema para dentro da escola ao produzirem seus próprios vídeos.

3.1 A relação do cinema com a educação no Brasil: um roteiro em processo

Toda tecnologia é criada com um objetivo e, às vezes, o uso social que se faz dela é diferente. Baseando-se em estudos e pesquisas que relacionam as tecnologias com a educação, a escola busca caminhos que se adaptem aos/as alunos/as do século XXI. Refletindo sobre estas possibilidades tecnológicas na educação, o cinema se destaca, pois colabora com o ensino e com a aprendizagem na formação dos/as alunos/as.

¹ Ingmar Bergman foi diretor, escritor e produtor de diversos filmes, tornou-se um dos artistas mais influentes da história da arte, sendo capaz de fazer com que os atores transbordassem suas emoções e sentimentos mais íntimos. Foi considerado como um dos cineastas que mais se aproximaram da exploração da alma humana.

A ideia de usar o cinema para ensinar foi utilizada em 1898, quando o cirurgião e professor Eugène Louis Doyen apropriou-se da técnica cinematográfica da época para filmar a cirurgia que estava fazendo, como demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Cena do vídeo *La Séparation de Doodica-Radica* (1898).



Fonte: CINEMACIENTÍFICO, 2021.

A imagem mostra a cirurgia de separação de duas irmãs siamesas e ficou conhecida pelo título de 'La Séparation de Doodica-Radica'. O filme foi utilizado pelo professor Doyen em suas aulas para apresentar aos seus/as alunos/as questões sobre a cirurgia. Assim, nasceu o Cinema Instrutivo que, posteriormente, passou a ser chamado de Cinema Educativo, geralmente ligado a filmes comerciais que poderiam ter uma ação pedagógica de forma indireta, uma vez que se acreditava que o debate entre alunos/as e professores/as pós-filme era uma tarefa positiva e construtiva.

Neste período, especialistas em educação do mundo inteiro discutiam ações que pudessem trazer o cinema para o espaço escolar, visto que, de acordo com os estudiosos da época, os filmes poderiam apresentar aos/as alunos/as um mundo que ficava além dos muros da escola.

As origens do cinema educativo no Brasil estão diretamente ligadas às ideias pedagógicas em circulação no mundo ocidental no início do século XX, defendidas por cientistas e educadores que, dentre outras, acreditavam e defendiam ser a imagem e o cinema, assim como o rádio, os mais eficientes meios para promover a popularização da educação (SILY, 2012, p. 297).

No início do século passado, o debate entre cineastas e pedagogos/as era, justamente, sobre o uso do cinema no espaço educacional, pois acreditavam que os

filmes poderiam contribuir com a aprendizagem dos/as alunos/as. Após 338 anos² de escravidão, o Brasil liberta seus escravizados e se torna uma nação republicana onde todos/as os/as cidadãos/ã teriam os mesmos direitos. Um dos canais apontados para que esta ação pudesse acontecer foi a escola.

A escola pública seria um dos caminhos para a modernização pedagógica da nação, onde poderiam absorver e debater ideias de novos métodos de ensino, para tanto seria necessário capacitar e ampliar a formação dos professores/as da educação pública. Segundo Possamai (2019), as discussões geradas por estas atividades dentro das instituições instigaram o movimento mundial de implantação e adaptação dos museus existentes para museus pedagógicos nacionais.

Sendo assim, no ano de 1890, foi criado o Decreto de nº 667, que fez com que o Museu Pedagogium³ se tornasse um espaço dedicado à formação profissional, transformando-o em um museu pedagógico que, mais tarde, foi denominado de Museu Nacional Escolar. O referido decreto traz o regulamento do novo museu:

Art. 1º O Pedagogium tem por fim: - Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado (BRASIL, 1890, p. 01).

No mesmo decreto, art. 9º, observa-se que “o Museu Pedagógico estará franco ao público nos dias determinados pelo regimento interno”. Com o Museu Pedagógico aberto ao público, os professores/as poderiam levar os/as estudantes para um ambiente educacional diferenciado.

O Museu Escolar Nacional se tornou um espaço de capacitação docente e de pesquisas sobre diversas áreas. Dentre as áreas que mais se sobressaíram destaca-se o cinema que se expandia com relevância devido a presença do professor, entusiasta e pesquisador Roquette-Pinto e suas ações na relação entre o cinema e a educação. Os museus eram locais de debates e pesquisas, e, como o cinema naquela época era uma novidade técnica e tecnológica, ele foi muito debatido entre os seus/as

² No Brasil a escravidão teve início no ano de 1530 e término no ano de 1888. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em: 22 jun. 2021.

³ O Pedagogium tinha por objetivo promover a formação profissional de professores de escolas públicas e privadas (BRASIL, 1890).

frequentadores/as, especialmente pelos/as professores/as que viram neste artefato tecnológico um recurso rico para educar.

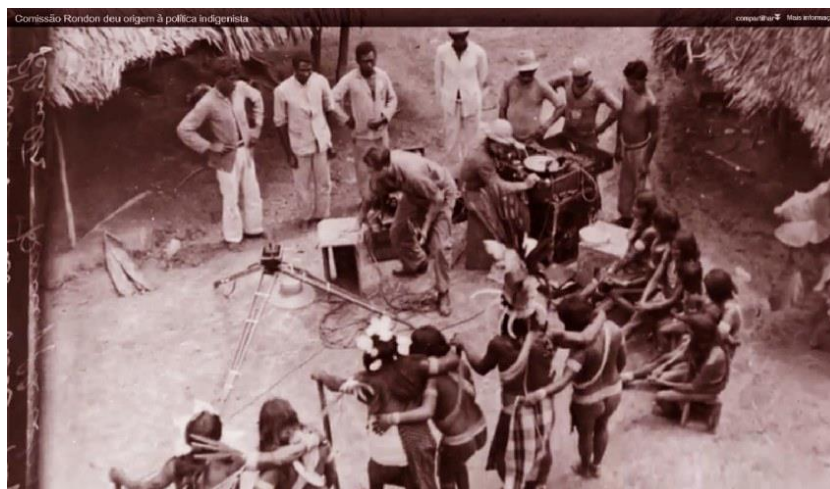
O médico e pesquisador Edgar Roquette-Pinto assumiu, em 1905, o cargo de professor assistente de Antropologia no Museu Escolar Nacional, onde trabalhou até o ano de 1935.

Em 1910, tem-se notícia de que inaugurou a Filmoteca do Museu Nacional com o objetivo de produzir registros científicos e divulgar a ciência, posteriormente, enriquecida por meio de doações realizadas pela Comissão Rondon (SANTOS, 2019, p. 03).

Um dos objetivos da filmoteca era produzir e divulgar a ciência por meio de filmes nacionais e imagens que poderiam ser utilizadas por qualquer professor/a com fins educacionais. A filmoteca funcionava como um espaço onde os/as professores/as pudessem levar os seus/as alunos/as e exibir filmes para a comunidade escolar. Como o cinema adentrou toda a sociedade, o campo científico e o campo educacional acabaram por aproximar as ações de educar.

O ato de educar utilizando o cinema – que Roquette-Pinto projetava – era oriundo de sua vertente como professor e pesquisador e, principalmente, pela sensibilidade que tinha ao ver no outro um ser humano que precisava de conhecimento para realizar melhor suas escolhas do dia a dia. Um exemplo destas ações pode ser observado na Figura 2 que, a convite do Marechal Rondon, visitou tribos indígenas do interior do Mato Grosso.

Figura 2 - Roquette-Pinto gravando indígenas Nhambiquaras durante a expedição da Comissão Rondon.



Fonte: SPIRITO SANTO, 2021.

Em 1912, Roquette-Pinto integrou a comissão Rondon⁴ e conheceu estes indígenas (Figura 2) que nunca haviam tido contato com a população. Segundo Moreira (2014), “à Comissão Rondon coube seguramente o mérito de haver documentado largamente as suas explorações geográficas, botânicas, zoológicas e etnográficas em filmes admiráveis que constituem hoje valioso patrimônio” (MOREIRA, 2014, p. 18). Esses registros (foto, vídeo e áudio) foram guardados no Museu Nacional e fizeram parte da filmoteca criada pelo próprio Roquette-Pinto.

Os filmes foram incorporados ao acervo da seção de Antropologia do Museu, passando a ser utilizados em cursos e conferências públicas promovidos nas décadas de 1920 e de 1930 para estudantes e professores dos estabelecimentos de diferentes níveis de ensino (LIVRO DE OFÍCIOS do MUSEU NACIONAL, 1915, p. 304).

Pesquisadores/as apontam que Roquette-Pinto foi uma das principais figuras públicas na relação entre o cinema e a educação.

Em 1938, Celso Kelly, em discurso proferido ao Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE), atribuiu a Roquette-Pinto o título de pioneiro e mestre do cinema educativo, pelos documentários realizados a respeito dos índios Nhambiquaras (CARVALHAL, 2008, p. 36).

De acordo com o que fora dissertado até o momento, percebe-se que o Brasil tem essa conexão entre cinema e educação desde a década de 1908, por meio de Roquette-Pinto, pois aquilo que ele começou como uma ação antropológica, aos poucos foi ganhando outra estrutura graças a sua ação docente.

3.2 Cinema e educação: uma busca da ação docente

A linguagem audiovisual se tornou mais presente na vida das crianças, jovens e adultos com a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação. Nunca foi tão fácil para os/as jovens, assistirem e produzirem um conteúdo audiovisual, porém, nem sempre foi assim. No início da década de 1910, muitos/as professores/as levavam seus/as alunos/as ao cinema para ver as “fitas” comerciais ou instrutivas e,

⁴ A Comissão Rondon era composta por um conjunto de militares chefiados por Marechal Candido Mariano da Silva Rondon, que tinha por objetivo instalar linhas telegráficas no interior do Brasil. Disponível em: <https://www.iciet.fiocruz.br/content/comissao-rondon-acervo-historico-disponivel-online>. Acesso em: 06 ago. 2021.

após a exibição desses filmes, era feito um debate pedagógico com os/as alunos/as. É importante pontuar que, nesta década, eram os/as alunos/as da classe média que frequentavam as escolas, período em que a religião católica exercia grande poder e influência na educação, por isso fazia um controle social dos filmes que os/as alunos/as poderiam assistir, sempre atrelados à boa moral. Assim, em 1931, Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho publicaram o livro “Cinema e Educação” que tinha por finalidade instruir os/as professores/as na utilização correta do cinema no espaço escolar.

Neste contexto, em 1916, o professor Fábio Lopes dos Santos Luz⁵, que também era médico higienista, e o professor José Venerando da Graça Sobrinho, funcionário público municipal, tiveram a ideia de produzir fitas de vídeos pedagógicos com os seus/as alunos/as, abordando temas morais e educacionais.

Todavia, fazer cinema em sala de aula naquela época não era uma tarefa fácil. O material utilizado para as gravações das fitas de vídeo pedagógicas eram as chamadas ‘películas cinematográficas’ que, além de custar caro, precisavam de muito cuidado com o seu manuseio para que não se perdesse as imagens gravadas. Assim, os operadores de câmeras deveriam ser extremamente cuidadosos e ter alta especificidade técnica no manuseio das películas.

Diante desta informação, constata-se que os/as alunos/as participaram apenas como atores e atrizes dos filmes produzidos na escola. Moreira (2014, p. 19) informa que o objetivo do projeto dos professores José Venerando da Graça e Fábio Luz “era que os próprios discentes filmassem aquilo que seria exibido na escola”, mas percebe-se um certo exagero para a época, pois se os/as alunos/as não tinham conhecimento da parte técnica como um todo seria impossível eles/as e os/as professores/as realizarem a tal filmagem. Ferreira (2004, p. 21), informa que:

Como não detinham conhecimento de como operar uma câmera cinematográfica, Venerando da Graça e Fábio Luz contrataram um cineasta francês, Cyprien Segun, com experiência de câmera e laboratório da França. Em conjunto, Luz e Graça fizeram a produção inicial de quatro filmes, denominados de fitas pedagógicas.

⁵ Em 1916, no Diário Oficial da União, o Sr. Venerando da Graça apresenta à Diretoria Geral da Indústria e Commercio a invenção das fitas pedagógicas, – um novo sistema de ensino prático escolar, constituído de enigmas figurados e pitorescos, com anúncios e reclames apropriados a croquis, fotografias, desenhos e paisagens, aplicado em uma fita ou fitas cinematográficas, denominado – Fita pedagógica, de Arthur Pythagoras Toval Conrado e José Venerando da Graça Sobrinho (D.O.U 13.09.1916 p. 12); (D.O.U 31.10.1916).

Fica claro que o filme não foi produzido pelos/as alunos/as, mas sim, por um técnico especializado que editou a película gravada em um equipamento de edição chamado moviola. Um exemplo desta edição na moviola pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Sergei Eisenstein editando um filme, 1925.



Fonte: THE HOUSE OF CINEMA, 2021.

A edição de um filme feito na moviola era bem lenta, pois o editor tinha que realizar todo o processo manualmente: segurar a película (negativo) contra a luz, escolher o ponto de edição, depois cortar com a tesoura e colar com a próxima cena.

Pinheiro (2015, p.103) informa que “os roteiros dos quatro filmes foram escritos pelo inspetor escolar Dr. Fábio Luz”, esta afirmação comprova que os/as alunos/as participaram deste projeto apenas como atores e atrizes. Mesmo com o alto custo da película e de todo o processo químico, os educadores não hesitaram em produzir as fitas pedagógicas.

Estes inspetores, o médico higienista Fábio Lopes dos Santos Luz e o funcionário público municipal José Venerando da Graça Sobrinho, se propuseram com recursos próprios a produzirem filmes, pelos mesmos denominados de “fitas pedagógicas” cujos fins eram: educar, instruir, recrear e proteger a criança (FERREIRA, 2004, p. 78).

Segundo Ferreira (2004), a vontade que os professores entusiastas tinham em realizar um filme com seus/as alunos/as era tão grande que acabaram utilizando de recursos próprios para bancar os custos da filmagem e do cinegrafista, eles acreditavam que o interesse dos/as alunos/as pelo cinema poderia ser uma ação importante para se educar. “A educação moral mais útil e de resultados mais prontos

é aquela que se dirige diretamente à sentimentalidade do indivíduo, educando-a e desenvolvendo-a para o bem” (FERREIRA, 2004, p. 78).

As fitas pedagógicas produzidas pelos educadores tinham os seguintes temas: Façanhas de Lulu, O Livro de Carlinhos, A Prefeitura e Uma Lição de História Natural no Jardim Zoológico. Elas eram de cunho pedagógico e criaram ações nos/as alunos/as que contribuíram para o seu aprendizado.

A comédia Façanhas de Lulu e o drama O livro de Carlinhos, escritos pelo médico higienista, Dr. Fábio Luz, tiveram destaque na reportagem do jornal Gazeta de Notícias do dia 10 de novembro de 1917. Assim fala o jornal sobre os filmes citados: [...] “Façanhas de Lulu”. Sena cômica. Assumpto para lições de moral. Respeito aos Pais e às suas determinações, às leis e regulamentos e não fazer mal aos animais. [...] “Reminiscências ou O Livro do Carlinhos”. Emocionante, sentimental e sugestivo drama infantil, em 4 partes. Assumpto para lições de moral. Consequências da desobediência e da mentira nas crianças; e nos adultos: os perigos da preferência que alguns pais têm por um dos filhos, preferência essa que é sempre causa de sérios desgostos para os outros filhos (FERREIRA, 2004, p. 24).

As discussões geradas anteriormente sobre a diferença entre os filmes comerciais e filmes educativos acabaram por incentivar esses professores a criarem filmes para educar, ou seja, o cinema foi utilizado como material didático para ensinar um conteúdo específico ao/a aluno/a. “Os atores das “fitas pedagógicas” eram alunos e professores da 2ª escola mista municipal, pertencente ao Distrito Federal, e um grupo de amadores do Democrata Clube de Todos os Santos, subúrbio carioca” (FERREIRA, 2004, p. 25).

Os/as alunos/as atuaram nos filmes juntamente com os atores e as atrizes da cidade que foram convidados/as a participar da produção das fitas pedagógicas. Segundo Ferreira (2004), a preocupação de Venerando da Graça e Fábio Luz com a educação moral da sociedade carioca no início dos anos de 1910, foi uma das alavancas que os impulsionaram para a produção das fitas pedagógicas no intuito de debater a sociedade.

Com as discussões que emergiram acerca da sociedade, dos espaços educacionais e culturais, como o museu pedagógico por exemplo, criou-se em 1926 a revista Cinearte que tinha o objetivo de formar mentalidades cinematográficas. Teve seu primeiro exemplar nas bancas no dia 07 de abril de 1926 e, mesmo dedicando 80% do seu texto ao cinema estrangeiro, foi a que mais deu atenção ao cinema brasileiro e ao cinema educador. Uma das seções da revista era dedicada ao cinema educativo que contribuiu e permitiu que as discussões e estudos que permeavam a

relação do cinema com a educação se tornassem algo de relevância entre professores/as de todo o país.

O sexto exemplar, cujo editorial foi dedicado exclusivamente ao tema cinema educativo, afirmava que uma das campanhas empreendidas pela coluna, desde a revista *Para todos*, era chamar a atenção dos responsáveis governamentais pelos assuntos de instrução para o valor extraordinário do cinema como auxiliar pedagógico (SANTOS, 2010, p. 63).

Educadores/as da época acreditavam que vincular o cinema com a educação era uma forma de elucidar novas práticas pedagógicas e, quem sabe, estabelecer uma padronização do ensino. Estas e outras ideias foram debatidas pela revista *Cinearte* que abriu espaço para manifestações de intelectuais que defendiam o cinema educativo e tinham o intuito de impulsionar o uso do cinema na educação.

O editorial *O Cinema Educador* noticiava que já vinha ocorrendo um movimento pela adoção do filme para fins educativos no país, principalmente, no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, mas, ao mesmo tempo, enfatizava que não bastava prover determinadas escolas de uma sala e de um aparelho de projeção para resolver o problema (SANTOS, 2010, p. 63, grifo do autor).

Observa-se que a seção “Cinema Educador” tinha por objetivo chamar a atenção dos responsáveis governamentais e, de certa forma, institucionalizar a relação do cinema com a educação. Enquanto isso, a revista reivindicava seu pioneirismo neste novo campo.

É preciso que relembremos essas cousas agora que graves comissões se reúnem para discutir a conveniência, a utilidade da adopção do Cinema no auxílio pedagógico e em que cada uma delas julga estar a descobrir a pólvora, por isso que só agora entra em sua ordem de cogitações o assumpto. São sempre assim os órgãos administrativos, em tudo (SANTOS, 2010, p. 63).

O olhar crítico dos/as intelectuais/as que integravam o grupo de escritores/as e pensadores/as da revista resultou nas discussões sobre o Cinema Educativo, e estas discussões foram fundamentais para que se incorporassem ações diferenciadas em várias instituições, tanto culturalmente quanto politicamente.

3.3 O bom e o mau cinema: deletando a trama

Com o passar do tempo o cinema foi se instituindo e se transformando, e toda a polarização que envolvia o cinema e educação na época fez com que o Governo Federal criasse um decreto, em 1928, legitimando o seu uso em sala de aula.

No decreto nº 2.940, de 22/12/1928, que promulga a reforma educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, inicia-se uma legislação para difusão do Cinema nas escolas, com o objetivo de que cada uma tivesse seu projetor de 16mm. Mais tarde, em 1938, essa premissa seria adotada por Roquette-Pinto, via INCE, consultando o número de projetores em cada Estado (MOREIRA, 2014, p. 24).

Um trecho do Decreto 2.940, de 22 de dezembro de 1928, apresentava que seriam instalados aparelhos de projeção fixa e animada com fins educativos em escolas que tivessem edifícios próprios. O decreto deixa evidente a ideia de que o cinema poderia auxiliar o/a professor/a e abrangia escolas desde o nível primário até o ensino profissional, “trazendo a ideia de educar as massas, indo aonde os professores não conseguiriam ir” (SERRANO, 1931, p. 12).

Tal decreto permitiu que grandes avanços acontecessem envolvendo o cinema e a educação. Um exemplo destes avanços foi a utilização do cinema para o ensino de algumas áreas do conhecimento e o reconhecimento da sua importância dentro do espaço escolar. Nessa época, a maior parte da população do Brasil vivia em zonas rurais e não era alfabetizada, e mesmo com todas estas e outras adversidades, em 1929 foi criada a Primeira Exposição de Cinematografia Brasileira.

No ano de 1929 foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, na escola José de Alencar, no Largo do Machado, a Primeira Exposição de Cinematografia Brasileira, sob a responsabilidade de Jonathas Serrano e Venâncio Filho. Esse evento foi extremamente significativo para a futura criação do INCE e para que o público, particularmente os professores, conhecesse as mais inovadoras técnicas de projeção e de recursos visuais (SILY, 2012, p. 298).

No final do século XIX surge a Escola Nova que ficou conhecida como o movimento de renovação do ensino. Fortemente inspirada e influenciada por John Dewey, filósofo americano que defendia que a escola deveria mudar o foco do aprendizado e não deveria preparar para a vida, mas sim, preparar a própria vida se adaptando e utilizando as novas tecnologias. Para o pesquisador, ao ensinar os/as alunos/as de hoje da mesma maneira que se ensinou os/as alunos/as de ontem se

roubará deles/as o amanhã, por isso, as tecnologias da época eram algo importante para a pedagogia defendida pela Escola Nova.

A base do movimento escolanovista era voltada à mudança educacional, não era apenas o conteúdo a ser lecionado, mas o que ensinar e para quem ensinar. A sociedade estava em transformação e a escola seria o espaço ideal para ajudar nestas mudanças sociais. O movimento ganhou força, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶. Dentre os manifestantes, destacam-se: Cecília Meirelles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Roquette-Pinto. Os apoiadores deste movimento no Brasil acreditavam que a Escola Nova ajudaria na modernização e democratização da sociedade que iria emergir nos anos posteriores.

Importante pontuar que não cabe a esta pesquisa julgar as ações favoráveis a Escola Nova e os seus opositores que foram muitos, o que se deseja é pontuar os interesses do movimento no sentido de mudar a educação na sua relação com as tecnologias.

Na mesma época, o professor Lourenço Filho⁷ alertava para o fato de o cinema ser usado de forma negativa na formação moral da sociedade, exibindo imagens e ações contra os costumes vigentes. O autor acreditava que o/a professor/a deveria selecionar com cuidado os filmes que os/as alunos/as poderiam assistir.

Com medo de exibir filmes contrários à moral, alguns/as professores/as ficaram preocupados/as e, com isso, surgiu a ideia de combater o mau cinema com o bom cinema. Assim, em 1931, Joaquim Canuto Mendes de Almeida em seu livro “Cinema Contra Cinema” apresentou que o cinema teria que ser usado contra ele próprio, ou seja, os/as professores/as não deveriam levar seus/as alunos/as para verem filmes de índole duvidosa, mas sim, para assistirem a bons filmes que ampliassem a conduta moral que a escola apresentava.

No mesmo ano, Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho publicaram o livro “Cinema e Educação” que explicava aos/as professores/as como deveriam utilizar o cinema dentro do contexto educacional. Depois do sucesso da Primeira Exposição de Cinematografia Brasileira, os autores lançaram um livro para expandir

⁶ Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205210. Acesso em: 21 jun. 2023.

⁷ Lourenço Filho foi um dos mais eminentes educadores brasileiros do início do século XX, realizou pesquisa sobre psicologia aplicada à educação. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100010. Acesso em: 22 jun.2021.

o conhecimento sobre as relações do cinema nas escolas, destinado aos/as professores/as de todo o país. O livro apresentava algumas das características morais que o filme educativo deveria conter, dentre elas, que o conteúdo a ser usado deveria colaborar com a construção moral do/a aluno/a. Serrano era um homem muito religioso e participou da criação da Revista Social direcionada aos/as jovens católicos do Brasil e acreditava que o cinema deveria divulgar boas ações para serem copiadas pelos/as jovens.

Os livros “Cinema contra Cinema” de Joaquim Canudo Almeida (1931) e “Cinema e Educação” de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho (1931) foram as primeiras tentativas, no Brasil, de se organizar o uso do filme dentro do espaço escolar. Constatou-se que para diversos/as pesquisadores/as da época o cinema era um campo de aprendizagem, porém o alerta ficava por conta do/a docente que deveria aprender a escolher os filmes que iria exibir aos seus/as alunos/as.

Provou-se que o cinema é útil à educação. Utilíssimo. Provou-se mais ainda: que é necessária a fita como fator educativo. O cinema mercantil é capaz, às vezes, de educar: mas quase sempre deseduca... é preciso, assim, que a Educação reaja com as mesmas armas, "olho por olho, dente por dente". Contra o mau cinema, só o bom cinema (ALMEIDA, 1931a, p. 201).

Almeida (1931b, p. 13), afirma que “o cinema é hoje, necessário à educação”. A ideia que se tinha não era a de eliminar o cinema da vida educacional, mas apropriá-lo para o meio educacional.

Segundo Alvarenga (2012), estes atos levaram o Governo Federal a criar um decreto sobre a utilização do cinema e da educação. O Decreto 21.240, de 1932, previa o serviço de censura dos filmes a serem exibidos, uma certificação do Ministério da Educação e Saúde Pública contendo a devida autorização, a criação de uma Taxa Cinematográfica para Educação Popular, dentre outras providências.

O debate ideológico do poder do cinema era muito forte não só no Brasil como no exterior e para não fazer mal à saúde intelectual dos/as alunos/as o cinema deveria ser controlado. Assim, em 1932, o Decreto 21.240 tentou regularizar o cinema criando censura a filmes de ideologia duvidosa e diminuindo o acesso aos/as alunos/as. Devido a censura, muitos espaços alternativos para a exibição de filmes foram criados e, um deles, foi a escola. Como exemplo cita-se o Colégio Saldanha Marinho em que os filmes eram exibidos pelo grêmio literário Euclides da Cunha, conforme relato do Jornal Escolar:

O cine-educativo, além de servir otimamente para recreação, não deixa também de ser um elemento poderoso na obra de educação e instrução dos alunos. Porque através de suas projeções na tela, apresenta cenas admiráveis e de grande valor que tanto contribuem para o desenvolvimento do espírito e da inteligência da infância e da juventude (RIGHI, 2011, p. 78).

Além do aspecto educativo, se destaca, no texto, a importância da função recreativa que procurava valorizar o cinema como um elemento lúdico que poderia proporcionar às crianças momentos de distração nos quais pudessem se divertir e passar o tempo.

As sessões do cine-educativo que eram dadas, a princípio, numa das maiores salas da nossa instituição, devido a assistência numerosa e sempre crescente, passaram a ser dadas no pátio de recreio, ao ar livre. Assim é que todos os sábados à noite, uma multidão de crianças afluía ao portão da escola, cheia de alegria e entusiasmo, na ânsia de se divertir e passar o tempo, de modo agradável e sem dispêndio, porque a entrada é grátis (RIGHI, 2011, p. 78).

A reportagem demonstra o interesse dos/as alunos/as em irem à escola num sábado à noite para assistirem aos filmes que seriam exibidos. O mesmo jornal informou que os/as alunos/as começaram a convidar amigos/as, crianças do bairro que não estudavam na escola, e assim, a sessão foi crescendo.

O Colégio Saldanha Marinho era uma escola diferenciada que apostava no cinema como uma estratégia pedagógica. Tinha como gestor, o anarquista e pedagogo João Penteado que sabia da força ideológica do cinema e incentivava, não apenas a exibição de filmes, mas também, as filmagens nos espaços escolares. Na Figura 4, observa-se João Penteado e os/as alunos/as da Escola Moderna.

Figura 4 - João Penteado, à esquerda, com seus/as alunos/as em 1913.



Fonte: SÃO PAULO ANTIGA, 2021.

João Penteado e sua escola “anarquista”, fundada em 2012, conduzia a população a uma educação diferenciada com uma pedagogia libertária, no qual o cinema foi um parceiro que certamente contribuiu com estas ações. A combinação do cinema e da educação nessa escola, não se limitava apenas na exibição de filmes para os/as espectadores/as, pois, após dois anos da criação do projeto Cine Educativo, a própria escola serviria de cenário para a gravação de filmes que depois seriam exibidos nas sessões semanais.

Segundo Righi (2011), em comemoração ao 7 de setembro os/as alunos/as realizaram uma filmagem que seria exibida na tela do Cine Educativo no dia 15 de setembro; outras filmagens feitas no cotidiano escolar também seriam exibidas. O jornal escolar destacou as centenas de crianças que compareceram nas sessões, principalmente, nas que tratavam da vida no aspecto escolar e mencionou que a pedido dos familiares dos/as alunos/as a escola deveria possibilitar a exibição dessas filmagens, futuramente, sempre que desejassem.

Além de interessante, a filmagem dos alunos é como um registro animado de sua vida colegial, que ficará pertencendo ao arquivo da escola, como lembrança, com a possibilidade de ser futuramente reproduzida na tela, em qualquer tempo a pedido dos mesmos ou de familiares (RIGHI, 2011, p. 81).

O cinema, na escola dirigida por João Penteado, trazia consigo a representatividade de que tal tecnologia poderia ser uma estratégia pedagógica, social e de disputa ideológica com outros órgãos. Penteado concebia o cinema como um espaço de ideologia e a escola poderia ser um palco para criação de uma sociedade em desenvolvimento.

Ao longo da década de 1930, políticas públicas surgiram a partir de diálogos entre cineastas e educadores/as, direcionando a produção de filmes. Educadores/as tiveram papel importante na escolha de filmes exibidos em cinemas, escolas e outras instituições, ampliando o conceito de “Cinema Educativo” para educação formal e informal. O cinema era moldado por ideias científicas, nacionalistas e religiosas, sendo integrado às escolas e interpretado pela sociedade. Nessa época, a sociologia estava presente nos debates de formação das sociedades modernas e muitas transformações ocorriam no país, como a ditadura militar que durante o governo de Getúlio Vargas no Brasil, fez com que o cinema enfrentasse censura, o que limitou suas possibilidades educativas. Dentro deste cenário, a Associação Brasileira de

Educação (ABE) liderou esforços por um controle cultural e transferiu a censura cinematográfica do Ministério da Justiça para o Ministério da Educação que estabeleceu uma Comissão de Censura, que classificava os filmes e garantia a exibição de filmes educativos nacionais nas programações. Os filmes educativos eram definidos como aqueles que intencionalmente divulgavam conhecimentos científicos ou motivos artísticos.

No entanto, em 1936, o Ministério da Educação criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), focado em promover o uso cinematográfico no ensino e na educação popular. O INCE produzia filmes para escolas, institutos culturais, centros operários, agremiações esportivas e cinemas, e foi o primeiro órgão oficial do governo dedicado à relação entre cinema e educação, tendo Roquette-Pinto como seu diretor. A criação do instituto contribuiu para organizar a conexão entre cinema e educação. Isso acalmou debates após a censura a filmes e resultou em mais professores/as usando o cinema como recurso educativo. Isso marcou uma mudança em relação às imagens estáticas, pois “o uso do cinema na prática educacional provocou transformações no ensino” (CARVALHAL, 2008, p. 21).

O INCE teve um alcance nacional e internacional entre 1937 e 1966, dividindo-se em duas fases: a primeira (1937-1946), dirigida por Roquette Pinto, focou na unificação da identidade nacional e suprimiu conflitos sociais, enquanto a segunda fase (1946-1966), com Pedro Gouvêa (1946-1961) e Flávio Tambellini (1961-1966), explorou temas rurais e regionais. Por meio do INCE, Roquette-Pinto procurou incentivar a formação de professores/as para adquirir conhecimento e utilizar a tecnologia disponível, devido à percepção da falta de preparo dos/as educadores/as. Assim, o INCE também se voltou para a formação dos/as educadores/as, visto que no início dos anos 1930, tanto as escolas não possuíam equipamentos próprios para o uso de tecnologia, quanto os/as professores/as não recebiam formação para incorporar essas tecnologias ao processo educacional.

O material produzido pelo INCE estava mais voltado à formação do professorado que do próprio aluno, comprovando o despreparo da classe docente para com a linguagem áudio-imagética e para os conhecimentos exibidos. A própria literatura existente confirma, de forma indireta, essa formação deficitária na medida em que editava os folhetos que acompanhavam os dias filmes (CARVALHAL, 2008b, p. 10).

Apesar de ter sido uma boa iniciativa para colaborar com a formação docente, o INCE não apresentou uma base sólida para que todos/as os/as professores/as

pudessem utilizar essa ação no espaço escolar. Muitas vezes, era visto como uma ação governamental de importância, mas ineficaz dentro das escolas, mesmo porque, os materiais produzidos não alcançavam todas as escolas e professores/as.

3.4 Inter-relação do cinema com a educação: impulsionando possibilidades

O cinema é responsável por criar uma das mais variadas formas de expressão cultural da sociedade contemporânea e faz parte da sua história a relação com a educação, seja no cenário da educação formal ou informal. Como visto, muitos/as produtores/as e professores/as acreditavam no cinema como uma ferramenta de instrução, reflexão e educação. Utilizar o cinema como uma estratégia de ensino e aprendizagem pode evidenciar aspectos culturais, históricos, literários e políticos, propiciando uma perspectiva completa do cinema enquanto mídia educativa.

Ao se entender o cinema como uma mídia educativa, ele se torna cheio de possibilidades construindo-se em um meio que colabora para a mudança social. A partir dos anos 1940, filmes educativos estrangeiros também circularam no Brasil, além disso, instituições brasileiras, incluindo o Serviço de Cinema do Ministério da Agricultura e a Agência Nacional, começaram a produzir seus próprios filmes educativos e universidades, como a Universidade de São Paulo (USP), também contribuíram para a produção científica de filmes.

Uma outra contribuição das interações entre cinema e educação no Brasil, veio com as Cinematecas e Cineclubes que tinham a intenção de discutir e introduzir questões técnicas e de linguagem audiovisual do cinema na escola. Um exemplo, foi o trabalho da professora Ilka Brunhilde Laurito, que enquanto lecionava no Instituto de Educação Carlos Gomes (IECG) e liderava o Departamento de Literatura no Centro de Ciências, Letras e Artes (CCLA) em Campinas, iniciou suas pesquisas e implementou seu trabalho pedagógico relacionado ao cinema para crianças e jovens. Em 1960, ela participou ativamente dos eventos ocorridos no CCLA, como o Festival Lamorisse e o II Curso de Formação Cinematográfica, realizados em colaboração com a Cinemateca Brasileira. Durante o curso, ela teve a oportunidade de assistir a palestras ministradas por especialistas em estética, preservação e disseminação de acervos cinematográficos. Em uma entrevista concedida anos depois, Ilka Brunhilde

Laurito recordou que foi por meio dessas oportunidades que se apaixonou pelo cinema e passou a desejar transmitir tudo o que estava aprendendo para seus alunos. A professora desempenhou um papel fundamental na criação do caderno 2 da Cinemateca Brasileira, onde apresentou um plano de estudos e orientação bibliográfica, que reunia as principais teorias para uma abordagem inovadora do cinema na educação. Em 1961, ela fundou o primeiro cineclubinho no CCLA, que contou com a participação ativa de seus/as alunos/as, conforme se observa na Figura 5.

Figura 5: Professora Ilka com alunos em uma sessão do cineclubinho no CCLA em 1962.



Fonte: NIEPHE/USP, 2023.

Uma das iniciativas que o Cineclube promovia eram as exhibições de filmes seguidas por debates, voltadas para o público infantojuvenil. Entre os objetivos do cineclube estava a intenção de formar jovens ativos/as dotados/as de pensamento crítico (LAURITO, 1962). No mesmo ano, assumiu a direção da Seção Infanto-Juvenil, e o cineclubinho do CCLA evoluiu para um "cineclube experimental," (LAURITO, 1961, p. 2).

Assim como a professora Ilka, muitos/as professores/as aproveitaram das tecnologias que tinham disponíveis na época para utilizar o cinema na escola. Uma destas ferramentas utilizadas foi o videoteipe, criado em 1960. *Videotape* é uma palavra oriunda do inglês, onde as imagens ficavam gravadas em uma fita magnética, o que permitia a gravação prévia de alguns programas que seriam exibidos posteriormente. Essa inovação colaborou com o desenvolvimento da TV comercial e com a utilização de exibição de vídeos na educação.

Cabe ressaltar, as mudanças de nomenclatura ocorridas em função do desenvolvimento tecnológico. Na década de 1980, as primeiras fitas de videoteipe começaram a ser comercializadas, possibilitando que o espectador pudesse ver o filme do cinema na sua casa, criando assim, as videolocadoras.

Filmes de gêneros variados, documentários, séries de TV e novelas, foram colocados em locadoras e, para a população, tudo passou a ser chamado de vídeo. O uso do termo vídeo tornou-se comum nas locadoras, mesmo sendo equivocado, porém a língua de um país é viva e é o seu uso que cria os signos da mesma (DAL PONT, 2018, p. 47).

No caso do videoteipe, o filme era exibido por meio de um aparelho tecnológico chamado VHS. No final dos anos 1980, surge no Brasil, o gravador de VHS (filmadora) que permitia aos seus/as usuários/as fazer gravações, vídeos/filmes caseiros. O VHS usava um signo para informar que a imagem estava sendo processada, que no caso, era um triângulo invertido e aparecia no controle remoto do aparelho quando se acionava o *play*, cujo significado do inglês é reproduzir, vide Figura 6.

Figura 6 - Imagem do VHS, quando acionado na televisão.



Fonte: PICSART, 2021.

Apenas na década de 1990, a relação do cinema e educação voltou a ser debatida com a criação da TV Escola⁸ que tinha a intenção de atuar como um recurso

⁸ TV Escola é um canal de TV brasileiro fundado no dia 4 de março de 1996. Pertencente a Roquette-Pinto Comunicação Educativa, que por sua vez é mantida pelo Ministério da Educação. Disponível em: <http://roquettelpinto.org.br/projetos/tv-escola/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

de educação, auxiliando professores/as e estudantes a utilizarem ferramentas modernas. Era uma capacitação docente, via televisão.

Em 1997, foi lançado pelo Governo Federal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que foram definidos como referência de qualidade para a educação comum de todo o país e tinham por finalidade orientar os/as professores/as do Ensino Fundamental e do Ensino Médio a respeito da normatização das disciplinas. No PCN da disciplina de Artes (p. 45-46), encontra-se uma parte referente ao audiovisual, porém indica apenas o uso da televisão, do vídeo, das telas informáticas e do cinema. Analisando este documento não há nada que indique ou colabore com os docentes, no que diz respeito à produção de vídeo estudantil.

Com a criação do site do *YouTube* em 2005, a população que tinha acesso à *internet* passou a assistir a filmes caseiros e comerciais. O site do *YouTube* reutilizou o triângulo invertido que era usado como símbolo de *play* nos aparelhos de VHS (Figura 7) reforçando na população, inconscientemente, a ideia do vídeo.

Figura 7 - Primeiro logo do site do YouTube.



Fonte: BRITO, 2021.

Em 2013, o Ministério da Cultura (MinC) juntamente com o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa Mais Cultura nas Escolas que tinha por objetivo possibilitar aos artistas e órgãos de iniciativas culturais, a elaboração de projetos em parceria com escolas públicas de todo o país, dialogando com suas propostas pedagógicas e reconhecendo a escola como um espaço de circulação e produção da diversidade brasileira. Dentre os muitos projetos artísticos contemplados nesse programa se encontrava a produção audiovisual, assim, as escolas que participaram do projeto conseguiram levar para dentro de seus muros a produção de vídeo, mesmo que de forma regrada como no cinema e realizada por agentes de fora da escola.

A Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014, estabeleceu a obrigação da exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar por, no mínimo, duas horas mensais nas escolas de Educação Básica, com o objetivo de promover a valorização da cultura nacional, a diversidade cultural e o desenvolvimento crítico e cultural dos/as alunos/as. Porém se observa que não foi especificado no documento os objetivos pedagógicos específicos para a exibição do filme visto que cada escola deveria integrá-lo à sua proposta pedagógica, e nem quem deveria mediar as sessões de cinema na escola. Fresquet (2013, p. 50) aponta que seria importante “existir uma pedagogia centrada na criação, tanto para a recepção dos filmes quanto para a prática do fazer cinema na escola”.

A implantação de uma lei na educação é um processo complexo, pois os/as professores/as não são consultados e não é democrático, e nem mesmo eficaz impor uma implantação, até porque muitas escolas não têm infraestrutura e equipamentos necessários para desenvolver determinadas atividades, não oferecem formação continuada e nem estudos que se articulam com a produção de vídeo. Miranda e Guimarães (2015, p.149) informam que:

A proposta de obrigatoriedade de exibição de filmes de produção nacional brasileira nas escolas de educação básica desafia estudantes, educadores e gestores a pensar que experimentações serão feitas no uso e contato com essas obras audiovisuais e quais serão as educações visuais da memória que ocorrerão na instituição escolar.

Os autores indicam a importância de se considerar que a escola não deve ser limitada a apresentar-se apenas como um local de exposição, e sim, ser um espaço também de produção de filmes.

Canton *et al.* (2015) aponta que alguns/as professores/as ainda desconhecem as produções audiovisuais nacionais que poderiam contribuir com as suas aulas.

Muitos ainda são os professores que têm como referências de filmes nacionais obras de baixa qualidade e até inadequadas para o espaço escolar, por razões e explicações diversas. O desconhecimento por parte dos professores da vasta produção nacional apresentada em festivais e mostras de cinema no país também tem, entre tantas, uma causa possível: a distribuição desigual dos materiais audiovisuais e filmes produzidos no Brasil, o problema do acesso (CANTON *et al.*, 2015, p. 111).

Apesar das iniciativas governamentais apresentadas, pouco se refletiu na prática escolar, pois não havia uma cartilha ou materiais que indicassem e instríssem

os/as professores/as em como usar os filmes pedagogicamente e a falta de investimentos em infraestrutura tecnológica e formação docente não seriam suficientes para que o/a professor/a pudesse utilizar a produção de vídeo com seus/as alunos/as.

Implantada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou dez competências das quais duas fazem menção às tecnologias, onde o audiovisual é visto como uma ferramenta de uso infinito e democrático que facilita a construção de projetos, justificativas, contextualização de práticas dentro de uma ou de um conjunto de disciplinas, incentivando também o uso *de softwares* de edição. A BNCC⁹ veicula mais de 30 habilidades relacionadas ao vídeo e propõe a produção de vídeo na escola a partir das séries finais do Ensino Fundamental, pois tal atividade serviria “para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas” (BRASIL, 2018, p. 509).

Conforme Miranda e Guimarães (2015, p. 149), a escola e o cinema são “instâncias de criação, experimentação e reprodução das culturas visuais”. Ainda segundo os autores, “a exibição de filmes na escola é oportunidade de a educação participar de forma propositiva da educação visual/estética do cinema” e ampliar sua perspectiva. Deste modo, “a educação pode inventar outras educações visuais/estéticas, não sobre, mas com o cinema” (MIRANDA; GUIMARÃES, 2015, p. 155). Inspirando-se nos autores, pode-se dizer que ao educar pelo cinema ou utilizá-lo no processo educacional tem-se a probabilidade de ensinar a ver diferente, ou seja, educando o olhar.

Independente das determinações governamentais e da dedicação de alguns/as educadores/as em relacionar a escola com o cinema, nada se concretizou sobre a produção de vídeo estudantil na prática, pois a maioria destas leis referem-se apenas à atividade de exibição e visualização de filmes comerciais nas escolas. Porém, mesmo sem a instituição de uma lei que incentivasse os/as professores/as a produzirem vídeos com os seus/as alunos/as, esse movimento atingiu as escolas e muitos/as professores/as criaram cineclubes para debater os filmes com os/as estudantes e começaram a produzir seus próprios vídeos. Como exemplo, cita-se a

⁹ Sabe-se que a BNCC (2018) recebeu inúmeras críticas por parte de integrantes da educação, por ter uma visão fracionada do conhecimento e desenvolvimento humano, porém não faz parte desta Tese entrar nesta discussão, pois o objetivo aqui é demonstrar ao leitor, como a produção de vídeo vem sendo veiculada nas normativas que regem a educação.

cidade de São Leopoldo (RS) que, a partir de um projeto de produção de vídeo estudantil que teve início em 2015, apoiado pelo Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), criou uma Lei Municipal, Lei nº 8.597-A, de 23 de maio de 2017, que inclui o festival de vídeo estudantil dentro do calendário de eventos municipais, garantindo assim, a produção de vídeo dentro do espaço escolar.

Vale ressaltar, que muitas das iniciativas e projetos sobre a produção de vídeo estudantil partem da própria escola, do/a professor/a e/ou dos próprios/as alunos/as. Sobre o fazer cinema na escola, Fresquet (2013) declara que a criança ou jovem quando filma se envolve com um mundo que aguarda ser filmado, se aproximando deles/as. Sendo assim:

Se transforma no instante em que é recortado com a câmera, inventando-o e significando-o no próprio ato de captura e da edição das imagens. Trata-se de um processo que tem algo de aventura pelo desvendamento do invisível oculto no visível (FRESQUET, 2013, p. 97-98).

Ao tratarem da relação entre cinema e educação, Fresquet e Migliorin (2015, p. 7-8) apontam três crenças importantes.

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos. [...] A segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. [...] A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola, é na própria criança, nos jovens. [...] Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola.

Inserir novas estratégias que desenvolvam o processo de ensino e aprendizagem é essencial para se inovar pedagogicamente. Nas três crenças apontadas pelo autor e autora, observa-se que a escola é um espaço onde é possível inventar formas de ver e estar no mundo, e que o cinema abre portas neste espaço possibilitando inventar um mundo pelos/as próprios/as frequentadores/as da escola.

O cinema na escola abrange uma esfera que vai além da exibição e produção de vídeo, pois está intrinsecamente ligado à imagem e a relação deste com o/a sujeito/a e, por este motivo, agrega métodos que estimulam a invenção e criação. Migliorin (2015) afirma que a ação de filmar é atravessada por uma ética e engaja-se

num processo subjetivo. Ou seja, quando se produz um vídeo o/a sujeito/a é tocado/a, pois neste movimento ele/a pensa, cria, compartilha suas ideias com o/a outro/a e assim intensifica as maneiras divergentes de ser, agir e olhar o mundo.

Para Miranda e Guimarães (2015, p. 153) o cinema deve ser aquele “que atravessa a estrutura disciplinar da escola, operando na transversalidade de conteúdos, habilidades, capacidades”, proporcionando novas experiências, expandindo o olhar estético e sensível dos que o produzem. Por ser uma experiência intensa que potencializa o encontro do/a sujeito/a consigo, com a arte e com a criação, a produção de vídeo demanda um olhar para além do seu repertório ou ação pedagógica. Sobre esta perspectiva, Canevacci (2009) alerta que no encontro do/a espectador/a com a obra é preciso que ocorra a construção do olhar.

Isso significa que o público, que era somente espectador, vem agora a ser espect-ator, isto é, uma mistura daquele que participa, mas que é também ator. Espect-ator significa a co-participação que desenvolve por meio de atitude performática no público, um espectador performático. Isto é, que não é mais passivo, mas é parte constitutiva da obra (CANEVACCI, 2009, p.12).

Para o autor, a possibilidade de atuar caracteriza o/a indivíduo/a "espect-ator", ou seja, na produção de um vídeo estudantil o/a aluno/a passa do *status* de consumidor/a e espectador/a passivo/a para produtor/a de conteúdo. Neste processo de produção, eles/as trocam informações e ideias entre si e com os/as professores/as, participam da produção e organização do vídeo, sendo que em muitos casos eles/as mesmos/as representam os roteiros que produziram, que na maior parte das vezes retratam a sua própria realidade. Segundo Canevacci (2009, p. 5), “em grande parte, o que a comunicação contemporânea está favorecendo é que o público seja parte constitutiva da obra e que possa representar a sua própria história, o seu próprio conto, a sua própria imaginação”.

Inspirando-se no autor, é possível dizer que o processo da produção de vídeo estudantil, conta com a coparticipação dos/as envolvidos/as, onde o/a aluno/a é parte construtiva, interagindo, entendendo e modificando o vídeo a ponto de chegar naquilo que o seu pensamento criou. Essa criação impacta não somente os/as professores/as e os/as alunos/as, como também, os/as gestores/as, coordenadores/as, funcionários/as. Apesar dos benefícios na aprendizagem dos/as alunos/as, existe o elemento perturbador, os desgastes ao longo do caminho, pois produzir um vídeo não é tarefa fácil. Para o/a aluno/a, muitas vezes a sala de aula é vista como um espaço

de regras e metodologias que não estimulam a criatividade e a arte. Segundo Bergala (2008), ao inserir o cinema e sua produção no contexto escolar, ocorre o entendimento de que a arte é libertadora. Tal afirmação provoca uma reflexão acerca do papel que a arte desempenha no ambiente escolar e das implicações que sua utilização pode acarretar.

A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do “fazer” e sem contato com o artista, o profissional, entendido como corpo “estranho” à escola, como elemento felizmente perturbador de seu sistema de valores, de comportamentos e de suas normas relacionais (BERGALA, 2008, p. 30).

Para o autor, a arte é definida como um elemento perturbador dentro da instituição, não podendo contemplar o/a aluno/a sem a experiência do fazer. A ideia de utilizar o cinema na escola como arte ou como uma disciplina dirigida pelo/a professor/a, pode colaborar com a formação de indivíduos/as críticos/as e reflexivos/as, capazes de compreender e apreciar as múltiplas linguagens artísticas presentes na sociedade contemporânea. No entanto, é preciso que essa utilização seja feita com responsabilidade e respeito aos valores e sensibilidades de cada indivíduo/a envolvido/a no processo educativo, entendendo que essa produção é o momento de criação dos/as alunos/as, e assim, proporcionar um encontro do cinema com a arte dentro da escola, por meio de experiências contemporâneas que diluem fronteiras por apresentar simultaneamente a arte como cinema e o cinema como arte. Diante da potência da produção de vídeo estudantil, seria importante que tanto a escola quanto a academia ampliassem o entendimento do seu processo para outros campos que são entusiastas no desenvolvimento das políticas de incentivo a esta produção.

4 Focando em tecnologias e produção de vídeo estudantil: o novo sempre vem¹

*“O principal objetivo da educação
é criar pessoas capazes de
fazer coisas novas e não
simplesmente repetir o que
as outras gerações fizeram”.
(JEAN PIAGET)²*

Neste capítulo é abordado como as tecnologias podem contribuir para o avanço da produção de vídeo estudantil, as características e as teorias que embasam tal atividade, bem como a sua contribuição ao processo educacional.

4.1 As tecnologias e a produção de vídeo estudantil: silêncio no set³ “gravando”

O cinema estreou no Brasil no início do século, em 1910, mesmo ano em que Roquette-Pinto criou a Filмотeca que, na época, incentivou os/as professores/as a utilizarem os vídeos que tinham naquele espaço como uma forma de aprendizagem. Na mesma década, em 1916, Venerando da Graça e Fábio Luz realizaram filmes em escolas dos quais denominaram de fitas pedagógicas, onde seus/as alunos/as atuaram como atores e atrizes. Em 1950, a TV chegou ao Brasil pelas mãos de Assis Chateaubriand, porém a TV da época era ao vivo e regional, sem possibilidades de gravação dos programas. Com a evolução tecnológica, na década de 1960 surgiu o *Videotape (VT)*, onde uma fita magnética gravava as imagens da câmera e

¹ ELIS REGINA. Como nossos pais. São Paulo: Philips:1976. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2qgN4cEpPCw>. (4:50). Acesso em: 25 maio 2021.

² Jean Piaget, foi um importante estudioso da psicologia evolutiva. Sua contribuição no campo da inteligência e do desenvolvimento infantil é amplamente reconhecida e serviu como fundamento para inúmeros estudos nas áreas de psicologia e pedagogia até os dias atuais.

³ Set: cenário preparado para representação e filmagem. Disponível em: <https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/guia-de-etiqueta-para-sets-de-filmagem>. Acesso em: 21 jun. 2021.

possibilitava sua reprodução em aparelho similar à câmera utilizada. As emissoras passaram a fazer uso destes VTs, e assim, permitiram que o país pudesse se ver. Os VTs eram aparelhos chamados de *broadcasting* (aparelhos comerciais de uso profissional) e muito caros. Posteriormente, na década de 1980, chegou ao Brasil os aparelhos de *Vídeo Home System* (VHS) que, apesar de manter um padrão basicamente comercial, poderiam ser utilizados por consumidores que desejassem fazer gravações de forma caseira e simples.

Na década de 1990, com a criação da TV Escola e a difusão do formato de vídeo em fitas de VHS⁴, a exibição de vídeos começou a aparecer com frequência nas escolas brasileiras. A TV Escola tinha como uma de suas bases a capacitação docente. Alguns governos estaduais fizeram doações de aparelhos de televisão para as escolas, como ocorreu no estado do Paraná com as TVs Multimídia que ficaram sendo conhecidas por TVs Laranja, como se observa na Figura 8.

Figura 8 - TV Laranja.



Fonte: SEED/PR, 2021.

No entanto, muitos/as professores/as ao invés de exibir o conteúdo da TV Escola exibiam filmes comerciais alugados em videolocadoras. Estes filmes eram apresentados aos/as alunos/as como um momento de lazer e distração.

⁴ Vídeo Home System: VHS, ou "Sistema Doméstico de Vídeo", em português, é um padrão comercial para consumidores de gravação analógica em fitas de videoteipe. O sistema foi desenvolvido pela JVC-Japan Victor Company. Disponível em: http://pt.dbpedia.org/resource/Video_Home_System. Acesso em: 31 mai. 2021.

Nessa época, no Brasil, muitas Organizações Não Governamentais (ONGs) adentraram a escola e passaram a produzir vídeos com alunos/as e professores/as. As produções se voltavam principalmente aos documentários, onde os temas discutidos versavam sobre a relação da educação e da sociedade, conforme afirma o professor Luís Fernando Santoro, um dos fundadores da Associação Brasileira de Vídeo Popular, em depoimento à revista “Sinopse revista de cinema”:

O que se costuma chamar de vídeo popular foi mais um movimento do que um produto. Foi realizado por grupos ligados a partidos políticos, aos sindicatos, aos movimentos sociais e a ONGs. Eles resolveram trabalhar com vídeos como forma de viabilizar que grupos marginalizados construíssem sua própria informação (SANTORO, 2001, p. 02).

Percebe-se na fala do professor Santoro (2001) a influência política do vídeo na sociedade, como ocorrido na criação do Instituto Nacional de Cinema (INC) na década de 1960, juntamente com a influência da sociologia sobre o cinema. Sendo assim, um vídeo pode apresentar ações e representações com visão de determinado mundo.

O público dos vídeos também se diferenciava. Neste momento o objetivo era chegar dentro de escolas, hospitais e instituições diversas, que pudessem disseminar as mensagens dos vídeos. Crescia assim, no Brasil, uma tendência à utilização do vídeo e também de programas de TV, como veículo educativo (ARNAUD *et al.*, 2015, p. 06).

As ONGs contribuíram no desenvolvimento da produção de vídeo de forma social, onde os/as alunos/as e os/as professores/as atuavam como atores e atrizes ou entrevistados/as. Um exemplo é o Centro de Criação de Imagem Popular (ONG CECIP)⁵ do Rio de Janeiro que, desde 1986, realiza atividades que envolvem educação e comunicação com a sociedade, debatendo e entrevistando alunos/as da Educação Básica. O CECIP tinha como eixo central trabalhar com as ideias de Paulo Freire tornando a educação popular e, em uma segunda fase, criou cursos de formação para professores/as que trabalhavam com a questão do ver vídeo, do tipo de vídeo que poderia ser exibido e quais seriam as melhores técnicas de realização destas ações.

⁵ Centro de Criação de Imagem Popular. Disponível em: <https://cecip.org.br/site/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

O Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM)⁶ localizado na Favela da Maré, no Rio de Janeiro, criou em 1998 o espaço para produção de vídeo com alunos/as da Educação Básica. O CEASM contava com câmera e editor de vídeo, e um dos professores que participou das oficinas de vídeo foi o Prof. Dr. Josias Pereira. Pereira (2014) relata que na época os/as alunos/as que participaram dos projetos inovadores de vídeo eram capacitados/as tecnicamente e artisticamente para fazerem seus próprios vídeos. Sendo assim, apresentavam o roteiro e a gravação realizados por eles/as mesmos/as, isso se deu graças ao desenvolvimento de uma tecnologia digital chamada de vídeo digital.

Segundo Pereira (2014), no mesmo ano foi realizada uma oficina na escola Municipal Bahia, também localizada na Favela da Maré, com alunos/as do sétimo ano. Entretanto, a oficina acabou sendo suspensa, pois em uma entrevista os/as alunos/as criticaram os modos operantes da direção da escola e questionavam as decisões tomadas pela diretora. Esse exemplo demonstra que muitas escolas podem ficar receosas quando se fala em produção de vídeo estudantil, pois têm medo do que pode ser realizado por essa ação que possibilita o/a aluno/a refletir, analisar a realidade, opinar e ser ativo/a em suas ações educacionais.

Nos anos 2000, com a globalização, surgem câmeras e celulares com preço mais acessíveis. Em 2005, foi criado o site do *YouTube* onde qualquer pessoa poderia criar um canal e exibir as suas produções audiovisuais. Em 2008, a criação do editor *Windows Movie Maker* oportunizou às pessoas a editarem seus vídeos feitos em suas câmeras digitais e no conforto de suas casas. Cabe ressaltar, que a edição de vídeo pode ser considerada uma ação complexa da realização audiovisual desenvolvida no espaço escolar, principalmente, em função de questões técnicas.

A partir da globalização e da acessibilidade aos celulares, a sociedade ficou cada vez mais conectada, passando a ter mais celulares ativos do que pessoas, como pode-se observar na pesquisa realizada em 2020, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que demonstrou que o Brasil tem mais de um *smartphone* por habitante, ou seja, são 234 milhões de celulares inteligentes ativos em território brasileiro para um total de 212 milhões de habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2021.

⁶ Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré. Disponível em: <https://www.ceasm.org.br>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Esta expansão da tecnologia também se deu em outros países e, assim, diversos Aplicativos Móveis (*Apps*) foram criados e adaptados para os celulares. Os primeiros *Apps* de edição para celulares surgiram em 2011 e, devido às melhorias posteriores, acabou colaborando para a universalização da produção de vídeo entre os/as estudantes da Educação Básica. A globalização, de forma indireta, contribuiu para que a produção de vídeo estudantil se tornasse uma realidade dentro das escolas. Graças ao melhoramento dos *Apps* de edição e das câmeras dos *smartphones*, os/as alunos/a passaram a produzir vídeo de forma independente, o que Pereira (2020a) chama de legítima produção de vídeo estudantil, onde o/a aluno/a é o/a mentor/a da produção, que vai desde a ideia inicial até a edição final do produto.

Com o crescimento da produção de vídeo feito pelos/as alunos/as em várias escolas, os/as professores/as deram início a criação de festivais e mostras de vídeo para divulgar e prestigiar os feitos dos/as estudantes. Dentro desta ação, destaca-se o festival de vídeo estudantil brasileiro mais antigo de que se tem registro, que é o Festival de Vídeo Estudantil de Guaíba (Figura 9), criado em 2001 pelo professor Valmir Michelin, na cidade de Guaíba, no Rio Grande do Sul. O festival integra alunos/as e professores/as nas produções de vídeos, sendo o pioneiro no Brasil em utilizá-las como prática pedagógica. Atualmente o festival se chama Festival Nacional de Cinema Estudantil de Guaíba, pois recebe produções de todo o Brasil.

Figura 9 - Capa do livro lançado pelos 20 anos do festival de Guaíba.



Fonte: LabPVE/ UFPel, 2022.

Os festivais incentivam professores/as e alunos/as a produzirem vídeo nas escolas e, neste movimento, destaca-se a colaboração da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), uma vez que ela tem um papel significativo, direta e indiretamente, com a ação da produção de vídeo estudantil desde 2011, quando criou o Projeto de Pesquisa e Extensão Produção de Vídeo Estudantil e, no ano de 2012, criou o Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE). Em parceria com as escolas, secretarias municipais e estaduais de educação realizaram, e ainda realizam, oficinas de produção de vídeo estudantil com professores/as. Estas oficinas capacitam os/as docentes na ação técnica, artística e poética, além da criação de vários festivais e mostras realizadas em escolas no estado do Rio Grande do Sul, como demonstrado na Tabela 1:

Tabela 1 - Ano, localidade e festivais que o LabPVE construiu juntamente com escolas e governos municipais e estaduais.

Ano	Localidade	Festival
2012	Pelotas	Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas
2014	Rio Grande	Festival de Vídeo Estudantil de Rio Grande
2015	São Lourenço	Festival de Vídeo Estudantil de São Lourenço
2015	São Leopoldo	São Léo em Cine – Festival de Vídeo Estudantil
2016	Capão do Leão	Festival de Vídeo Estudantil de Capão do Leão
2016	São José do Norte	Festival de Vídeo Estudantil de São José do Norte
2019	Canguçu	Festival de Vídeo Estudantil de Canguçu
2019	Cruz Alta	Festival de Vídeo Estudantil de Cruz Alta

Fonte: LabPVE, 2021.

Essa revolução silenciosa teve início com as ideias de Roquette-Pinto quando, em 1912, pensou em usar as gravações realizadas com os índios da tribo Nambiquaras para que outras pessoas pudessem ver e aprender sobre a cultura indígena da época. Venerando Graça e Fábio Luz, em 1916, realizaram as primeiras experiências de gravação na escola. Iniciativas promissoras como essas e outras, colaboraram para que, atualmente, a produção de vídeo estudantil chegasse ao seu

auge, onde os/as alunos/as, utilizando de seus *smartphones*, podem se dedicar e se movimentar com total independência dentro da produção de um vídeo, criando e elaborando suas produções, desde a ideia até a sua concepção final.

4.2 *Smartphone* e a produção de vídeo estudantil: um roteiro escrito pela realidade

Nas últimas décadas a tecnologia evoluiu de maneira acelerada e exponencial em todo o mundo. Este acontecimento afetou consideravelmente e indiretamente a vida social das pessoas, criando elos de comunicação e produção nunca imaginados. Ao pensar nos aparelhos eletrônicos de 2005 percebe-se que muitos deles não são mais utilizados, como é o caso da máquina fotográfica, disquete, fitas cassetes, aparelhos de DVDs, entre outros, porque tais aparelhos foram substituídos por outros mais modernos. A evolução tecnológica propiciou também, o menor custo dos artefatos tecnológicos que passaram a ser produzidos em larga escala, sendo comercializados por um preço mais acessível do que outrora, assim, as tecnologias digitais adentraram as periferias e zonas carentes com alunos/as podendo usar celulares de marcas e estilos diferentes.

Devido a estas novas possibilidades, muitos/as indivíduos/as, dentre eles/as os/as jovens, passaram a adquirir aparelhos tecnológicos diversos, tais como os *tablets* e os *smartphones*, chamados de celulares inteligentes. Estes aparelhos permitem que seus/as usuários/as se conectem com outras pessoas diminuindo a distância entre elas e com o mundo à sua volta, ademais de obterem informações instantâneas com o toque de seus dedos e propiciarem a produção de conteúdos audiovisuais. Assim, as tecnologias necessárias para produzir um vídeo, que antes era tão difícil de se obter, hoje, encontram-se nas mãos dos/as alunos/as.

Os dispositivos celulares, há alguns anos, eram utilizados apenas para a comunicação oral; entretanto, hoje em dia, com o auxílio dos aplicativos, podem ser explorados de diversas maneiras, tornando-se uma ampla ferramenta de comunicação. Isso abrange desde mensagens eletrônicas, redes sociais, GPS, fotos, jogos e aplicativos que permitem, inclusive, a produção de vídeos. Isto é, utilizando apenas o *smartphone*, é possível produzir conteúdos audiovisuais com facilidade,

receber informações instantaneamente e conectar-se com o que antes se encontrava a quilômetros de distância.

Atualmente, tanto em escolas particulares quanto em escolas públicas, é possível encontrar alunos/as carregando seus *smartphones*. Esse fato coincide com o pensamento de McLuhan (1964), que, naquela época, já afirmava que a tecnologia era uma extensão do homem. Assim, pode-se dizer que o encantamento dos/as indivíduos/as por ela não é um acontecimento recente.

Segundo Kenski (2001), o emprego das tecnologias de informação causa uma mudança considerável no processo de ensino quando este consegue integrar todas as tecnologias disponíveis, tais como: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais a serviço de uma aprendizagem pertinente e significativa. Esse avanço tecnológico que invadiu a vida das pessoas, também se deslocou em direção às salas de aula e, dependendo de como os/as professores/as incorporaram as tecnologias em suas práticas pedagógicas, apontam uma transformação qualitativa nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, Sibilia (2012) afirma que existe uma grande discrepância entre a escola e a subjetividade de seus frequentadores, pois, atualmente, ocorre um encaixe quase que perfeito entre os *notebooks*, os *smartphones* e os corpos dos/as alunos/as, uma vez que estão cada vez mais íntimos das tecnologias, enquanto a escola, por sua vez, caminha a passos lentos em relação ao seu uso. Talvez seja por conta dessa disparidade entre escola e alunos/as que hoje ocorrem tantos conflitos, gerando incompatibilidade entre os/as sujeitos/as e a instituição escolar, tornando a escola desinteressante para a maioria dos/as estudantes.

Pereira (2007) indica que a escola pode buscar respostas aos novos desafios da sociedade por meio da Produção de Vídeo Estudantil (PVE), uma vez que essa prática possibilita que o/a aluno/a discuta e reflita sobre a realidade em que está inserido/a. Lembrando que vivemos em um tempo histórico e social em que a imagem, fixa ou em movimento, é um instrumento de socialização.

Os celulares mais avançados, como os smartphones, permitem que um aluno ou professor, filmem ao vivo, editem cada vídeo rapidamente e o enviem para o YouTube ou a outro site, como o Ustream, imediatamente. É muito fácil, rápido e divertido ser produtor e transmissor de vídeo digital com tecnologias móveis hoje (MORAN *et al.*, 2013, p. 48).

A escola tem hoje a possibilidade de não ser apenas uma reprodutora e/ou consumidora de imagens, mas sim, de estimular o/a aluno/a a criar e buscar novos conhecimentos, apropriando-se deles por meio das novas tecnologias.

As escolas não estão aproveitando todo o potencial que essas tecnologias trazem para os alunos se transformarem em autores, narradores, contadores de histórias e divulgadores. Os jovens adoram fazer vídeos, e a escola precisa incentivar ao máximo a produção de pesquisas em vídeos pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para crianças como para adultos (MORAN *et al.*, 2013, p. 48).

A produção de vídeo estudantil pode ser vista como uma das formas de se aprender e compreender, além de promover a reflexão sobre os desafios postos à escola. O/a professor/a que utiliza essa tecnologia em suas aulas possibilita a inovação de sua prática e a circulação de informações de forma atrativa, relacionando o mundo tecnológico com o universo educacional.

A inovação no ensino refere-se à introdução de novas abordagens, métodos, técnicas, recursos e tecnologias que visam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de buscar alternativas criativas e eficazes para engajar os/as alunos/as, promover a compreensão profunda dos conteúdos, desenvolver habilidades essenciais e estimular o pensamento crítico. Ela envolve uma abordagem dinâmica e interativa, incentivando a participação ativa dos/as estudantes, a colaboração, a resolução de problemas, o uso de recursos tecnológicos e a aplicação prática do aprendido. Existem algumas práticas inovadoras que podem ser utilizadas na escola, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, o ensino híbrido, a gamificação, as metodologias ativas, a aprendizagem colaborativa, o incentivo ao trabalho em equipe e o uso de tecnologias.

Para Nóvoa (1988), inovar implica em alterar o comportamento das pessoas, ou seja, é preciso que se rompam com modelos pré-estabelecidos, e que se explorem novas formas de pensar e agir, buscando soluções criativas para os desafios enfrentados, desejando melhorar a ação. A inovação requer flexibilidade, abertura para o desconhecido e disposição para experimentar. É um processo dinâmico e contínuo, que exige que as pessoas saiam da zona de conforto e estejam dispostas a se adaptar e aprender constantemente. Nas palavras de Belloni (2005):

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação – TIC porque elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (BELLONI, 2005, p. 10).

Para o autor, a integração das TIC na escola é uma necessidade urgente que não pode ser negligenciada. É uma oportunidade para fortalecer o processo educacional, ampliar as possibilidades de aprendizagem e garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso igualitário às ferramentas e recursos necessários para o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e social. De acordo com Moran (2015), apesar das dificuldades e problemas enfrentados pela Educação Básica no Brasil, tanto as instituições públicas quanto as privadas estão empenhadas em buscar a inovação em suas práticas pedagógicas e destaca que “esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender” (MORAN, 2015, p. 17).

Dentro deste cenário, ao incorporar novas tecnologias, metodologias e recursos didáticos diferenciados, os/as educadores/as podem despertar o interesse e aumentar a motivação dos/as alunos/as para aprender. A utilização de dispositivos eletrônicos, *softwares*, aplicativos e recursos digitais pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o interativo e acessível. Desse modo, pode-se dizer que a produção de vídeo é uma estratégia inovadora na escola e que desperta no/a aluno/a um conjunto de características e habilidades que são essenciais para o seu desenvolvimento. Esse pensamento encontra o de Fresquet (2013) que pontua:

O tipo de conhecimento que se produz a partir da prática de fazer cinema na escola é um conhecimento ignorante do mundo, que nos surpreende através da câmera. [...] Essa experiência nos traz um saber, mas não um saber a ser ensinado, e sim a ser construído no gesto de enquadrar e registrar o olhar (FRESQUET, 2013, p. 103).

Para a autora, a experiência da produção de vídeo conduz a uma experiência que gera um saber construído em conjunto, tornando-se uma importante ferramenta na sala de aula, pois colabora com os processos pedagógicos, além de pontuar o protagonismo e a expressividade dos/as alunos/as. Ressalta-se que desde a chegada do cinema ao Brasil foram os/as professores/as que tentaram conectar o campo do cinema (parte artística, tecnológica e poética) com o campo educacional. A produção de vídeo estudantil é uma realidade vivenciada em muitas escolas, portanto pode ser

apresentada aos/as futuros/as professores/as reforçando que a partir de uma intencionalidade pedagógica é possível torná-la, também, uma ação pedagógica.

Segundo o Jornal Folha de São Paulo (2019), o Brasil ocupa o segundo lugar no *ranking* mundial em visualizações de conteúdos diversos no site do *YouTube*, e dentre os/as indivíduos/as que mais assistem aos vídeos disponíveis nesta plataforma, destacam-se os/as jovens. Este dado demonstra que os/as jovens contemporâneos estão conectados às tecnologias em busca de entretenimento, informação e/ou produção, incorporando-as ao seu cotidiano.

A escola passa a ter um papel ainda mais importante, a partir das transformações ocorridas na formação contemporânea dos/as jovens: possibilitar experiências que permitam promover mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem. Babin e Kouloumdjian (1989) acentuam que a escola seria a responsável por fornecer condições para que o/a aluno/a se reorganizasse e se reestruturasse dentro dessa nova cultura. Segundo os autores, os/as professores/as têm um papel fundamental nesta formação do/a aluno/a, mas para que pudessem atuar com mídias e se articularem à nova cultura, seria necessário que eles/as se envolvessem com o mundo das mídias, reagindo ao que pode ser superficial e manipulador, e abarcando o que pode contribuir com o aprendizado de seus/as alunos/as.

Para Moran (2017), o vídeo é visto como um “elemento chave”, pois é uma forma não tradicional de ensinar os conteúdos programáticos aos/as alunos/as. E no caso da produção de vídeo estudantil, o/a aluno/a passa a ser o/a protagonista do processo de ensino e o/a professor/a um/a orientador/a que abrirá espaço para a construção do conhecimento. Segundo Moran (informação verbal)⁷:

O vídeo é um meio de comunicação imediata com o aluno. O conteúdo em vídeo é um elemento chave da comunicação com o aluno, tanto para ele assistir quanto para ele produzir e, a partir do vídeo, ele introduz os materiais que nós consideramos mais amplos, quer dizer: de reflexão, de produção. É necessário um diálogo com o vídeo, com a construção de histórias. Diversificar essas técnicas para, assim, tornar mais atrativo a discussão, a análise e a síntese (MORAN, 2017).

⁷ Entrevista de Moran (2017) concedida ao Canal Metodologia Ativas, UNISUL. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q>. Acesso em: 31 mai. 2021.

Diante da afirmação do autor, fica claro que a produção de vídeo estudantil é um meio educativo em que o/a professor/a tem um papel essencial. Para produzir um vídeo, uma das ações principais é pesquisar, desde o tema até a edição final. Nessa atividade, o/a professor/a trabalha em parceria com seu/a aluno/a em atividades elaboradas que possibilitam a criatividade, a reflexão e o diálogo. Assim, a aula se torna um espaço vivo de aprendizagem diversa por meio de trocas de saberes, resultados e pesquisas.

Segundo Pereira (2012), a produção de vídeo estudantil é um recurso que possibilita ao/a aluno/a expressar sua cultura e sua individualidade. Por isso, afirma que o vídeo é do/a aluno/a, e não do/a professor/a ou da escola. Para o autor, a sociedade atual criou diferentes linguagens de comunicação e, quando o/a docente permite que o/a aluno/a produza um vídeo no ambiente escolar, ele/a estará concedendo que o/a aluno/a de sua opinião e se comunique com o mundo.

4.3 Caracterizando a produção de vídeo estudantil: ser ou não ser, eis a questão!⁸

Ratificando o que já foi mencionado, a produção de vídeo estudantil caracteriza-se como a criação de um vídeo exclusivamente produzido pelo/a aluno/a, desde a concepção da ideia do roteiro até a produção final, realizado no contexto escolar. Conta, também, com a orientação do/a professor/a, que interage por meio do diálogo com os/as alunos/as, ocasionalmente, e quando necessário, como no caso das séries iniciais onde os/as educandos/as não têm muito conhecimento técnico e prático devido à idade.

A produção de vídeo estudantil é uma atividade que requer a autonomia e cooperação dos/as alunos/as. Essa produção é "uma proposta que busca fomentar maior autonomia de quem aprende" (FRESQUET, 2013, p. 45) e, ao mesmo tempo, pode "significar uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando" (FANTIN, 2007, p. 8). Mesmo com a orientação e mediação do/a professor/a, são os/as alunos/as que, em um trabalho coletivo, devem criar o

⁸ Fala do personagem Hamlet, príncipe da Dinamarca, do dramaturgo e poeta inglês William Shakespeare. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/ser-ou-nao-ser-eis-a-questao/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

roteiro, escolher os personagens, os locais de gravação e demais etapas de produção. Neste sentido, Teixeira (2017, p. 17) aponta que "o cinema é arte coletiva, é partilha do sensível, é pelejar por uma vida melhor e mais bela para as coletividades humanas, juntos filmamos, criamos, registramos". Para realizar essas atividades coletivas, os/as estudantes passam por ações físicas e mentais que os tornam ativos/as no processo prático de produção de vídeo e compartilham saberes com os/as colegas. Essa produção de vídeo "permite a quem o realiza fazer um processo individual e completar o ciclo da visualização coletiva do processo" (FRESQUET, 2013, p. 89). Essa atividade de autonomia e liberdade faz com que os/as alunos/as olhem para a própria vida e a transportem com uma outra leitura do mundo para a tela. Neste sentido, Freire (1996) destaca que:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 46).

Na produção de vídeo estudantil, a autonomia é vista como uma configuração de poder e se encontra nas construções de conhecimento (imaginar, criar, fantasiar, construir, descobrir) realizadas pelos/as alunos/as, que escrevem e guiam seu próprio caminho por meio das imagens e narrativas produzidas para o vídeo.

Ressalta-se que, pelo fato do Brasil ser um país de dimensões continentais e pela lacuna causada pela falta de um conteúdo com disciplinas voltadas ao audiovisual que ocupe espaço no currículo escolar na formação dos/as futuros/as professores/as, fica impossível para esta pesquisa apontar as nomenclaturas e gêneros utilizados pelos/as professores/as que produzem vídeo com seus/as alunos/as em todo território nacional. Porém, algumas pistas sobre os gêneros e nomenclaturas do cinema que são utilizadas na educação podem ser encontradas em estudos realizados pelo LabPVE, Rede Kino, GIPMEM, FURG, UFRGS, UESB, dentre outras instituições acadêmicas, que anunciam uma fração dentro deste vasto universo que é a produção de vídeo estudantil e que hoje não se restringe apenas aos docentes de arte, mas se abre a professores/as das mais diversas áreas do conhecimento, que aprendem a parte técnica da produção de vídeo em sites especializados ou com amigos/as.

Após definir a *produção* de vídeo estudantil (evidencia-se a palavra ‘produção’, pois é o “ato de produzir”), abordam-se as categorias que o cinema apresenta e que são utilizadas por alguns/as professores/as em suas práticas pedagógicas na produção de vídeo estudantil. Pereira e Dal Pont (2018) defendem que a educação realizou um recorte transversal de técnicas e teorias do cinema e as utilizam em suas produções audiovisuais na escola. Cabe salientar que, em sua maioria, esse recorte não aprofunda teorias ou as técnicas utilizadas no cinema comercial, mas sim a forma independente que alunos/as e professores/as, de modo simples, podem criar uma linguagem audiovisual.

Para realizar uma obra audiovisual no cinema, existem algumas etapas que precisam ser respeitadas, como a pré-produção, a produção e a pós-produção. Para cada uma dessas etapas, existe uma técnica específica na qual o/a produtor/a do filme deve pensar: qual câmera utilizar, qual enquadramento, qual linguagem, qual narrativa, qual lente escolhida vai ajudar a narrar aquela história, qual paleta de cores utilizar, qual será a profundidade de campo, quais serão os movimentos de câmera, qual a direção, quem irá preparar os atores e atrizes, dentre outras ações técnicas que o cinema utiliza para as suas produções. No entanto, essas técnicas não são apropriadas para serem utilizadas nas escolas de Ensino Básico, uma vez que os/as professores/as não são cineastas e os/as alunos/as não são estudantes de cinema, mas sim curiosos/as que buscam inovar e construir conhecimento.

Segundo Pereira e Dal Pont (2018), o objetivo principal para os/as professores/as e alunos/as seria compreender as teorias e as técnicas utilizadas no cinema e adaptá-las, observando o que pode ser aplicado na educação, de forma que se possa produzir um vídeo estudantil. Para o autor e a autora, o propósito primordial é que os/as alunos/as produzam um vídeo e não que sejam cineastas, porém, a apropriação das técnicas usadas no cinema foi necessária para que se pudesse produzir vídeo na escola, tanto no que se refere à parte técnica quanto à parte artística e poética. Neste quesito, encontra-se a diferença entre fazer um vídeo estudantil e fazer um vídeo comercial.

Assim, as categorias mais utilizadas para a produção de vídeo estudantil se definem como: documentário, ficção e animação. O documentário é um gênero do cinema que possui proximidade com o jornalismo por focar nos fatos e nas pessoas. Não é um filme ficcional, pois se caracteriza por apresentar a realidade vivenciada

pelo entrevistado na tela. O conceito do gênero documentário “representa uma determinada visão do mundo, uma visão com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados sejam familiares” (NICHOLS, 2012, p.47). Para o cinema, o documentário se divide em seis estilos: poético, expositivo, observativo, participativo, reflexivo e performático, que foram constituídos por meio da análise de vozes de filmes que fazem parte da história do documentário. Nichols (2012) declara que cada documentário tem seu tipo de voz, e cada voz é uma maneira de observar o mundo, ou seja, a voz do documentário parte de defender uma causa, até conduzir a um ponto de vista, e procura estimular o/a espectador/a de acordo com a potência do seu argumento, ou pelo poder de sua voz, que é a melhor maneira de apresentar um argumento ou um ponto de vista.

Ao se produzir um documentário, a história pode ser contada por quem a viveu ou por uma representação, narrando como alguns acontecimentos podem marcar a sociedade e como estes refletem na contemporaneidade. Dentre as linguagens utilizadas no documentário, o vídeo produzido pode apresentar algo por meio do recorte das falas dos/as participantes e expor o tema como parte da realidade, tornando a representação da realidade parcial e subjetiva. “Para cada documentário, há pelo menos três histórias que se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do público” (NICHOLS, 2012, p. 93). O documentário é um ponto de vista sobre um tema ou sobre o que determinado grupo está fazendo e resulta de um processo criativo do/a cineasta, determinado por diversas fases de seleção, dirigidas pelo realizador que entrevistam as pessoas e, dependendo do assunto, na hora de editar não se usa toda a fala do/a entrevistado/a, então, faz-se um corte de segundos desta fala. “O argumento do documentário é quase sempre aberto, porque filmar personagens reais, fatos e locações realistas envolve o acaso, um elemento sempre presente nesse tipo de produção” (NICHOLS, 2012, p. 205). O documentário conduz o/a espectador e o/a criador/a a uma experiência única, pois organiza som e imagem retratando mais do que impressões passageiras comuns.

Para Nichols (2005, p.68) “um documentário é um tratamento criativo da realidade, não uma transcrição fiel dela”, ou seja, nem tudo o que está em um documentário é uma verdade absoluta. Diante do contexto, os documentários expositivos utilizam narrações e entrevistas e se caracterizam como o tipo mais entendido como um documentário, pois expõe um ponto de vista ou argumentação

sobre um assunto específico. As entrevistas criam as narrativas e a voz do/a documentarista, Nichols aponta que “os cineastas usam a entrevista para juntar relatos diferentes numa única história. A voz do cineasta emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem” (NICHOLS, 2010, p. 160). Assim, as narrativas geradas por meio das entrevistas, no gênero documentário, se voltam ao encontro de quem filmou, do assunto e do seu olhar sobre o tema. No caso da produção de vídeo estudantil, para se chegar ao recorte que será usado no documentário, o/a aluno/a precisará analisar todo o conteúdo da entrevista realizada, para ver qual parte será importante para o seu vídeo, isto é, terá que analisar o universo da pessoa entrevistada e tentar compreender o/a outro/a.

Moran (1995, p. 27) afirma que “pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos”. Deste modo, ao produzir um documentário, o/a aluno/a questiona a si mesmo e o/a outro/a na qualidade de ser humano e sociedade, aprende de maneira prazerosa a interpretar o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, percebendo-se como parte da sociedade em que está imerso. Bergala (2008, p. 39) afirma que “uma das dimensões essenciais do cinema, que o distingue das outras artes, é a de representar a realidade através da realidade”.

Em um curso gratuito e *online* sobre documentário, oferecido pelo LabPVE/UFPel, para professores/as da Educação Básica, um dos vídeos intitulado “Fazer Documentário é igual a TCC” destaca que o/a aluno/a precisará escolher partes da fala do/a entrevistado/a que sejam relevantes para o documentário, realizando recortes específicos. Para isso, é necessário fazer um estudo do conteúdo das falas e é neste momento que, de forma indireta, o/a aluno/a aprende a analisar os dados das entrevistas e, ao editar a gravação de modo oblíquo, faz a análise do discurso e do conteúdo.

O vídeo de ficção, também chamado no cinema de *live action*, é a expressão mais utilizada para denominar uma narrativa inventiva, imaginária e que pode ser baseada em fatos reais. Talvez por este motivo, seja uma das categorias mais utilizadas na produção de vídeo estudantil, pois se utiliza da criação, da imaginação, e nada do que acontece no vídeo é real, por mais que muitos dos temas se baseiam na realidade vivenciada pelos/as alunos/as. É considerada um gênero importante dentro do cinema, pois conta histórias que se distanciam da realidade. Burch (1992)

entende a definição de ficção como uma construção da imaginação, onde a representação é um objeto em si e não apenas um meio. Porém, muitas vezes, a ficção pode recriar a realidade ou alguma coisa ou objeto preexistente, tornando os/as alunos/as conscientes ao refletirem sobre algo que vivenciaram. Pereira (2014) corrobora ao mencionar que “os alunos se apropriam da realidade para poderem criar os seus vídeos” (PEREIRA, 2014, p. 26). A ficção cria um cenário simulador da realidade que não ultrapassa sua fronteira, apenas deseja elaborar algo que possa manifestar seus desejos e sonhos.

Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época), mas também um estilo, a marca singular de seu autor (BERGALA, 2008, p. 125).

Na produção do vídeo de ficção, o/a aluno/a tem como base trabalhar com os/as seus/as colegas, pais, mães, vizinhos/as, professores/as; enfim, ele/a precisará de atores e atrizes não-profissionais para dar vida ao roteiro escrito. Desse modo, professores/as e alunos/as trabalham em parceria, refletindo e articulando juntos/as na produção do vídeo. Esta categoria pode variar entre ficção científica e ficção especulativa, podendo retratar algo relacionado às questões políticas, sociais e filosóficas, como a condição humana, por exemplo. Em artigo publicado por Pereira e Mattos (2017), constatou-se que no Festival de Vídeo Estudantil de Capão do Leão/RS, 92% dos vídeos realizados na cidade foram de ficção e eram de cunho social ou político. Em relação à captura do real, Fresquet (2013, p. 111) afirma que “trata-se de filmar o possível. O que está mais próximo e perto do seu cotidiano, [...] temas que tenham relação com seu universo de interesses e necessidades”. A autora complementa dizendo que “o cinema dá vida à escola. Mas não apenas a escola” (FRESQUET, 2013, p. 9), ou seja, ao produzir um vídeo de ficção, o/a aluno/a imagina o que vai acontecer com o/a personagem. Essa imaginação pode provocar nele/a empatia pelas pessoas que passam pela mesma situação na vida real.

Para Moran (1995), o processo de criação de um vídeo “[...] solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo” (MORAN, 1995, p. 29). Assim, em um vídeo de ficção, o/a aluno/a desenvolve sua criatividade explorando seus sentimentos, afinidades e

principalmente sua imaginação. É importante valorizar a autoria da produção, considerando a ideia, o roteiro, a escolha das imagens e dos sons utilizados.

A categoria de animação é bem diferente dos demais gêneros de filmes, pois apresenta métodos de trabalho divergentes na sua produção, e não é preciso a presença de atores e atrizes para encenar. Ela se divide em cinco estilos: animação 3D por computador⁹, animação tradicional¹⁰, animação 2D baseada em vetores¹¹, movimento de paragem (*stop motion*)¹² e *motion graphics*¹³. No caso da produção de um vídeo estudantil de animação, ele é totalmente produzido com movimentos de objetos inanimados, desenhos feitos pelos/as alunos/as ou animações feitas com massas de modelar. Na animação, cada segundo do vídeo é produzido individualmente, ou seja, é preciso criar o movimento da imagem que se deseja utilizar quadro a quadro, seja por fotografia ou por computação gráfica. As imagens devem ter mutações mínimas e repetidas a partir de um primeiro modelo; essas imagens são chamadas de fotogramas, como se observa na Figura 10.

Figura 10 - Exemplo de um fotograma.



Fonte: YOUTUBE, 2022

⁹ Animação 3D. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aH_PZ-3t8vo. Acesso em: 28 nov.2022.

¹⁰ Animação tradicional. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7TDOl9bgdAo>. Acesso em: 28 nov. 2022.

¹¹ Animação 2D com vetores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9rPHp1VWw74>. Acesso em: 28 nov. 2022.

¹² Stop Motion. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFGWmL1xyYw>. Acesso em: 28 nov. 2022.

¹³ *Motion graphics*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bc4hzO4PZVw>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Com as imagens prontas, em seguida, é preciso ligar uma imagem a outra, ou um fotograma em outro, o vídeo é produzido e visto em uma velocidade acima de 16 imagens por segundo, criando assim a ilusão de movimento, ludibriando o olhar do/a espectador/a. Isso acontece porque o cérebro não é capaz de absorver imagens sequenciadas acima de um 15 avos, o que é chamado de persistência da retina¹⁴. Sendo assim, quando as imagens são sequenciadas acima de um 15 avos, cria-se a ilusão de movimento no olhar. No cinema, as cenas são gravadas em 24 quadros e reproduzidas em 48 quadros, assim não se vê a diferença do primeiro fotograma para o segundo fotograma. Como o cérebro não consegue enxergar a diferença entre os fotogramas diferentes, cria-se a ilusão de movimento. Norman McLaren, um dos mais conhecidos e renomados animadores na área do cinema, registrou e fixou na parede de seu estúdio uma frase onde afirmava que “a animação não é a arte dos desenhos que se movem, mas a arte dos movimentos que são desenhados”. Para o autor, a presença do/a artista na animação se dá quando este/a estabelece a sua ação entre os espaços das imagens que são colocadas em sequência. No caso da produção de vídeo estudantil, usa-se muito a técnica de *Stop Motion*¹⁵, que é uma sequência de quadros realocados, onde a primeira imagem difere da segunda, a segunda da terceira e assim por diante e que, depois de editadas, criam a sensação de movimento.

Segundo Moran (1995, p. 27), “o vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força”. Entende-se que produzir um vídeo estudantil desperta no/a aluno/a sua criatividade e o trabalho coletivo. Dentro deste cenário, que engloba mediação e cultura digital, a construção de saberes e a interação do/a professor/a com os/as alunos/as podem melhorar significativamente.

Deste modo, o papel do/a professor/a seria orientar o/a aluno/a nesta ação, sem impor um tema, mas sim, construir com ele/a, pois muitas vezes o tema sugerido pelo/a professor/a não está relacionado à realidade do/a aluno/a ou não é algo de que ele/a gostaria de falar. Esta é uma atividade em que o/a aluno/a participa ativamente do processo, exercitando sua autonomia e libertando-se das amarras do sistema

¹⁴ Persistência da Retina: designa o fenômeno ou a ilusão provocada quando um objeto visto pelo olho humano persiste na retina por uma fração de segundo após a sua percepção (NAMIKATA; SANTOS; FARAH, 2010).

¹⁵ O que é *Stop Motion*. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>. Acesso em: 27 jan. 2021.

educacional que induzem a pensar da mesma forma. Isso porque, neste processo, os/as alunos/as apresentam ao mundo o seu universo simbólico, seu modo de ver o mundo, seu modo de pensar, dialogando com os/as colegas e com o/a professor/a. Neste caso, o vídeo se classifica como uma atividade em que o/a aluno/a passa a ser ouvido dentro da escola.

Neste sentido, pode-se dizer que a produção de vídeo estudantil compreende uma atividade sistemática, ou seja, não se pode falar de uma produção de vídeo estudantil como algo isolado do contexto, porque é um processo que engloba várias ações. Dentre essas ações destacam-se, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), a importância da pesquisa, da interação, da colaboração coletiva, de estratégias que impulsionam a produção do saber, valorização dos/as sujeitos/as durante o processo, o currículo oculto¹⁶ que pode ser abordado e o universo simbólico do/a aluno/a que está participando da produção. Fantin (2007) afirma que:

[...] entender a potencialidade do cinema como instituição, dispositivo e linguagem, ampliar repertórios culturais, desencadear novas sensibilidades e fazer audiovisual na escola, implica uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação capaz de aproximar educação, comunicação, arte e cultura através de um processo coletivo e intencional (FANTIN, 2007, p. 07).

Dentro desta concepção, ao se produzir um vídeo estudantil com os/as alunos/as, o processo é a parte mais importante, pois a produção de vídeo não se caracteriza somente pelo produto final, mas sim, por todo o processo em que os/as alunos/as passam até chegar na versão final de seu vídeo, como defende Pereira (2012) ao mencionar que o “fazer vídeo” vale pelo processo e não pelo vídeo como produto final. É no processo de produção de um vídeo que o/a aluno/a se encontra com o seu caminhar e é neste caminhar que ele/a aprende.

As mídias de hoje agem primeiro sobre uma solicitação dos sentidos antes de apelar para a inteligência. A estética e a capacidade de empatia são bem mais privilegiadas que a reflexão, o sentir fica em primeiro lugar (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 105).

¹⁶ Para Perrenoud (1996), o currículo oculto abrange aprendizagens produzidas dentro do espaço escolar que não compõem os planejamentos das instituições. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/173/1470>. Acesso em: 20 jun. 2021.

A produção de vídeo estudantil trabalha com os sentidos e estimula o trabalho em grupo, abrindo espaço ao diálogo com o/a professor/a. Esta ação configura o que Freire (2002) denomina de uma educação dialógica, onde professor/a e aluno/a são sujeitos/as ativos/as no processo de ensino e aprendizagem. Ele afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Pereira (2014) ressalta que a produção de vídeo não se limita ao simples ato de fazer a gravação de vídeo, o que pode ser feito individualmente, mas que geralmente envolve uma equipe e promove o diálogo entre seus componentes no processo de realização do mesmo. É um momento em que:

A sensação de autoria e de criação atrela uma emoção forte. Tímida e modesta, ela materializa alguma forma de intervir na produção da cultura e de sentir que aquilo tem um valor para si e para o entorno imediato (colegas, professores, familiares) (FRESQUET, 2013, p. 88).

Isso acontece quando o/a aluno/a pensa em estratégias para produzir um vídeo estudantil, como por exemplo conseguir um determinado espaço para gravar ou um figurino específico para tal cena; isso envolve a família, professores/as, colegas e a comunidade. Essas estratégias não estão previstas no currículo formal do processo educacional. Fresquet recomenda que na escola o fazer cinema aconteça “preferencialmente fora da grade curricular, com alunos/as e professores/as que se reúnem simplesmente porque assim o desejam” (FRESQUET, 2013, p. 98). Produzir vídeo fora da grade curricular o liga intrinsecamente a um currículo oculto, isto é, aos conceitos ensinados e aprendidos de forma não explícita na escola, aos conteúdos que não estão declarados nas diretrizes da Educação Básica, mas que fazem parte de ações educacionais para a formação de um/a cidadão/ã pleno/a.

Pereira e Dal Pont (2018) afirmam que no vídeo estudantil trabalha-se o currículo oculto dentro do espaço formal de aprendizagem. Segundo Silva (2003, p. 78), “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Neste sentido, para produzir um vídeo é necessário conversar com os/as demais colegas, ouvir e respeitar a ideia do/a outro/a e, desta forma, os/as alunos/as acabam aprendendo por meio de

comportamentos, valores, atitudes e orientações o que existe nas entrelinhas das relações estabelecidas.

Segundo Marcondes Filho (1995, p. 23), “na era digital o homem possui uma relação diferente com o seu meio e suas ideias”, portanto, a produção de vídeo estudantil torna-se uma ação coletiva e democrática. Ao realizar pequenas ações com os/as alunos/as, o/a professor/a agirá no currículo oculto, possibilitando ao/a aluno/a que experencie ações diferenciadas com os/as colegas e, conseqüentemente, causando mudanças em seu pensamento e opiniões.

Pereira e Janhke (2012) afirmam que a escola é um espaço privilegiado de saber e de socialização em grupo. Segundo o autor e a autora, a produção de vídeo estudantil contribui com essa ação, pois muitos/as alunos/as que não gostam de falar ou são tímidos/as, acabam tendo que conviver entre si e a buscar esta relação de amizade com os/as demais colegas para realizar o vídeo da melhor forma possível. Para Fresquet (2013), os trabalhos audiovisuais na escola desencadeiam uma reconfiguração da autoestima. As transcrições abaixo são depoimentos de duas alunas que participaram de uma oficina de produção de vídeo estudantil, realizada na Escola Independência, em Pelotas, no ano de 2011.

Antes do filme eu não tinha muito contato com os meus colegas, mas depois todos me receberam muito bem e me trataram com muito respeito. Eu perdi a timidez, tive bem mais responsabilidade e compromisso. Poderia ter sido melhor a ajuda dos outros colegas como figurantes. Minha frase: o desconhecido nos dá medo, mas nos proporciona sensações inexplicáveis e inesquecíveis (THAIS). Para mim foi muito bom ter começado o filme, mudou muito a minha convivência com os meus amigos. Foi bom para eu ter feito o roteiro, pois foi a única parte que eu pude participar (ANA) (PEREIRA, JANHKE, 2012, p. 48-49).

Ao propor a criação do roteiro do vídeo, o/a aluno/a tem uma ideia, muitas vezes inconscientemente, daquilo que ele/a quer passar para o seu público. Assim, ele/a acaba criando um signo linguístico e um signo visual que serão decodificados por alguém que irá visualizar o vídeo. Imaginar uma história e materializar a ideia em um vídeo são ações diferentes, tanto no processo mental quanto no físico. Ao permitir que o/a aluno/a fale do seu universo simbólico, o/a professor/a dará voz a ele/a, a sua cultura e percepção de mundo, estabelecendo um diálogo entre as culturas e reconfigurando sua autoestima.

4.4 Produção de vídeo estudantil: aprendendo com o processo

O cinema na educação possibilita arquitetar diversas interpretações, ideias, diálogos, vivências, experiências e aprendizagens que enriquecem e modificam o espaço e a cultura da escola. Porém, produzir vídeo por si só não pode ser considerada uma estratégia que contribui com o desenvolvimento e desempenho dos/as alunos/as, mas pode vir a se tornar, desde que ao propor esta atividade o/a professor/a tenha uma intencionalidade pedagógica. Ao optar por produzir um vídeo com os/as alunos/as, é preciso que o/a docente leve em consideração não somente a questão técnica e tecnológica da produção de um vídeo, mas principalmente tenha uma intencionalidade pedagógica em relação ao que será produzido. Ou seja, a sua prática deve estar ligada a alguma ação educacional do currículo formal ou mesmo do currículo oculto, pois o objetivo principal da escola é educar os/as alunos/as, promovendo o diálogo, seja ele acadêmico ou social.

Considera-se que a produção de vídeo vem a contribuir positivamente para uma prática que se aproxima da realidade do aluno, levando-o a romper com a rotina que o impede de ir adiante. Desse modo, pode-se dizer que metodologias de ensino que incentivam a produção de vídeo no contexto escolar estão vinculadas ao ato de repensar as práticas de ensino, pois ao investir em ações pedagógicas diferentes da rotina das aulas tradicionais, tanto o professor quanto o aluno precisarão buscar novas informações e conhecimentos para se adaptarem às necessidades de orientação e produção audiovisual (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 213).

Ações como discutir o tema, construir o roteiro, produzir o vídeo, escolher espaços, atores e atrizes, gravar e editar o filme contribuem para o processo educacional do/a aluno/a, uma vez que são articuladas ao mesmo tempo. Para além dessas habilidades, Fresquet (2013) afirma que:

[...] 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 uma reconfiguração da autoestima de alguns estudantes, o modo como eles são vistos pelos professores e colegas e inclusive, pelas próprias famílias (FRESQUET, 2013, p. 61).

Produzir um vídeo é uma experiência pedagógica que perpassa os muros escolares. Em palestra realizada no IV Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo

Estudantil, Pereira (informação verbal) ¹⁷ informa que fazer um vídeo é uma ação sistêmica¹⁸ e não cartesiana, por isso é importante que o/a professor/a compreenda o todo da produção e suas ações de forma intercalada e simultânea.

Apesar da produção de vídeo estudantil estar crescendo dentro das escolas, ela ainda é considerada como um movimento novo, gestacional e nem sempre é debatida nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Portanto, faz-se necessário distinguir a ação do projeto (que está ligado à área técnica do cinema) da ação pedagógica (que está ligada ao motivo pedagógico que o/a professor/a deseja apresentar para os/as alunos/as, de forma direta ou indireta). Neste sentido, apresentam-se ideias (Tabela 2) que poderão ajudar o/a docente a compreender as diferenças entre a ação do projeto de produção de vídeo e a ação pedagógica.

Tabela 2 - Diferença entre ação do projeto e ação pedagógica.

	Ação do Projeto	Ação Pedagógica
Tema	Escolher o tema a ser trabalhado no vídeo.	Qual o motivo de se trabalhar esse tema? Qual a relação do tema com o dia a dia do aluno?
Roteiro	Transformar o tema em uma história com início, meio e fim.	O que deseja transmitir? O que cada cena da história está transmitindo?
Produção	Conseguir o espaço físico para gravar. Organizar com os atores e atrizes os dias para gravação.	Como convencer a pessoa a emprestar o espaço para gravação? Escrever uma carta explicando e pedindo o espaço para gravação. Escrever carta de agradecimento pelo espaço.
Ensaio	Agendar os ensaios entre diretor/a, atores e atrizes. Organizar os dias de ensaio e de gravação.	Analisar a diferença entre a fala coloquial e a fala formal. Analisar ações corporais e os motivos. O que leva o ator a falar desta maneira? Por que motivo o ator faz essa ação? Quem é o seu personagem? Você faria o que o seu personagem faz?

Continua

¹⁷ Palestra de Pereira realizada no IV CBPVE, 2020. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cbpve/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

¹⁸ Segundo Pereira (2019), a ação sistêmica compreende em uma atividade de relações estabelecidas dentro de contextos (família, trabalho, escola, religião) que se relacionam e compõem um todo.

Direção	Organizar o roteiro. Realizar a decupagem (escolha de planos para gravação).	O que manifesta cada imagem? Qual a melhor forma de gravar? Por que escolher este enquadramento? Dialogar e ouvir os outros.
Gravação	Organizar o celular para gravação. Coordenar os grupos para gravação. Resolver problemas que surgem durante a gravação.	Ter paciência com o grupo. Saber resolver problemas. Analisar a cena pensada e as que podem ser feitas.
Edição	Organizar o material para edição. Escolher os melhores planos gravados.	Qual a melhor forma de contar essa história? Qual a leitura de cada imagem? Qual o papel do silêncio no vídeo? Qual o papel da música no filme? Créditos, uma forma de escrita.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

A Tabela 2 traz, de forma simples, algumas questões que podem ser utilizadas pelos/as docentes dentro do ambiente escolar, permitindo ao/a aluno/a permanecer livre e ativo na realização do audiovisual, mesmo que a ação pedagógica e a ação do projeto ocorram de forma simultânea. Para Bergala (2008), o cinema na escola é definido como uma possibilidade de construir conhecimento. O autor sugere que o/a professor/a seja o/a mediador/a da relação que envolve o ensino e a aprendizagem e destaca que, independentemente da disciplina lecionada, é preciso estimular a emancipação dos/as alunos/as, e isso acontece quando o/a docente conhece e domina algumas ferramentas tecnológicas e percebe a capacidade que existe no audiovisual.

Na relação do mestre com o estudante, afirma Rancière (2007), é preciso que exista uma “terceira coisa”, que pode ser um livro, uma experiência, algo que ative a curiosidade da busca e da criatividade de quem aprende desvendando o que não conhece, ao relacioná-lo com o que já conhece, e compartilhar sua aventura intelectual com o outro. Essa terceira coisa pode ser sim, também, um filme (...). Entre o mundo representado e a criação engajada em uma obra, o cinema contribui na emancipação intelectual do professor e do estudante, uma emancipação diretamente ligada às possibilidades inventivas do cinema (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 17).

Para Rancière, a emancipação se encontra na cena presente e na emancipação do/a aluno/a, ou seja, a emancipação intelectual certifica a igualdade das inteligências.

Não é uma igualdade de posição entre sujeitos, mas uma igualdade produtiva, fruto da produção do coletivo que não existe sem trabalho e a igualdade de inteligências é a possibilidade de um sujeito qualquer fazer parte e diferença na criação (MIGLIORIN, 2015, p. 72).

Freire (1996) afirma que o/a professor/a ajuda a modificar a sociedade, logo, ele/a é um/a indivíduo/a histórico/a que colabora com o/a aluno/a em sua emancipação como sujeito/a. Ser professor/a é, também, respeitar o ponto de vista dos/as alunos/as.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p. 14).

Como aponta Freire (1996), “assumir riscos” faz parte da ação docente, e a produção de vídeos se constitui em um acontecimento repleto de imprevisibilidades, incluindo a possibilidade de o projeto não vir a se concretizar. A produção de vídeo estudantil abre espaço para o trabalho em grupo, onde o/a aluno/a colabora e aprende com o/a outro/a, com erros e acertos. Pereira e Janhke (2012) confirmam esse pensamento com o depoimento de alunos que produziram vídeos na escola.

Essa coisa de fazer vídeo na escola é bem diferente, tem uma coisa que é a gente copiar do quadro, aí quando eu chego em casa nem olho mais pro caderno. Com o vídeo eu ficava em casa pensando, lendo o roteiro, e conversando com os amigos, isso que a gente nem conversa sobre matéria normalmente (ALUNO 1). Uma nova experiência de vida, onde aprendemos coisas novas dentro do colégio. Parece que até as amizades melhoraram. Tivemos dificuldade de vir de manhã, pois estudamos à tarde [...] a parte mais chata foi escrever roteiro, gravar e acordar cedo. Mas mesmo tendo que acordar cedo, valeu o trabalho, valeu tudo que foi produzido. Acordar cedo foi chato, mas depois que a gente viu como estava o trabalho, compensou, ficou super massa, valeu a pena passar um pouquinho de sono (ALUNO 2) (PEREIRA; JANHKE, 2012, p. 53 e 55).

Esta ação exemplifica, na prática, o que ensinou Freire (1987) ao dizer que os/as professores/as aprendem e ensinam com os/as alunos/as, pois, para Paulo Freire (1996, p. 21) “não há docência sem discência”. O autor defende que a escola

não é um espaço neutro, e sim, um espaço ideológico e político, portanto, o fazer vídeo se conecta com estes propósitos. Ao produzir um vídeo, o/a aluno/a, geralmente, escolhe um tema ligado à sua realidade; é justamente neste momento que o vídeo vai ao encontro da parte ideológica e política a que Freire se refere.

Quando a escola, que é um espaço privilegiado de aprendizagem, discussões e saberes, dá oportunidade aos/as alunos/as para produzirem seus vídeos, faz com que estes socializem seu mundo interior com os/as amigos/as, os/as docentes e com o mundo externo, e assim, compactua com o que Freire (1987) propõe sobre a relação dialógica do/a professor/a, escola e aluno/a.

O direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e de optar. Como tal, não é o privilégio de uns poucos com que silenciam as maiorias. É exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser (FREIRE, 1987, p. 40).

Para Freire (1987), a escola é o espaço de libertação do/a indivíduo/a, libertação de uma sociedade que o proíbe de viver sua plenitude como ser humano. A produção de vídeo estudantil pode colaborar com o debate social, fazendo o/a aluno/a refletir e pensar sobre o seu espaço na sociedade. Fresquet (2013) aponta que a criança e o/a adolescente passam muitas informações pelo audiovisual, produzindo sentido e demonstrando a sua sensibilidade por meio dos olhares e observações que realizam. Como exemplo desta ação tem-se o curta 'Opção Sexual'¹⁹, produzido por alunos/as de uma escola rural da cidade de Capão do Leão (RS), em 2016. O curta-metragem apresenta o tema LGBTQIAPN+, onde duas meninas trouxeram à tona a proibição dos seus pais e as dificuldades que enfrentaram para assumir que são namoradas. O vídeo foi exibido no festival da escola e nas escolas da cidade, fomentando as discussões sobre o preconceito homofóbico. O tema estava ligado à realidade das autoras e, em depoimento ao II Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil (2017), disseram que o vídeo ajudou a diminuir o preconceito no espaço em que viviam. Exemplos como estes demonstram a força do vídeo estudantil que vai ao encontro de várias ideias de Freire.

¹⁹ Vídeo Opção Sexual (2016). Disponível em: https://youtu.be/t0ZTOD6BC_g. Acesso em: 20 jan. 2021.

Dentro deste contexto, estudos gestacionais realizados pelo LabPVE apontam que a produção de vídeo estudantil é considerada uma metodologia de ensino. Segundo Pereira (informação verbal) ²⁰, a metodologia PVE baseia-se em conhecimentos técnicos, pedagógicos e de conteúdo e capacita os/as professores/as para produzirem vídeos com seus/as alunos/as. O principal objetivo desta metodologia é oferecer aos/as alunos/as uma formação diferenciada nas diversas áreas do conhecimento, com ênfase na utilização da tecnologia audiovisual, além de promover a participação ativa, o pensamento crítico, criativo e o trabalho colaborativo.

4.5 Produção de vídeo estudantil e Neurociência: despertando o prazer em aprender

Ao falar do funcionamento cerebral nas últimas duas décadas, nota-se que a Neurociência contribuiu significativamente para compreender como o cérebro aprende e responde a diversos estímulos. Para a Neurociência, o desenvolvimento cerebral de cada um depende de vários aspectos e estímulos que a criança recebe no decorrer de seu crescimento. Sendo assim, existem vantagens quando um/a professor/a trabalha um novo conteúdo em sala de aula e faz ligações deste com o conhecimento prévio do/a aluno/a, como defendido por Freire (1996) e Cosenza e Guerra (2011).

Sem dúvida, as emoções são um fenômeno central da existência humana e sabe-se que elas têm grande influência na aprendizagem e na memória. Emoções como tristeza, medo, raiva, felicidade, surpresa e outras fazem com que a atenção da atividade cerebral se volte para elas e, dependendo do tipo de emoção que o/a indivíduo/a vivenciou, não a esquecerá tão cedo. Pode-se dizer que a maioria das pessoas que assistiram às notícias e vídeos sobre o atentado de 11 de setembro de 2001 se recordam das imagens das torres gêmeas quando foram atacadas por aviões e vieram ao chão, no centro de Nova York (EUA), porém dificilmente alguma pessoa lembrará do rosto do atendente do supermercado em que esteve recentemente. Isso ocorre porque o impacto emocional da notícia do 11 de setembro foi gigantesco e grande parte das memórias registradas naquele momento sofreu influência desta

²⁰ Metodologia PVE uma metodologia que nasceu da prática audiovisual estudantil. 2020. Disponível em: [Metodologia PVE uma metodologia que nasceu da prática audiovisual estudantil | Produção de Vídeo Estudantil \(ufpel.edu.br\)](https://ufpel.edu.br/metodologia-pve). Acesso em: 01 jul. 2023.

emoção intensa. Sobre as emoções, Cosenza e Guerra (2011) afirmam que elas servem, também, para facilitar o processo de memorização.

Assim sendo, pode-se dizer que a aquisição de memórias se dá devido à importância emocional que cada acontecimento teve na vida do/a indivíduo/a e disso, conseqüentemente, dependerá o aprendizado, uma vez que toda memória é adquirida num certo estado emocional e é acompanhada por diversos fenômenos hormonais e neuro-hormonais diferentes.

Para alguns/as estudiosos/as e pesquisadores/as, o conceito de aprendizagem está fortemente ligado à memória, que é a parte do cérebro que sistematiza, armazena e, mais adiante, recorda. Para o neurocientista Izquierdo (2011, p. 11), “a memória é a aquisição, formação, conservação e evocação de informações”. Para o autor, a aquisição de novos conhecimentos é também chamada de aprendizagem, pois só é armazenado na memória o que se aprendeu. Na visão do autor, compreende-se que a memória e a aprendizagem são equivalentes, portanto, para aprender é preciso passar por um processo que envolva a formação de novas memórias.

A memória acompanha o/a indivíduo/a desde o seu nascimento e tem uma relação íntima com a aprendizagem, ou seja, são processos que se completam. Tem-se, então, que a memória é ativada com a emoção, uma vez que é ela que informa ao cérebro que determinada ação é importante por algum motivo. Assim, a pessoa lembra-se de coisas importantes e esquece coisas corriqueiras do dia a dia.

Ao assistir uma aula, o/a aluno/a recebe informações pela fala do/a professor/a, pelo que este escreve no quadro e pela interferência da fala de outros/as alunos/as, como também ocorre interferência do ambiente onde se encontram. Estas informações são repassadas de formas visuais, auditivas, olfativas e táteis. Antes destas informações serem desprezadas ou guardadas, elas se transformam em estímulos cerebrais e circulam pelo córtex cerebral. Como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p. 38), “a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um”, ou seja, quando tais informações chegam ao cérebro encontram o conhecimento prévio (que o/a aluno/a traz consigo) e este se torna um suporte para o seu armazenamento. No futuro, estas informações serão redirecionadas mais facilmente para a execução de outras tarefas ou projetos.

Conectar os estudos realizados pela Neurociência ao trabalho docente é permitir ao/a professor/a que compreender a diversidade de aprendizagem dos/as seus/as alunos/as, além de motivá-lo/a a perceber e atender às diferenças cognitivas deles/as. Portanto, aprender envolve diversos aspectos do/a indivíduo/a, de sua subjetivação que é interna, mas também das suas relações com o externo e o seu meio. Quando o/a professor/a vai para a sala de aula, é importante que ele/a relacione o que ensina com a vida do/a seu/a aluno/a, envolvendo a realidade com a teoria, e assim, dando sentido para quem está aprendendo. Conforme informam Cosenza e Guerra (2011, p. 35), “o cérebro sempre está preparado para aprender os estímulos que são significativos e aprender as lições que daí possam decorrer”, isto é, o/a indivíduo/a só desprende atenção naquilo que for interessante para ele/a e só percebe o que de fato prestou atenção.

Segundo a Neurociência, para o/a aluno/a aprender é necessário que seu cérebro reaja a estímulos do ambiente, e isso ocorre quando duas ou mais funções agem de forma inter-relacionada. Como afirmam Cosenza e Guerra (2011):

Educar é proporcionar oportunidades e/ou o que nos proporciona prazer [...]. Aprendizagem, por sua vez, requer várias funções mentais como atenção, memória, percepção, emoção, função executiva, entre outras. E, portanto, depende do cérebro (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 107).

Entende-se, todavia, que o uso de vídeo em sala de aula pode contribuir com o aprendizado do/a aluno/a, uma vez que ele/a irá ativar várias funções ao mesmo tempo, tais como: visão, audição, tato, expressão por meio da fala, expressão corporal, emoção, dentre outras. Assim, pode-se considerar que este tipo de estratégia, vinculado a um processo de ensino dinâmico e prazeroso, estimulará significativas quantidades e qualidades de conexões cerebrais.

Neste sentido, Cosenza e Guerra (2011) reconhecem que um ambiente estimulante e agradável pode ser criado na medida em que envolve os/as estudantes em atividades em que assumam um papel ativo e desafiador, e não em ambientes nos quais não passam de meros/as espectadores/as. Pesquisas realizadas pelo professor José Meciano Filho (informação verbal)²¹, da Unicamp (SP), demonstram que no ensino infantil a ‘emoção’ é essencial para a primeira fase da criança na escola.

²¹ Entrevista de José Meciano Filho (2012), concedida à TV PUC, Campinas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HXkim5FDLCI>. Acesso em: 31 mai. 2021.

Os estímulos do ambiente refletem diretamente no aprendizado que está ligado ao desenvolvimento do cérebro. A utilização de estratégias de música e jogos aliados ao prazer e afeto em dinâmicas escolares produzem alterações positivas na relação ensino-aprendizado no cérebro (MECIANO FILHO, 2012).

Talvez, este seja o motivo da Educação Infantil ser o período mais lembrado pelos/as alunos/as durante sua passagem escolar. Para o autor, infelizmente, a educação dos outros níveis perde esse princípio de educar com a emoção, com o lúdico e com a fantasia, o que acaba por transformar a sala de aula em um espaço voltado para o racional.

O pesquisador Antônio Damásio (1996), médico e neurocientista, em seu livro “O Erro de Descartes”, apresenta como a emoção é importante na tomada de decisões. Pesquisas realizadas pelo autor demonstram que quando o/a indivíduo/a tem um desequilíbrio emocional, o seu fazer diário e seu raciocínio também são afetados.

Das pesquisas realizadas, percebe-se que a relação da emoção com o aprendizado tem uma correlação direta com a ideia das inteligências múltiplas de Gardner (1995). O autor assegura que não existe apenas um modo de pensar e aprender, uma vez que as múltiplas formas de inteligências se adaptam às várias ações e interpretações do ser humano.

Pode-se dizer que a Neurociência é uma aliada do processo educacional, possibilitando ao/a professor/a identificar o/a aluno/a como um ser único, pensante e atuante, que aprende de forma única e especial. Ela também auxilia a compreender a interação dos fenômenos e das experimentações do ser humano, ou seja, contribui para que se entenda como o cérebro aprende.

Assim, o trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os processos receptivos, os mecanismos da linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 143).

Ao compreender esses aspectos evolutivos do cérebro, também se entende a estrutura cerebral da aprendizagem, pois ela foi evoluindo conforme o desenvolvimento do ser humano. Enquanto docente, é importante refletir sobre estratégias didáticas dentro da sala de aula, sendo necessário oferecer diferentes

estímulos para ativar a memória do/a aluno/a o máximo possível. Mais uma vez, a produção de vídeo pode ser uma aliada docente na criação de memórias. Mas afinal, como a memória é definida?

A explicação sobre o que é memória vem mudando ao longo da história, mas a definição comum que se tem sobre memória é a capacidade de armazenar e recuperar informações. No caso da escola, o/a professor/a ensina ao/a aluno/a determinado conteúdo, o/a aluno/a, por sua vez, precisa ativar a memória para lembrar e repetir o que aprendeu.

Muitas vezes o/a aluno/a tem registrado no cérebro algumas informações que o/a professor/a apresenta em aula. Deste modo, quando o/a professor/a ministra algum conteúdo novo (mas que tenha conexão com algo que está registrado na memória do/a aluno/a), esta informação será pré-ativada. Conforme afirmam o autor e a autora, ao ver um vídeo o/a aluno/a poderá ativar uma parte da memória por meio das imagens e, se estiver escrevendo, a memória semântica será ativada.

De acordo com Júnior e Faria (2015), a memória pode ser dividida em: memória de curto prazo, memória de longo prazo, memória de trabalho, memória declarativa, memória não declarativa, memória semântica e memória episódica. Cada tipo de memória tem seu espaço no processo de aprendizagem.

Segundo estudos realizados por Pereira *et al.* (2018), a memória declarativa está diretamente ligada à produção de vídeo estudantil e se divide em duas partes: memória semântica, que é responsável pelos significados que definem a relação entre as coisas (como por exemplo: caminhar, brincar), e a memória episódica, que ajuda a relembrar acontecimentos passados.

A memória semântica e a episódica são importantes dentro do processo de produção de vídeo, pois estão correlacionadas à criação de signos e sua definição no cérebro. Dessa forma, ao produzir um vídeo, o/a aluno/a resgata a memória episódica, que irá auxiliar a recordar acontecimentos que vivenciou para poder representar o que deseja. Depois, com o vídeo pronto, poderá estimular a criação da memória semântica nos/as indivíduos/as que vão assistir, pois irá ativar a memória episódica dos/as espectadores/as.

Quando o/a aluno/a produz um vídeo estudantil passando por todo o processo de construção do mesmo, ele/a sente prazer ao ver o seu produto finalizado. Esse prazer causa diversas sensações, dentre elas destaca-se a alegria, euforia e bem-

estar, que fortalecem as sinapses e estabelecem redes neurais com maior velocidade para a informação chegar rapidamente ao cérebro e ativar a memória de longo prazo. Essa memória ativada permitirá que o/a aluno/a faça conexões com conhecimentos adquiridos anteriormente. Pereira e Dal Pont (2018) asseguram que aquele/a professor/a que estimula o/a aluno/a de diversas formas na sala de aula estará contribuindo com a memória de longo prazo.

É possível afirmar que a memória acompanha o/a indivíduo/a desde o seu nascimento e tem uma relação íntima com a aprendizagem, ou seja, são processos que se complementam e o fazer vídeo pode estimular ações da memória, tanto do/a docente como do/a discente.

Corroborando MacLean (1990) que a memória é ativada com a emoção, pois é ela que informa ao cérebro que determinada ação é importante por algum motivo. A emoção é muito valiosa para o processo de aprendizagem, visto que influencia processos cognitivos como atenção, memória e percepção. É pela memória que se distinguem os estímulos relevantes para a sobrevivência humana.

Cosenza e Guerra (2011, p. 77) salientam que “se um estímulo importante, com valor emocional, é captado, ele pode mobilizar a atenção e atingir as regiões corticais específicas, onde é percebido e identificado, tornando-se consciente”. O autor e a autora defendem que a memória de longo prazo é criada no sistema límbico emocional, e ao pensar na produção de vídeo estudantil percebe-se que tal produção está associada diretamente com a emoção. Como é o caso de alguns/as alunos/as da Escola Municipal Independência, da cidade de Pelotas (RS), que produziram vídeo estudantil no ano de 2011 e relataram, em entrevista ao LabPVE, que nunca mais esqueceram essa ação divertida e prazerosa, realizada há doze anos quando estudavam no Ensino Médio.

Como visto, ao produzir um vídeo estudantil o/a aluno/a cria memória de longo prazo, uma vez que durante o processo de criação ele/a tem que mudar estratégias, discutir e conversar com os/as colegas, planejar, replanejar, desistir, mudar de ideia e refazer. Os/as alunos/as se emocionam o tempo todo, às vezes rindo, outras vezes chorando, ora com satisfação, ora com raiva, pois haverá situações em que terão um desfecho favorável e outras não. Tudo isso é bem comum, faz parte do processo de produção e de aprendizagem ao produzirem um vídeo estudantil. Essa emoção vivenciada pelos/as alunos/as vai colaborar com a memória de longo prazo deles/as.

No instante em que se produz um vídeo no espaço escolar, a relação de afetividade entre os/as professores/as e os/as alunos/as se modifica completamente. Conforme apresentado nos anais do II CBPVE (2017), uma professora de Matemática que produziu um vídeo estudantil sobre *bullying* com a sua turma do 6º ano relatou que tinha muita dificuldade de trabalhar em grupo com os/as alunos/as e que depois de produzir o vídeo essa dificuldade foi aos poucos sendo minimizada. Produzir um vídeo colabora com as relações interpessoais, pois os/as alunos/as se conhecem melhor e passam a trabalhar em grupo com mais facilidade, além de dialogar sobre as coisas da vida e do cotidiano, tanto com os/as colegas como com o/a professor/a. Neste caso, a afetividade e a criatividade são companheiras e a educação só tem a ganhar com esta parceria.

Babin e Kouloumdjian (1989) observam que pelo fato do impacto emocional ser tão forte, o “homem audiovisual” está em profunda conexão com a visão, a audição e a percepção auditiva. “A música cria um clima e um coeficiente passional. A imagem, ao mesmo tempo que fixa, leva para longe; a palavra estrutura. Mas todos esses elementos distintos tornam-se uma só linguagem” (BABIN; KOULOUMDJIAN, 1989, p. 40). Portanto, entende-se que ao se produzir um vídeo estudantil está se potencializando a produção de sentidos e significados, pois os vídeos encantam e possuem a capacidade de aflorar emoções profundas, e esta afetividade gerada pela produção de vídeo pode desencadear uma aprendizagem significativa aos/as alunos/as.

A produção de vídeo estudantil é capaz de expressar situações não imagináveis e/ou disponíveis, tais como: a ilustração de conteúdo (curriculares ou não), a comunicação midiática como método de trabalho pedagógico e o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos/as alunos/as, além de causar mudanças afetivas no comportamento deles/as. O fazer vídeo pode ser uma atividade que ajude a humanizar a relação afetiva entre o/a docente e o/a discente. Essa mudança de comportamento acontece porque o/a aluno/a passa a ver o/a professor/a como uma pessoa igual a ele/a, uma pessoa humana, que brinca, que ri, que se emociona e não como uma pessoa dura, autoritária, que controla a classe e domina os conteúdos.

5 Focando em metodologia: elaborando o roteiro

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos, não é senão, uma gota de água no mar. Mas o mar seria menos se lhe faltasse uma gota”.
(MADRE TEREZA DE CALCUTÁ)¹

O presente capítulo apresenta a abordagem metodológica, relatando os procedimentos e métodos que foram utilizados nesta pesquisa, de acordo com os objetivos definidos, que visam contribuir na elucidação do problema desta Tese.

5.1 Pesquisa educacional: cenário metodológico

Madre Tereza de Calcutá lembra que, às vezes, a pessoa sente que aquilo que está fazendo é apenas uma gota de água no mar. Por ora, sente-se que esta pesquisa é apenas uma gota na imensidão do oceano de saberes, pois com tantos estudos e pesquisadores/as capacitados/as, questiona-se: como esta investigação poderá contribuir para o debate educacional?

Esta pesquisa de doutorado aconteceu, justamente, para compreender as ações vivenciadas na prática, levando em consideração a importância da formação continuada dos/as professores/as e da necessidade que o/a educador/a tem de pesquisar e refletir sobre sua prática para melhor compreender e transformar o seu cotidiano docente.

Muitas questões relacionadas à realidade dos/as professores/as não são debatidas dentro da academia de forma ampla, quando muito, apenas de forma superficial. Este é um dos motivos que este estudo desejou alcançar: pesquisar sobre a realidade da produção de vídeo estudantil, tendo a oportunidade de refletir e compreender o universo do/a professor/a que produz vídeo com os seus/as alunos/as.

¹ Madre Tereza de Calcutá ficou conhecida mundialmente como a “Freira dos pobres”, defendia a paz no mundo e a caridade.

A inquietação e o cuidado da pesquisadora geraram a construção do estudo, que teve por propósito responder à questão principal desta pesquisa: **Como professores/as da Educação Básica produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as?**

A pesquisa pode ser considerada um propulsor de conhecimentos novos ou conhecimentos que ainda estão em construção. Uma destas pesquisas gestacionais são as que se referem à produção de vídeo estudantil que vêm crescendo aos poucos dentro da academia e, mesmo sendo aceita em diversas universidades do Brasil nos cursos de pós-graduação, ainda estão distantes da licenciatura. “Existem algumas diferenciações extremistas na pesquisa educacional que dificultam uma interação pelos/as profissionais da educação. Os professores práticos muitas vezes negam os saberes dos acadêmicos e vice-versa” (MORAIS, 2011, p. 5). O autor reflete sobre uma aproximação entre a prática docente e a pesquisa educacional. Assim, é importante dialogar e ouvir os/as professores/as da Educação Básica que, dentro de sua realidade, debatem várias ações e utilizam diversos tipos de tecnologias na prática docente.

A atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade é a pesquisa, que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 2015, p. 17).

Nesta pesquisa, buscou-se encontrar a realidade vivenciada pelos/as professores/as de diferentes áreas que trabalham na Educação Básica e apresentá-las à academia, com o intuito de discutir a produção de vídeo estudantil e a formação de professores/as neste espaço privilegiado. A pesquisa educacional pode ser analisada como uma abordagem científica que coleta e compila informações sobre a educação e se identifica como uma potente ferramenta utilizada para compreender o que ocorre nos espaços educacionais por meio de senso crítico.

É essencial, pois ela reflete as práticas educacionais do professor e aluno, tendo como referência o aprendizado e a interação aluno e professor. - É importante, pois é através do resultado da pesquisa que o professor e o próprio pesquisador avaliarão, e, principalmente se fundamentará através da pesquisa. - Por meio dela é que iremos desenvolver o nosso senso crítico quanto a realidade investigada, e para o nosso futuro TCC, além de contribuir para a melhoria da educação (MORAIS, 2011, p. 5.210).

Com o intuito de conhecer e entender a realidade vivida na escola, considera-se que essas pesquisas podem contribuir para mudanças significativas na formação

docente, capacitando o/a futuro/a professor/a para aquilo que irá encontrar na sala de aula.

Ciente da importância desta pesquisa, mesmo sendo ela uma gota d'água no vasto oceano do conhecimento, procurou-se pensar em qual seria o tipo de pesquisa mais adequada à realidade que se pretendia estudar. Segundo Minayo (1992):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1992, p. 21).

A pesquisa qualitativa parte da problemática cotidiana dos/as pesquisadores/as, constituindo-se de temáticas variadas e contemporâneas, que procuram trabalhar com os significados dos/as sujeitos/as de pesquisa e refletir sobre sua própria visão, de como e por que produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as; portanto, este trabalho configura-se em uma pesquisa qualitativa. Minayo (1992, p. 23) reafirma que “o significado é o conceito central de investigação”. Isso demonstra a relevância de conhecer os/as sujeitos/as da pesquisa e compreender como se comportam e o que pensam sobre determinados assuntos referentes ao tema deste estudo.

Observa-se que a pesquisa qualitativa oferece três tipos diferentes de abordagens para se produzir uma pesquisa: pesquisa documental, estudo de caso e etnografia. Para este trabalho, depois de algumas leituras, estudos e debates com a orientadora, nas trocas em sala de aula e com amigos/as do grupo de pesquisa, percebeu-se que a melhor abordagem seria o estudo de caso, pois a coleta parte de eventos reais, isto é, visa compreender as peculiaridades dos/as sujeitos/as que se igualam na falta de formação e na produção de vídeo estudantil.

De acordo com Yin (2005, p. 23), o estudo de caso é “um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa”, pois fornece padrões para se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente. Mas, o que caracteriza a abordagem de pesquisa do estudo de caso?

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (FONSECA, 2002, p. 33).

A principal característica do estudo de caso é o exame detalhado de um ambiente, situação ou evento particular, onde se procura conhecer em profundidade o objeto de estudo. Permite ao/a pesquisador/a que se utilize dos dados levantados para compreender o como e o porquê de determinadas situações, examinando suas peculiaridades, aspectos e características. Para Ludke e André (1986, p. 18), “o estudo de caso visa à descoberta, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”.

O estudo de caso pode parecer limitado, porém, como dito anteriormente, essa abordagem propicia entender a profundidade de determinados fenômenos. No caso desta pesquisa, mesmo os/as sujeitos/as sendo únicos/as, eles/as acabam por se conectar em função de sua formação e da produção de vídeo que realizam.

Para Goode e Hatt (1975), o estudo de caso é uma abordagem que permite explorar profundamente a evolução, as qualidades e outras características que constituem um grupo social, como por exemplo: uma pessoa, uma família, uma empresa, entre outras. No ponto de vista destes pesquisadores, o estudo de caso possibilita organizar todos os dados do objeto estudado mantendo em segurança a sua natureza e caráter.

Segundo Yin (2005), para que a pesquisa externa se torne ainda mais válida pode-se utilizar de três ou mais casos, pois na literatura os casos múltiplos são categóricos e abrangentes. Como visto, o estudo de caso pode ser desenvolvido com um caso específico ou com vários casos que tenham ações semelhantes entre si, no caso desta pesquisa foram selecionados cinco casos.

Por ser uma investigação intensa o/a pesquisador/a observou *in loco* os fenômenos de sua pesquisa e os configurou dentro de suas teorias, interpretando o contexto e modificando, conforme novas evidências iam surgindo durante a pesquisa. Para Fonseca (2002), o estudo de caso seria um estudo aprofundado de um ou mais casos que permita compreender suas ações sem intervenção do/a pesquisador/a.

O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Esse tipo de pesquisa se aplica a qualquer área do conhecimento, sendo indicado para estudos exploratórios e início de pesquisas complexas. Assim, acredita-se que este tipo de abordagem contribuiu consideravelmente com esta pesquisa, que teve por finalidade aprofundar estudos e conhecimentos sobre o caso específico de professores/as que, mesmo sem terem a formação técnica e metodológica, produzem vídeos estudantis com os seus/as alunos/as. Destaca-se aqui, principalmente, os docentes que atuam na Educação Básica, onde analisaram-se casos reais e atuais, revelando, por fim, como o objeto é percebido.

5.2 Elenco desta história: professores/as como protagonistas

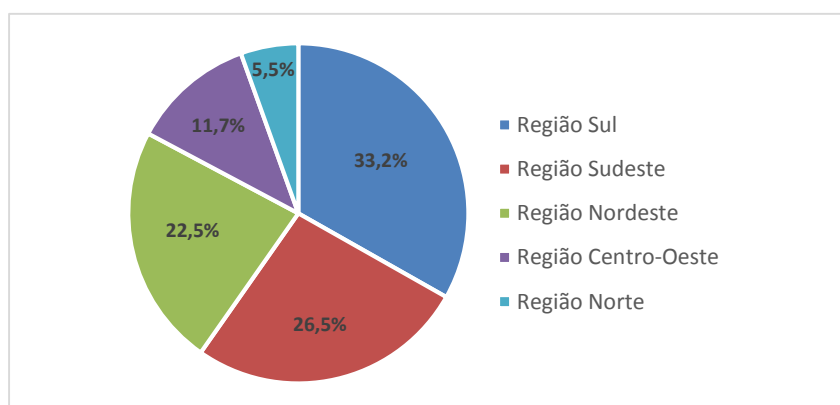
Definido o tipo de pesquisa e a sua abordagem, o próximo passo foi verificar quem poderiam ser os/as protagonistas desta investigação. A produção de vídeo estudantil vem sendo realizada em várias escolas distribuídas por todo o território nacional. Pensando neste contexto, foi realizada uma pesquisa que englobou todas as regiões da federação. Planejando compreender como os/as professores/as do Ensino Básico produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as, foram convidados/as cinco professores/as da Educação Básica, sendo um de cada região brasileira (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

O primeiro passo foi encontrar os/as professores/as, e para isso, foram utilizados os dados do Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE) da UFPel, que é o primeiro laboratório acadêmico do Brasil voltado exclusivamente a pesquisas, debates e capacitações sobre a produção de vídeo estudantil em território nacional. Desde 2012, o LabPVE contribui com a realização de festivais e mostras de vídeo estudantil em escolas do Rio Grande do Sul e, em 2018, começou a oferecer cursos de capacitação em produção de vídeo para professores/as da Educação Básica de todo o Brasil, na modalidade *online* (a distância). O LabPVE conta com mais de quatro mil contatos de professores/as da Educação Básica de diversas áreas, tanto da rede pública quanto da rede privada e de todas as regiões do Brasil. Estes/as professores/as se cadastraram no site do LabPVE para realizar os cursos gratuitos de capacitação, sanar dúvidas referentes à produção de vídeo estudantil e participar do Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil

(CBPVE) que estava em sua 4ª edição, em 2020. Outra atividade que o LabPVE desempenha é o Grupo de Pesquisa, um espaço de discussão e investigação onde se encontram professores/as da Educação Básica que produzem vídeo estudantil de diversas áreas, níveis e localidades brasileiras.

Desta maneira, a pesquisadora e autora desta investigação, que faz parte do Grupo de Estudo e Pesquisa do LabPVE, entrou em contato com o responsável pelo laboratório por *e-mail*, relatando a pesquisa que desejava realizar e pedindo autorização para utilizar os registros do banco de dados do LabPVE (Anexo 1). O responsável pelo LabPVE enviou um documento com uma Planilha do Excel, contendo o registro de contato dos/as professores/as da Educação Básica que produzem vídeo estudantil. Incorporado a este documento havia uma declaração dizendo que os dados ali registrados poderiam ser manuseados, desde que fossem utilizados apenas para cunho específico da pesquisa, ficando proibida a divulgação da lista de contatos dos/as professores/as em qualquer meio. Assim, analisando o documento enviado pelo LabPVE, constatou-se que havia 4.231 registros de contatos de professores/as da Educação Básica que produzem vídeo com seus/as alunos/as. Esses contatos se distribuem pelo território nacional, como pode se observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Porcentagem de professores/as por regiões brasileiras.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As porcentagens verificadas no Gráfico 2 apontam que o maior número de contatos de professores/as registrados/as no LabPVE é da Região Sul do Brasil, contando com 1.403 (32,2%) professores/as; seguidos por 1.122 (26,5%) da Região

Sudeste; 974 (22,5%) professores/as da Região Nordeste; 496 (11,7%) professores/as da Região Centro-Oeste e 232 (5,5%) professores/as da Região Norte.

Dando continuidade à investigação, o próximo passo foi determinar os/as possíveis sujeitos/as deste estudo. Para isso, foram aplicados junto à lista dos/as professores/as cadastrados/as no LabPVE os critérios pré-estabelecidos, que podem ser observados no Quadro 6.

Quadro 6 - Critérios para enviar o convite aos sujeitos/as da pesquisa.

Passos	Critérios
1º	Ser professor/a da Educação Básica
2º	Ser professor/a de escolas públicas brasileiras
3º	Ser docente na ativa há pelo menos dez anos
4º	Produzir vídeo estudantil há pelo menos cinco anos
5º	Produzir vídeo estudantil de forma contínua durante os últimos cinco anos (sem contar o ano de 2020 e 2021, devido a pandemia da Covid-19)
6º	Em caso de empate os/as professores/as com mais tempo de trabalho serão convidados/as

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Ressalta-se que a seleção dos/as professores/as aconteceu, justamente, por ser um grupo que se destaca na produção de vídeo estudantil dentro do LabPVE. São professores/as de diversas áreas que estão realizando vídeos no contexto escolar com seus/as alunos/as. Portanto, este ofício não pretende limitar a pesquisa a uma área específica do conhecimento, mas sim, analisar a produção de vídeo estudantil como um todo no espaço educativo, haja vista que ela envolve ações sistêmicas e interdisciplinares.

Na lista enviada pelo LabPVE, foi possível detectar dados como: nome, idade, localidade, instituição de ensino, formação inicial e final dos/as professores/as, tempo de serviço e produção de vídeo na escola, bem como CPF, RG e e-mail dos/as mesmos/as. Diante desses dados e aplicando os critérios estabelecidos pela pesquisadora e autora, foi possível elencar os/as sujeitos/as e convidá-los/as para participar desta pesquisa. Foram eleitos/as cinco professores/as, sendo um/a de cada

região do país e moradores/as dos seguintes estados: Tocantins (Região Norte), Bahia (Região Nordeste), Distrito Federal (Região Centro-Oeste), Rio de Janeiro (Região Sudeste) e Santa Catarina (Região Sul), conforme demonstrado na Figura 11.

Figura 11 - Regiões brasileiras e os estados onde moram os professores/as selecionados/as.



Fonte: TODAMATERIA, adaptado pela pesquisadora, 2022.

Dando seguimento a este estudo, foi enviado para os/as professores/as selecionados/as – três professores do gênero masculino e duas professoras do gênero feminino – um *e-mail* contendo em anexo o convite e o Termo de Consentimento (Anexo 2) para participarem da pesquisa. Com a afirmação dos/as cinco professores/as em participar do presente estudo e o preenchimento do Termo de Consentimento, definiram-se os/as sujeitos/as da pesquisa.

A faixa etária dos/as professores/as entrevistados/as varia entre 34 e 55 anos, sendo três professores/as abaixo de 50 anos de idade e dois acima de 50 anos. Observa-se que a maior porcentagem dos/as professores/as selecionados/as tem idade abaixo de 50 anos.

Os/as professores/as entrevistados/as são formados entre os anos de 1991 e 2001, nas áreas de ciências humanas, exatas e língua portuguesa. No Quadro 7 verificam-se as áreas de formação inicial desses/as professores/as.

Quadro 7 - Área de formação inicial dos/as professores/as entrevistados/as.

Área de formação	Número de professores
Letras/Inglês	1
Letras/Espanhol	1
Física	1
História/Geografia	1
Matemática	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O Quadro 8 apresenta as disciplinas ministradas por esses/as professores/as, que versam sobre as áreas de Matemática, Física, Português, Redação e Literatura, Sociologia e História. Lembrando que, neste estudo, para preservar a identidade dos/as protagonistas desta história, ao fazer referência aos/as professores/as, eles/as serão identificados/as pela letra “P” adicionada a um número.

Quadro 8 - Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as entrevistados/as.

Professor/a	Disciplina
P1	Português, Redação e Literatura
P2	Português, Redação e Literatura
P3	Física
P4	Sociologia e História
P5	Matemática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Como formação continuada, os/as professores/as destacam-se em especialistas, mestres/as, doutores/as e pós-doutores/as, vide Quadro 9:

Quadro 9 - Formação acadêmica dos/as professores/as entrevistados/as.

Formação	Número de professores/as
Especialista	2
Mestre	1
Doutor	1
Pós-doutor	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Observa-se uma maior incidência de professores/as especialistas. Todos/as os/as professores/as afirmaram trabalhar em escolas públicas, lecionando para turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme Quadro 10.

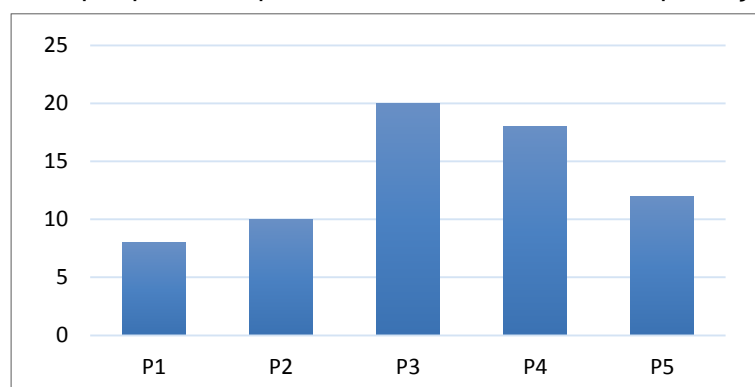
Quadro 10 - Nível de ensino que os/as professores/as desempenham suas atividades.

Professor/a	Disciplina
P1	Ensino Fundamental
P2	Ensino Fundamental e Ensino Médio
P3	Ensino Fundamental e Ensino Médio
P4	Ensino Fundamental e Ensino Médio
P5	Ensino Fundamental e Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os/as professores/as entrevistados/as afirmaram trabalhar com a produção de vídeo estudantil, sendo que a maior parte deles/as atua há mais de 10 anos com produção de vídeo, conforme indica o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo que os/as professores/as trabalham com produção de vídeo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O perfil dos/as sujeitos/as foi elaborado a partir dos dados encontrados nos registros do LabPVE, onde foi possível realizar um filtro por meio dos critérios estabelecidos, o que resultou nas principais características dos/as protagonistas desta história.

5.3 Instrumento de produção de dados: compondo a cena

Outra parte importante da metodologia é a coleta de dados, que depende dos/as sujeitos/as e materialidades da pesquisa. Deste modo, depois de definir os/as sujeitos/as, encaminhou-se a investigação para a coleta de dados – uma ação delicada por ser o momento em que a pesquisadora está em contato direto com o/a sujeito/a de sua pesquisa.

Com a justificativa de compreender com profundidade os/as pesquisados/as quanto à sua formação e à produção de vídeo estudantil, preferiu-se utilizar a técnica de investigação qualitativa com entrevista semiestruturada individual *online* para realizar a coleta de dados. A entrevista semiestruturada é uma técnica que permite ao/a sujeito/a entrevistado/a contribuir de maneira espontânea, sem perder o objetivo dentro do foco deste estudo. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada:

É aquela que parte de certos conhecimentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Buscou-se, com a entrevista semiestruturada, uma maior conexão entre a entrevistadora e o/a entrevistado/a, pois ela aconteceu dentro de uma orientação qualitativa. Este tipo de entrevista pode ser realizada por duas ou mais pessoas, de forma presencial ou a distância (*online*), de acordo com a plataforma ou site que o/a indivíduo/a dispõe. Uma de suas características é ter um roteiro previamente elaborado, porém, esse tipo de entrevista permite que, durante a interação da entrevistadora com o/a entrevistado/a, surjam novas questões.

Para Minayo (2009, p. 64-66), a “entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o/a entrevistado/a tem a possibilidade de discorrer sobre

o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Ou seja, os/as sujeitos/as entrevistados/as, neste tipo de entrevista semiestruturada, são estimulados/as a expressar-se livremente sobre o tema apresentado, onde a entrevistadora faz algumas perguntas elaboradas e o restante da entrevista ocorre de forma parecida com uma conversa sem planejamento antecipado. A interação da entrevistadora com o/a entrevistado/a envolve questões que abarcam o foco do objeto de estudo e aplica perguntas que conduzem a um aprofundamento do entendimento e posicionamento na resposta do/a entrevistado/a (MINAYO, 2015). Compreende-se que os/as pesquisadores/as são construtores/as de estudos e, por isso, se julga importante assumir diante dos/as sujeitos/as uma postura de responsabilidade, respeito e ética que ultrapasse o contexto da pesquisa.

A entrevista individual é muito utilizada em pesquisas científicas, sendo indicada quando se pretende conhecer com profundidade a visão dos/as sujeitos/as entrevistados/as e é considerada como “uma conversa com finalidade” (MINAYO, 2015). É uma modalidade amplamente utilizada em estudos de caso, pois demanda um grau maior de descrição.

Partindo deste contexto e com a aceitação dos/as cinco professores/as convidados/as, deu-se início à coleta dos dados. O primeiro passo consistiu em contatar os/as professores/as por *e-mail* e por *WhatsApp*, para combinar o dia e horário para realizar a entrevista semiestruturada individual. Após algumas trocas de *e-mails* e mensagens no *WhatsApp*, foi possível combinar os dias e horários em que os/as professores/as tinham disponibilidade. Assim, foram marcadas as entrevistas que transcorreram de forma *online*, utilizando a plataforma do *Google Meet*² para sua realização. No período de 10 a 28 de outubro de 2022 aconteceram as entrevistas, destacando que algumas delas extrapolaram o tempo proposto de uma hora, pois percebeu-se que a maioria dos/as entrevistados/as queria falar por mais tempo. No Quadro 11, observa-se o roteiro da entrevista semiestruturada que foi realizada individualmente com os/as professores/as.

² Google Meet: plataforma que permite videoconferências com chamadas de áudio e vídeo. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghtml>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Quadro 11 - Questões da entrevista semiestruturada.

	Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada aos/as professores/as	Objetivo
1	Nome, instituição, tempo de exercício na profissão e formação.	Conhecer a base pedagógica dos/as professores/as.
2	Quando produziu seu primeiro vídeo com alunos/as? Quais foram as causas pessoais e profissionais que motivaram você a produzir vídeo com os/as seus/as alunos/as?	Conhecer o motivo que o/a levou a produzir vídeo.
3	Você tinha formação / capacitação para produzir o vídeo com seus/as alunos/as?	Compreender o conhecimento técnico do/a professor/a.
4	Qual a maior dificuldade técnica e pedagógica em produzir vídeo com seus/as alunos/as?	Conhecer as dificuldades enfrentadas pelo/a professor/a na PVE.
5	Você sentiu dificuldade em produzir vídeo nas escolas que trabalha? Quais? Por quê?	Identificar as dificuldades contextuais e estruturais enfrentadas pelo/a professor/a.
6	Você acha importante produzir vídeo com alunos/as? Por quê?	Entender a percepção do/a professor/a sobre a PVE como um processo educacional.
7	Você tem facilidade em encontrar capacitação para a produção de vídeo estudantil? Onde busca suas capacitações?	Saber onde o/a professor/a busca seus conhecimentos para produzir vídeos.
8	Você acha que seria interessante que a academia oferecesse disciplinas sobre a produção de vídeo estudantil? Por quê?	Observar a visão dos/as professores/as em relação a academia sobre a PVE.
9	O que você acha que falta para que a PVE seja vista como uma ação institucional nas escolas do Brasil?	Observar o entendimento dos/as professores/as em relação ao desenvolvimento da PVE nas escolas.
10	Por que muitos/as professores/as não produzem vídeo com seus/as alunos/as? Qual seria a maior dificuldade destes/as professores/as?	Observar o ponto de vista dos/as professores/as sobre as dificuldades encontradas pelos/as colegas na PVE.
11	Como você se organiza para produzir vídeo na escola?	Observar as estratégias usadas pelo/a professor/a para produzir seus vídeos.
12	Na sua opinião, qual seria as possibilidades na formação docente para a produção de vídeo?	Verificar o olhar do/a professor/a sobre a formação docente e a produção de vídeo.
13	Como você vê o uso da produção de vídeo estudantil na sua prática docente?	Investigar como o/a professor/a utiliza a PVE na sua prática.
14	Poderia contar alguma experiência exitosa / marcante que teve com a PVE na escola?	Verificar como foi a experiência com a PVE.
15	Teria algo mais a mencionar sobre a PVE?	Dar liberdade do/a professor/a expressar o que achar necessário.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Somadas, as entrevistas renderam um total de 5 horas, 40 minutos e 10 segundos. O passo seguinte foi transcrever as entrevistas para depois analisar o conteúdo. Os/as entrevistados/as participaram de forma interessada e emocionada, deixando claro os desafios e as possibilidades que envolvem a sua profissão e a arte da produção de vídeo estudantil.

5.4 Análises dos dados

Observar os dados coletados e organizá-los a fim de fazer a análise e compreender o problema de pesquisa é uma das fases mais interessantes do estudo. Sabe-se que para chegar a este momento, é fundamental que a coleta dos dados seja feita de forma ampliada, não para confirmar o que já se sabe, mas para desvendar e tentar compreender as situações e contextos vividos pelos/as sujeitos/as da pesquisa.

Para Gil (1999, p. 168), o objetivo da análise de dados é “[...] organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. E a interpretação dos dados é a “[...] procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p. 168). A análise e a interpretação dos dados, genericamente, se compreendem em uma única atividade que é a de manter o olhar voltado para os dados da pesquisa.

Existem diferentes formas de analisar os dados, nesta pesquisa optou-se pela análise de conteúdo, um método que tem por finalidade tratar as informações extraídas de transcrições e mensagens escritas, sejam elas visuais, orais e gestuais. A análise de conteúdo aspira a compreender o significante utilizado pelo sujeito e o significado de suas palavras e ações, atingindo o conteúdo de sua mensagem. A análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção variáveis (inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Não há como efetuar a análise de conteúdo sem a interferência, mesmo que indiretamente, por parte de seu/a realizador/a, por isso, a importância de se reunir

com os/as docentes, mesmo que de forma virtual. Nesta pesquisa, a reunião ocorreu de forma individual e buscou ampliar a conversa para que o/a entrevistado/a se sentisse seguro/a, e assim, pudesse falar sobre as suas vivências, suas práticas, sua formação e sobre o que o/a motivou a produzir vídeos com os seus/as alunos/as.

Como recomenda Bardin (1979), o/a pesquisador/a deve ter objetividade e fidelidade com os dados, princípios fundamentais para que a análise não caia no que o/a pesquisador/a deseja, mas sim, que tenha uma posição mais neutra possível diante dos dados. Para a autora:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com o maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto; as comunicações (BARDIN, 1979, p. 31).

Conforme afirma a autora, é importante não fazer uma compreensão espontânea dos dados obtidos, mas sim vigiar criticamente. Portanto, nesta fase do trabalho, procurou-se analisar em profundidade os materiais coletados e produzidos com as respostas dadas pelos/as sujeitos/as, atribuindo significados. Bardin (1979) informa sobre a importância de o/a pesquisador/a compreender o material que tem nas mãos e, a partir desse entendimento, ir conjecturando possíveis hipóteses para, depois de organizado o material, passar à categorização.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 1979, p. 119).

Bardin (1979) alerta para o cuidado que se deve ter com o material bruto ao reagrupá-lo e, em um segundo momento, ao separar os elementos. Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição do áudio que passou por um processo de leitura minuciosa e, posteriormente, o isolamento dos elementos. Depois de conhecer o material, foi realizada a categorização. Bardin (1979) define:

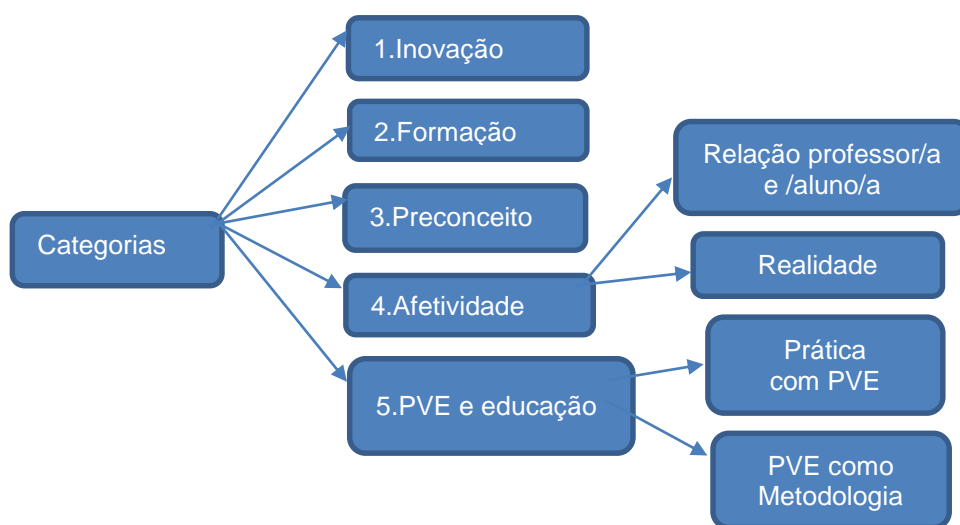
A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1979, p. 117).

Após a coleta de dados, deu-se início ao processo de codificação, que consistiu na organização e agrupamento das informações, a fim de formar as categorias e subcategorias. Esse processo foi fundamental para a análise dos dados, pois permitiu identificar os padrões e relações entre as informações coletadas. A codificação dos dados consistiu em:

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: - o inventário: isolar elementos; - a classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens (BARDIN, 1979, p. 119).

A criação das categorias implicou em um trabalho exigente, atencioso e muito importante que permitiu uma conexão intensa com os dados que estavam em análise. As categorias e subcategorias que emergiram nesta pesquisa versaram sobre a realidade investigada e elucidaram os acontecimentos. Diante das entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as professores/as selecionados/as para esta investigação e frente aos dados coletados e analisados, foi possível revelar aspectos e pontos das falas que se agruparam. Assim, na análise dos materiais coletados foram identificadas as seguintes categorias e subcategorias (Figura 12):

Figura 12 - Categorias e subcategorias.



Fonte: Dados da pesquisadora, 2022.

Acredita-se que as categorias e subcategorias elencadas sejam essenciais para compreender o enredo mencionado pelos/as professores/as participantes desta pesquisa, revelando algumas semelhanças em suas falas. Tais categorias e subcategorias serão dissertadas e examinadas no capítulo seguinte.

6 Focando nas categorias e subcategorias emergentes: editando o filme

*“Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda
não conheço e comunicar
ou anunciar a novidade”.*
(FREIRE, 1996, p. 32)¹

Neste capítulo, serão apresentadas as categorias e subcategorias resultantes da análise das falas dos/as professores/as, obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada realizada de forma *online*, conforme descrito anteriormente.

6.1 Inovação: o primeiro vídeo a gente nunca esquece!

A inovação na educação é um tema relevante na contemporaneidade, especialmente diante da rápida evolução da tecnologia e das mudanças no perfil dos/as alunos/as e nesse contexto é fundamental que as abordagens pedagógicas sejam repensadas e atualizadas para atender às necessidades tanto pessoais quanto profissionais que se estabelecem no século XXI.

A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador (NÓVOA, 1988, p. 8).

Segundo o autor, a inovação na educação não pode ser imposta ou decretada, mas sim é um processo contínuo que requer uma atitude proativa e persistente por parte de todos/as os/as envolvidos/as. A inovação na educação não se limita a um produto ou técnica específica, mas a um processo que implica uma postura de constante reflexão e avaliação por parte dos diversos intervenientes no processo

¹ Paulo Freire é o Patrono da Educação Brasileira, tornou-se conhecido mundialmente pelo método de alfabetização de adultos e por defender uma pedagogia de conscientização do estudante.

educacional. É fundamental compreender que a inovação não é uma solução imediata para os desafios educacionais, mas uma mudança gradual e constante que exige tempo, esforço e motivação. Esse movimento inovador acontece principalmente quando a escola se abre ao novo, experimentando e incorporando ao seu processo educacional a valorização da experimentação, da criatividade, da colaboração e da diversidade de ideias. Desta maneira, estabelecer canais de diálogo e colaboração entre professores/as, alunos/as, gestores/as e demais agentes envolvidos no processo educacional é importantíssimo para que a inovação ocorra no ambiente escolar, pois pode promover a troca de ideias, experiências e a construção coletiva de soluções, abordagens, estratégias ou práticas que representam uma mudança significativa em relação às formas convencionais de ensinar e aprender. Essas soluções podem ser entendidas como novas abordagens pedagógicas, metodologias de ensino, tecnologias educacionais, entre outras iniciativas que visam melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Partindo deste pressuposto e a partir da análise dos dados coletados, foi possível constatar que todos os/as professores/as entrevistados/as são favoráveis à implementação de práticas inovadoras no ambiente escolar, no caso destes/as professores/as o uso das tecnologias, uma vez que os/as alunos/as vivenciam tais experiências fora da escola. Nesse sentido, emergiu a categoria intitulada **Inovação**, quando a maioria dos/as entrevistados/as relatou que a ideia de produzir o primeiro vídeo estudantil surgiu a partir de uma sugestão dos/as próprios/as alunos/as que já praticavam esta modalidade fora da escola, como foi o caso do/a P5, ao relatar que:

A minha primeira experiência foi porque eu percebi que eles gostavam de fazer vídeo, então me motivei para fazer um vídeo com eles [...] eu comecei a fazer porque eu percebi que eles tinham habilidade para fazer, coisa que eu não tinha (P5, 2022).

A análise sobre a fala do/a P5 apresenta a importância de se adaptar às mudanças tecnológicas e sociais que afetam a vida dos/as estudantes, buscando promover um ambiente de ensino dinâmico e criativo. Na fala do/a professor/a destaca-se a importância de valorizar os saberes sociais que os/as alunos/as trazem de fora da escola, reconhecendo que o ensino envolve a criação e a inovação por meio do diálogo entre professor/a e aluno/a.

Valorizar o conhecimento do aluno envolve reconhecer que este é um ser histórico e social com capacidade de comparar, intervir, decidir e escolher o que poderá contribuir para um ensino humanizado, pois a escola deve ser, a priori, um lugar de formação humana (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 214).

Para o autor e autoras mencionados/as, é possível identificar uma convergência entre as duas abordagens: o respeito à valorização dos saberes dos/as alunos/as e a promoção de uma educação participativa. Ressalta-se a importância do reconhecimento dos saberes prévios dos/as alunos/as e da promoção de um ambiente de ensino dinâmico e criativo, em que são incentivados/as a se envolver ativamente no processo de aprendizagem e a construir seus próprios conhecimentos.

Neste movimento, o/a professor/a inovador/a e criativo/a estará sempre na posição de aprendiz/a, estimulando o seu/a aluno/a a buscar por uma conduta que o/a direcione na criação e na recriação do conhecimento (FREIRE; SHOR, 1987). Assim, ao inovar em sala de aula produzindo um vídeo com seus/as alunos/as, os/as professores/as acabam utilizando as ferramentas disponíveis para aprofundar o conhecimento, e por meio do diálogo estabelecem trocas que os tornam capazes de perceber as dificuldades acadêmicas dos seus/as alunos/as, como foi o caso do/a P1 que afirma que:

O principal objetivo para produzir vídeo foi a dificuldade que eu percebi que os alunos tinham em escrever. Pensei: vamos ter que achar um meio para esses meninos produzirem um texto, aí que nasceu o audiovisual. Eu trabalhando com eles, pensando: olha se a gente produzir um vídeo com objetivo, ele tem que ter uma produção textual, um roteiro para você chegar na produção do vídeo, tem que ter uma pesquisa para os assuntos do A ou B. Você tem que ler, depois que você ler, você vai ter que produzir um texto e depois transformar isso no roteiro. Então o objetivo principal do audiovisual foi levar os alunos a escreverem. Eles começaram a escrever sem perceber que estavam escrevendo, para eles produzirem o material audiovisual que era proposto na aula (P1, 2022).

O/a P1 percebeu que seus/as alunos/as tinham dificuldades em produzir textos escritos e buscou uma alternativa que fosse mais adequada para eles/as, utilizando o audiovisual como uma forma de estimular a escrita. Outro/a professor/a percebeu que seus/as alunos/as estavam mais interessados em produzir vídeos do que escrever

redações, e adaptou sua prática pedagógica para atender a essa demanda, conforme aponta a fala do/a P2.

O vídeo surgiu por conta de uma dificuldade dos meninos em produzir texto. Então, tem o trabalho na escola que era para produzir o texto e as redações e a gente não estava conseguindo fazer que os meninos pudessem produzir alguma coisa. E aí era uma escola de zona rural, ia pedir para que eles falassem da região onde eles moravam [...] e aí um deles perguntou: - Professor posso gravar do que escrever? Eu prefiro gravar, falando, vai dar mais certo. Aí eu falei: - Tudo bem, então você grava e me conta como é o local que você mora. Aí todos queriam fazer a mesma coisa, e o que era para ser uma redação escrita virou cada um fazendo seu vídeo. Foi individual, e ficou tão legal, que nós acabamos juntando tudo e fizemos na época um CD, que era as "Sete Maravilhas" porque eram sete povoados (P2, 2022).

Observa-se na fala dos/as P1 e P2 o olhar atento do/a professor/a para a necessidade de aprendizagem apresentada pelos/as seus/as alunos/as em sala de aula e sobre sua prática. A dificuldade apresentada pelos/as alunos/as fez com que os/as professores/as buscassem uma alternativa diferente das tradicionais utilizadas, para que os/as alunos/as pudessem desenvolver a escrita. De forma criativa, os/as docentes inovaram a sua prática propondo a produção de um vídeo para substituir a escrita de um texto. Esta atividade realizada por estes/as professores/as proporcionou ao ambiente escolar um movimento inovador. Além disso, os/as dois/as professores/as destacam a importância de se adaptar às necessidades e características dos/as estudantes, buscando alternativas pedagógicas que sejam mais adequadas para cada contexto e grupo de alunos/as.

Nas palavras de Nóvoa (1996, p. 17), “[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal”, ou seja, é necessário um engajamento pessoal e uma reflexão profunda sobre como as inovações podem ser integradas e utilizadas de maneira significativa na escola. Por meio da reflexão, a inovação pode personalizar o ensino, visto que cada aluno/a possui características únicas, ritmos de aprendizagem distintos e interesses diversos. No caso destes/as professores/as, ao inovar utilizando a produção de vídeo estudantil na escola, tornaram o espaço escolar um local aberto ao diálogo, troca de

experiências, ideias, conhecimentos, reconhecimento do/a outro/a, entendendo o respeito às diferenças entre os/as sujeitos/as que compõem o campo escolar.

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23). A citação enfatiza a importância da relação dialógica entre professor/a e aluno/a, na qual ambos/as são considerados/as sujeitos/as ativos/as no processo de aprendizagem. De acordo com o autor, a docência não pode ser concebida sem a discência, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, em que tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a aprendem e ensinam simultaneamente. Freire (1996) argumenta que a relação dialógica entre professor/a e aluno/a é fundamental para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo, capaz de transformar a realidade social. Nessa perspectiva, o autor destaca que os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem não devem ser tratados/as como objetos um/a do/a outro/a, mas sim como sujeitos/as ativos/as e participativos/as no processo. Dessa forma, a abordagem pedagógica proposta por Freire busca promover uma educação libertadora, que valorize a autonomia e a capacidade crítica dos/as alunos/as. Neste sentido, verifica-se que o papel do/a professor/a vai além de ensinar os conteúdos predestinados a cada turma descritos no currículo, ou seja, suas responsabilidades incluem também o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos/as alunos/as, a promoção da criatividade e do pensamento crítico, além do estímulo à autonomia e ao protagonismo dos/as estudantes, como foi o caso do/a P4 ao produzir o seu primeiro vídeo com alunos/as.

O primeiro vídeo, o que me motivou foi porque os alunos estavam indo ao banheiro e estavam colocando piercings no nariz, eles pegavam o próprio brinco e furavam o nariz, furavam a língua e dentro de um banheiro que é um lugar sujo. Isso deu muito problema. E aí a gente começou a fazer uma campanha para conscientizar os alunos, e a gente percebeu que os alunos nem liam os cartazes, você tinha que ficar falando o tempo inteiro entrando nas salas, então tivemos a ideia de colocar o texto em um vídeo, e aí eles se interessaram, participaram, foram atrás e viram realmente o perigo de colocar um piercing da maneira errada. A partir daí a gente começou a trabalhar com o vídeo, deixando eles trazerem as ideias deles (P4, 2022).

Na fala do/a P4, torna-se evidente que o vídeo produzido pelos/as alunos/as visou conscientizar sobre os problemas decorrentes da perfuração da pele para inserção de um *piercing* sem a devida higienização e o consentimento dos pais, uma vez que são menores. Além disso, o vídeo teve a intenção de informar todos/as os/as alunos/as da escola sobre os cuidados necessários com a saúde e seus corpos. No caso em questão, a produção do vídeo demonstrou o cuidado deste/a professor/a com seus/as alunos/as e uma abordagem diferenciada no processo de ensino, destacando a compreensão de que a docência não deve se limitar aos conteúdos previstos nos currículos escolares. Este/a professor/a reconhece a importância de inovar, abordando temas sensíveis, porém essenciais, ao acolher e enriquecer a aprendizagem dos/as alunos/as por meio da produção de vídeos estudantis.

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 27).

O pensamento de Freire alinha-se à atitude do/a P4, pois defende a necessidade de criar condições para que os/as alunos/as possam produzir e construir seu próprio conhecimento do mundo e da realidade que os/as cercam. Isso implica em uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa dos/as alunos/as no processo de aprendizagem, incentivando a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Resultados como esses demonstram que a inserção das tecnologias no contexto escolar é fundamental, além de trazer inovação para dentro da escola, estimular e motivar os/as alunos/as, favorecendo uma aprendizagem significativa. Assim, a escola deixa de ser um espaço desinteressante, como afirma Sibilia (2012).

O PCN+ Ensino Médio orienta que “o professor deve ser capaz de fazer uso de tais recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 43). Ou seja, seria importante que todo/a professor/a tivesse condições de trabalhar com as tecnologias em sala de aula, porém, pelas dificuldades técnicas, estruturais, falta de apoio, falta de tempo, formação e até mesmo resistência à mudança, muitos deles/as acabam por não inovar na sua prática. Essa perspectiva foi relatada pelos/as sujeitos/as desta pesquisa, que disseram que a maior dificuldade encontrada para produzir o primeiro

vídeo com os/as alunos/as foi não dominar a técnica. De acordo com Moran (2006), é comum que os/as professores/as enfrentem dificuldades no domínio das tecnologias e, diante disso, façam o máximo que podem para utilizá-las. No entanto, essa falta de familiaridade muitas vezes resulta em uma abordagem repressiva, controladora e repetitiva por parte dos/as educadores/as.

Uma pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) TIC Educação 2021², realizada com professores/as da Educação Básica sobre o ensino na pandemia, mostrou que 59% dos/as docentes entrevistados/as relataram que a falta de um curso específico dificultou a utilização de tecnologias em suas atividades educacionais. Durante a pesquisa, foi investigado o nível de conhecimento dos/as educadores/as em relação ao uso de tecnologias digitais nas atividades de ensino e aprendizagem. Os resultados revelaram que apenas 13% dos entrevistados/as declararam possuir um conhecimento “avançado” em relação ao uso de tecnologias digitais na educação. Observa-se que o conhecimento sobre o equipamento eletrônico, seja um computador, *tablet*, *smartphone* ou qualquer outro dispositivo, e suas funcionalidades, é fundamental para que o/a educador/a possa explorar todas as possibilidades que ele oferece. O conhecimento sobre os equipamentos eletrônicos permite ao/a educador/a adaptar as práticas de ensino e aprendizagem de acordo com a realidade do cenário educacional em que se encontra. Seja em uma escola com recursos tecnológicos avançados ou em uma comunidade com acesso limitado à tecnologia, o/a educador/a pode encontrar maneiras criativas de utilizar as tecnologias que tem à disposição para promover a aprendizagem. Estes fatos evidenciam que, além de estruturar as escolas, é essencial investir em formação continuada e capacitação dos/as professores/as para que possam utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira eficiente em sua prática pedagógica.

² No segundo ano de pandemia, a maioria dos professores realizou atividades pedagógicas de forma remota ou híbrida, aponta TIC Educação. 2021. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/no-segundo-ano-de-pandemia-a-maioria-dos-professores-realizou-atividades-pedagogicas-de-forma-remota-ou-hibrida-aponta-tic-educacao/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

No geral eu senti muita dificuldade com relação a parte técnica [...]embora isso não era o objetivo nosso. A gente filmou com celular sem edição, sem nada, mas eu enquanto professor, já tinha um olhar um pouco mais profundo com relação as ferramentas, assim câmeras, para editar esse material, acho que a parte técnica ela pesa mais (P1, 2022).

Muita dificuldade técnica, por não ter essa habilidade ainda com questão de edição, de como gravar, da questão do áudio e principalmente na questão de edição a gente nunca tinha visto essa coisa de como editar o vídeo (P2, 2022).

Maior dificuldade foi a técnica, eu costumo dizer que essa garotada já nasce iluminado pelas telas e alguns autores usam um termo que eu acho muito bacana que é assim eles aprendem a linguagem audiovisual antes da linguagem falada (P3, 2022).

Eu sabia até fazer o vídeo, tinha ideia, mas eu não consegui editar. Editar para mim sempre foi uma dificuldade eu achava muito complicado eu não entendia os editores de vídeo, então tinha mais dificuldade técnica (P4, 2022).

As falas dos/as professores/as P1, P2, P3 e P4 destacam a dificuldade técnica que enfrentaram ao produzir vídeos pedagógicos. Todos/as mencionam a falta de habilidade em relação à edição de vídeo, gravação, áudio e outros aspectos técnicos. Essas falas mostram que a produção de vídeos para fins pedagógicos pode ser um desafio técnico para muitos/as professores/as, especialmente aqueles/as que não têm experiência prévia com a produção audiovisual. Além disso, as falas também destacam a importância de se ter habilidades técnicas para produzir vídeos de qualidade, que possam ser eficazes como ferramentas pedagógicas. Observa-se, assim, que o depoimento destes/as professores/as aponta as dificuldades enfrentadas em levar para a sala de aula atividades inovadoras que necessitam do uso das tecnologias. Por não dominarem a técnica, a maior parte dos/as professores/as respondentes disse ter tido dificuldades para realizar o primeiro vídeo com os/as alunos/as, conforme apontou o/a P3: “a garotada já nasce iluminada pelas telas”.

Sobre este contexto, Sibilia (2012) considera o que acontece com esta juventude:

É algo que já parece constituir a marca de uma geração e que, aliás, tem sido teorizado por vários autores recorrendo os nomes relacionados com certas letras do alfabeto – geração Y ou Z, por exemplo, assim como N de net e D de digital – ou, então, ao melancólico rótulo “pós - alfa”, bem como a exitosa expressão “nativos digitais” e outras no mesmo estilo”. Enquanto isso, os professores enfrentam a difícil tarefa de interagir com essa nova realidade que envolve as novas tecnologias, tentando encontrar formas inovadoras de práticas pedagógicas que auxiliem no ensino e aprendizagem para o aluno (SIBILIA, 2012, p. 65).

De acordo com a autora, a tarefa de conciliar as tecnologias e a educação não é fácil para os/as professores/as. Este dado pode estar atrelado à falta de formação e formação continuada para que se usem as tecnologias em sala de aula, pois com o avanço das tecnologias, a educação está passando por transformações significativas que exigem dos docentes uma adaptação constante para lidar com essa nova realidade, que enfrentam a difícil tarefa de acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e integrá-las de maneira adequada ao currículo escolar. Eles/as precisam se manter atualizados/as sobre as novas ferramentas e recursos disponíveis, bem como compreender como utilizá-los de forma pedagogicamente relevante. Isso demanda tempo, esforço e dedicação por parte dos/as educadores/as. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo com as dificuldades aqui expostas, a dedicação, a busca por aprimoramento e o comprometimento desses/as profissionais fizeram com que eles/as encontrassem soluções inovadoras e práticas pedagógicas como o uso da produção de vídeo estudantil que auxiliaram no ensino e na aprendizagem dos seus/as alunos/as.

Observa-se que foi na busca de vencer o desafio de se adaptar às novas tecnologias e inovar com algo diferente que as possibilidades apontaram e garantiram oportunidades aos/as alunos/as de usarem a sua criatividade, suas ideias e o seu conhecimento em sala de aula, tornando-se parceiros de seus/as professores/as no caminho da construção do conhecimento. Neste sentido, Kenski (2010) sinaliza que:

A escola da aprendizagem é muito diferente da escola do ensino. A escola da aprendizagem precisa de novos espaços, de outros tipos de temporalidades, de outra organização dos grupos de alunos e professores, de outras propostas pedagógicas, essencialmente novas e que adaptem a diferentes formas e estilos de aprender de todos os participantes: professores e alunos (KENSKI, 2010, p. 109).

Para a autora, é necessário propor novas abordagens pedagógicas que se adaptem às diferentes formas e estilos de aprendizado dos/as alunos/as e

professores/as. Para isso, é preciso repensar e transformar o modelo educacional tradicional em favor de uma abordagem centrada na aprendizagem ativa, colaborativa e personalizada. Essa mudança demanda a criação de novos espaços, a redefinição das temporalidades, a formação de grupos heterogêneos e a implementação de propostas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, percebe-se que a produção de vídeo estudantil pode contribuir consideravelmente com esse propósito, pois representa uma forma diferenciada do/a professor/a promover uma atividade que desperte a atenção, a criatividade e a motivação dos/as alunos/as.

É fundamental reconhecer a importância das novas tecnologias no processo educacional e apoiar os/as professores/as nessa jornada de adaptação e inovação, a fim de que se tornem agentes efetivos/as desta mudança que a educação tanto necessita. Afinal, a educação é a chave para o desenvolvimento do país e só poderá atingir a excelência se contarmos com professores/as capacitados/as e motivados/as a utilizar as novas tecnologias em benefício do aprendizado de seus/as alunos/as.

6.2 PVE e formação docente: revelando o filme

No segundo capítulo do presente trabalho, abordou-se um tema muito importante ao panorama educacional brasileiro: a formação dos/as profissionais que atuam na área docente e o uso das tecnologias. Como se sabe, os/as professores/as desempenham papel fundamental no processo educativo, e, portanto, a qualidade de sua formação impacta diretamente no desempenho dos/as estudantes. Um/a professor/a qualificado/a é capaz de aprender novos métodos e técnicas, acompanhar as novidades na área educacional e vivenciar experiências enriquecedoras que contribuem para o aperfeiçoamento de sua prática e o desenvolvimento de seus/as alunos/as. Esse tema também emergiu nas falas dos/as professores/as entrevistados/as para este estudo, resultando na categoria **Formação**.

É inegável que, com o avanço tecnológico, a produção de vídeo se tornou uma estratégia importante no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, uma questão que desafia muitos/as professores/as é a falta de formação adequada nas licenciaturas para lidar com essa nova realidade em sala de aula.

Qual o motivo das universidades e principalmente os cursos de licenciatura não debaterem e não ensinarem a usar a produção do vídeo no processo educacional? Nesta conversa percebo que não se pode de forma simples culpabilizar o professor por não saber fazer vídeo, pois se entende que essa ação vem antes do ser docente, pois sua raiz é encontrada na sua formação, ou seja, nos cursos de licenciatura. Debater videoaula é algo importante na nossa sociedade contemporânea e imagética, mas produzir vídeo como um processo pedagógico é algo novo, e que vem sendo gestado aos poucos dentro da academia (PEREIRA; DAL PONT, 2021, p. 17).

O autor e a autora também abordam a necessidade de os cursos de licenciatura se abrirem para novas metodologias, incluindo a produção de vídeo estudantil, para que os/as futuros/as professores/as estejam preparados/as para utilizar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas. De fato, todos/as os/as professores/as entrevistados/as afirmaram que a falta de capacitação para trabalhar com produção de vídeo estudantil é um grande desafio para eles/as, mesmo após a conclusão da licenciatura. Esta não é uma realidade isolada, mas sim uma questão enfrentada por muitos/as educadores/as em todo o país, como expressa os/as entrevistados/as.

Eu acho que eu nunca nem ouvi falar nada sobre produção de vídeo. Na década de 90 já falava muito sobre o audiovisual, mas não tinha vivência, então se não tem vivência, não tem formação, não tem olhar, não tem quem veja e, principalmente, não se é visto como uma ferramenta pedagógica (P1, 2022).

Até hoje não tem uma formação direta para o professor trabalhar com as tecnologias dentro da sala de aula e principalmente com a produção do vídeo, não tem ainda. Eu não tinha nenhuma experiência com isso, porque a minha formação era Letras a gente não tinha esse contato, não tinha nenhuma formação (P2, 2022).

Eu acho que a grande maioria dos colegas de trabalho, com uma rara exceção, tem que correr atrás para que tenha sua formação que não faz parte da grade na formação do professor o audiovisual (P3, 2022).

Nestas falas, constata-se que muitos/as professores/as se sentem despreparados/as para trabalhar com as tecnologias em sala de aula, mais especificamente com a produção de vídeo estudantil, seja pela falta de formação adequada na graduação, seja pela ausência de vivência e prática nessa área. A partir das falas dos/as entrevistados/as P1, P2 e P3, é possível constatar uma convergência

com as ideias de Pereira e Dal Pont (2021), os quais destacam a falta de formação e experiência dos/as professores/as em relação ao uso da produção de vídeo como uma estratégia pedagógica, evidenciando a falta de contato com essa área durante sua formação acadêmica. Além disso, compreendem que não há uma formação específica voltada para o trabalho com as tecnologias e a produção de vídeo em sala de aula. Nesse sentido, a ausência de uma formação direcionada para o uso das tecnologias e da produção de vídeo pode representar um obstáculo para a incorporação dessas ferramentas no processo educativo. Como afirmou um/a dos/as entrevistados/as, “se não tem vivência, não tem formação, não tem olhar, não tem quem veja e, principalmente, não se é visto como uma ferramenta pedagógica”.

Conforme apontado pelos/as professores/as, a falta de formação docente universitária pode comprometer não apenas o desempenho dos/as alunos/as, mas também a qualidade da prática educativa em si e, conseqüentemente, a transformação da sociedade. Essa afirmação coincide com o pensamento de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 204), que afirmam que “muitos processos de ensino em curso na universidade não passam de meras reproduções de minipalestras ou reunião de um número determinado de pessoas ouvindo uma delas expor determinado assunto”. Para as autoras, não existe uma preocupação aprofundada do sistema educacional com a profissionalização docente, uma vez que não há estabelecimento de princípios e diretrizes para a profissão docente no ensino superior, tampouco são constituídos elementos da profissão docente na formação inicial dos graduandos. Assim, tais questões reverberam posteriormente nas práticas docentes escolares.

Dentro deste enredo, seria fundamental que a formação dos/as professores/as para o uso da produção de vídeo estudantil contemplasse, além da formação acadêmica, cursos de capacitação que apresentassem conceitos e conteúdos específicos para o uso das tecnologias, sugerindo possibilidades, demonstrando os objetivos, a regulamentação, dentre outros aspectos relevantes para uma atuação docente qualificada. Essa falta de preparo dos/as professores/as pode prejudicar significativamente o processo educativo no sentido do uso das tecnologias, uma vez que a produção de vídeo pode ser uma estratégia valiosa e eficiente para o ensino de diversas disciplinas. Além disso, ver e produzir vídeos faz parte da vida cotidiana de quase todos/as os/as alunos/as e é importante que os/as professores/as saibam como explorar essa realidade em sala de aula. Os/as entrevistados/as também ressaltaram

que em seus respectivos cursos de graduação não lhes foram apresentadas disciplinas que os estimulassem e os capacitassem para trabalharem com a produção de vídeo estudantil em sala de aula, como se observa nas seguintes falas:

Teve uma disciplina que foi programação, que a gente programou coisa de Matemática, mais produção de vídeo mesmo não tive na minha formação, nem na inicial e nem continuada (P5, 2022).

Eu participei de uma pós aqui na universidade agora em 2021 e o que eles ensinam é você utilizar os aparelhos eletrônicos, usar o celular, usar o data show, usar o computador, participar da plataforma, fazer uma videoaula, fazer essas coisas assim, o que ensina é isso, mas uma metodologia para que você trabalhe com aluno na sala de aula, não, não tem nada disso não. Eu não vi isso no curso de pós-graduação, e nem na graduação (P2, 2022).

Nestas falas, pode-se constatar que muitos profissionais da educação nunca tiveram contato com a produção de vídeo estudantil em suas formações, tanto na inicial quanto na continuada, e isso implica em uma grande lacuna na formação desses/as professores/as para trabalhar com tecnologias e o audiovisual. O/a P2, por exemplo, destaca que mesmo frequentando um curso de pós-graduação que abordou o uso de tecnologias em sala de aula, não houve a aprendizagem de uma metodologia específica para trabalhar com alunos/as utilizando a produção de vídeo. A experiência do/a P2 indica que nos cursos realizados, o problema não é a técnica, mas sim a metodologia de como usar a tecnologia na escola, pois, apesar de abordarem o uso de dispositivos eletrônicos e tecnologias, os cursos não ofereceram orientações ou estratégias pedagógicas direcionadas ao trabalho com os/as alunos/as em sala de aula. Isso mostra que a falta de formação em produção de vídeo e metodologias específicas para trabalhar com essa estratégia pedagógica pode ser um obstáculo para os/as professores/as que desejam utilizá-la em suas práticas de ensino.

Talvez seja por este motivo que alguns/as dos/as entrevistados/as disseram ser preciso repensar as licenciaturas, a fim de que estas venham a oferecer aos/as estudantes (futuros professores) uma formação que inclua o uso de recursos audiovisuais como uma atividade pedagógica e ofereça conhecimento técnico, com noções básicas de como usar as tecnologias em sala de aula.

As próprias licenciaturas, elas têm que ser repensadas. Oferecer aos estudantes não só licenciaturas da área, mas de todas, quer seja uma disciplina ou duas da grade lá do currículo do audiovisual. Porque não tem como fugir do audiovisual. Temos o celular na mão, então tem que pensar a partir dessa ferramenta porque não tem como retroceder (P1, 2022).

Eu acho que deveria ter disciplinas voltadas a tecnologia na graduação, porque esse professor que se propõe a fazer licenciatura, ele vai para dentro da sala de aula e o vídeo seria mais uma forma de trabalhar os conteúdos (P4, 2022).

Eu acho que seria essencial ter uma disciplina voltada para o uso dessas tecnologias, de como usar a questão do vídeo mesmo. Não é que vai fazer filmes, curtas, mas que o professor pudesse fazer um vídeo da sua própria aula, fazer alguma coisa desse tipo. Para pegar um conteúdo e transformar em um vídeo junto com os alunos. Nós temos professores, e praticamente mais da metade, não sabe ligar o datashow. Então essa questão do vídeo, do fazer o filme, acho que seria essencial. Eu acho que o professor não pode sair de um curso de licenciatura sem ter essas noções básicas de tecnologia (P2, 2022).

As falas dos/as P1, P4 e P2 destacam a importância de repensar as licenciaturas e incluir disciplinas voltadas para o audiovisual e tecnologias em geral. Eles/as mencionam que é essencial que os/as professores/as tenham noções básicas de como usar as tecnologias, incluindo a produção de vídeo, para que tenham segurança e possam utilizar essa estratégia de forma eficaz em suas práticas de ensino. Para estes/as professores/as, é indispensável que as licenciaturas incluam disciplinas que envolvam tecnologias e, principalmente, uma metodologia de trabalho com tecnologias em sala de aula, pois percebem que não é possível retroceder ao uso das ferramentas que surgiram com o avanço tecnológico.

De acordo com os/as entrevistados/as, a falta de experiências práticas com a produção de vídeo é preocupante na licenciatura, pois pode comprometer a capacidade dos/as futuros/as docentes em atender às demandas da nova geração. Neste sentido, Sibilia (2012) enfatiza a necessidade da escola redefinir seu papel na sociedade da informação, levando em consideração as tecnologias digitais na vida dos/as alunos/as não apenas como elementos de dispersão, mas também ensinando-os a aprender a partir do acesso às informações disponíveis em rede.

Desse modo, verifica-se que é válido reconhecer que a formação dos/as professores/as para o uso das tecnologias e para a produção de vídeo estudantil desde a sua graduação pode se tornar uma estratégia poderosa para a promoção do aprendizado e para o engajamento dos/as alunos/as. Para Godoi³, coordenador de comunicação e informação da Unesco no Brasil:

É premente a necessidade de se qualificar os professores, pois temos um “gap geracional” em que os professores não nasceram digitalizados em contrapartida com seus alunos que são digitais antes de começar a frequentar a escola. Mesmo sendo desafiador aliar a tecnologia com a sala de aula, o conhecimento sistematizado que o professor possui aliado ao domínio das ferramentas digitais por parte dos alunos transforma o processo de ensino-aprendizagem em uma parceria dinâmica e colaborativa (GODOI, 2010).

Conforme o exposto, é essencial que os/as educadores/as se qualifiquem e adquiram as habilidades necessárias para integrar as tecnologias de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Portanto, seria oportuno que as instituições de ensino superior repensem suas grades curriculares e incorporem disciplinas e práticas que preparem os/as futuros/as professores/as para lidar com as tecnologias e a produção de vídeos em sala de aula. Isso pode ser feito por meio de investimentos em programas de formação e capacitação docente que ofereçam conhecimento técnico, conhecimento metodológico, materiais didáticos adequados, apoio e suporte contínuos, além de proporcionarem oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades digitais. Muitos/as professores/as expressaram o desejo de ter tido maior exposição a essas questões durante sua formação e reconhecem que isso teria facilitado seu trabalho em sala de aula, como é o caso do/a P5.

Eu gostaria muito de que na época em que eu fui aluna, ter tido uma disciplina, um contato maior com a questão de produção de vídeo, porque talvez me facilitaria muito, e eu tivesse começado antes a produção de vídeo com os alunos [...] nunca houve uma formação em produção de vídeo nas escolas que eu participei tanto na municipal quanto no particular. Então como que eu vou eu vou trabalhar? Nesse caso, por isso que eu demorei. Talvez se eu tivesse tido a parte de produção de vídeo na graduação já tivesse utilizado antes (P5, 2022).

³ GODOI. Guilherme Canela. Revista Veja, São Paulo 2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/desafio-aos-professores-alisar-tecnologia-e-educacao-2/>. Acesso: 20 mar. de 2023.

A fala do/a P5 alerta para a falta de capacitação para trabalhar com a produção de vídeo e reforça a importância e a necessidade de as instituições repensarem a formação docente, incluindo a produção de vídeo estudantil como uma disciplina presente em todas as licenciaturas. Tal ação visa à atualização e o aprimoramento das práticas educativas, preparando os/as professores/as para a realidade contemporânea, uma vez que, atualmente, a presença das tecnologias permeia todas as esferas da vida humana. O mesmo parecer é reiterado pelo/a P2:

Eu acho que não tem como você formar hoje um professor sem ele ter esses conhecimentos, se ele não souber mexer com isso, quando ele chegar na escola, os meninos vão querer. Da primeira vez que ele abrir a boca, que os meninos têm que fazer um vídeo, toda a sala vai participar independente do que seja o conteúdo, todo mundo vai querer fazer algum vídeo (P2, 2022).

O depoimento do/a P2 fortifica a importância de uma formação e atualização docente que inclua o conhecimento em produção de vídeo, pois os/as estudantes da Educação Básica de hoje estão familiarizados com as tecnologias e esperam que as escolas e professores/as acompanhem essa tendência. Deste modo, percebe-se que a inclusão da produção de vídeo nas licenciaturas e na formação continuada dos/as professores/as pode tornar o processo de ensino e aprendizagem envolvente. Para que isso ocorra, é preciso que sejam oferecidos cursos de atualização e capacitação para os/as professores/as já formados, de modo a suprir essa lacuna na formação, pois a falta de preparo do/a professor/a na graduação pode resultar também em uma perda de interesse dos/as alunos/as em relação à prática educativa. Sabe-se que o caminho é longo e ainda há muito a ser feito. Porém, no que diz respeito à formação continuada, ou seja, à atualização dos profissionais que já estão em serviço, há aparentemente avanços um pouco mais concretos, pois existem vários programas disponíveis que oferecem recursos para essa atualização. Como foi o caso de alguns/as professores/as que relataram que o encontro com o conhecimento da prática da produção de vídeo estudantil se deu por um processo de autodidatismo motivado pela curiosidade, a fim de aprimorar suas habilidades na área do audiovisual, se atualizando por meio de capacitação que encontraram disponível.

Eu fui buscando por conta própria, como eu já falei que tinha essa questão em casa do jornalismo, tinha vários colegas que trabalham com o jornalismo, então conhecia esse pessoal e eles foram me dando suporte, mas não tive essa formação (P2, 2022).

Eu estudei sozinho, veio de uma curiosidade, de entrar numa linha que eu achava que seria boa, e realmente eu sinto êxito. Eu tinha que me preparar antes em casa, mas era sempre um estudo muito exploratório, aí a gente ia explorando junto e mergulhando no audiovisual (P1, 2022).

Eu percebi que os alunos sabiam fazer vídeo, então eu disse vamos arriscar, vamos ver o que vem dali, aí os alunos que não sabiam eu dizia: olha vamos procurar aqui, aí outros que sabiam ajudavam, assim a minha formação foi mais junto com os alunos do que realmente buscar uma outra formação (P5, 2022).

A partir das falas dos/as entrevistados/as P1, P2 e P5, é possível constatar que a formação em produção de vídeo e tecnologias não é uma prioridade nas licenciaturas, o que tem levado muitos/as professores/as a buscar conhecimento por conta própria ou com a ajuda dos/as alunos/as. Essas declarações evidenciam a importância da educação e do aprendizado contínuo em todas as fases da vida. É um convite para que os/as professores/as se mantenham atualizados/as, ativos/as, curiosos/as e comprometidos/as em buscar constantemente novos conhecimentos, estratégias e abordagens educacionais.

Nesse contexto, é importante que os sistemas educacionais, as instituições de ensino e as organizações promovam e facilitem a aprendizagem ao longo da vida, fornecendo acesso a recursos educacionais, programas de formação e apoio contínuo. Além disso, é fundamental que cada indivíduo/a assuma a responsabilidade por sua própria aprendizagem, buscando oportunidades de aprimoramento e crescimento pessoal. No entanto, as falas também apresentam que os/as professores/as são capazes de se adaptar e aprender com os/as alunos/as, utilizando o autodidatismo e a exploração conjunta para desenvolver suas habilidades em produção de vídeo e uso das tecnologias.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1996, p. 45).

As falas dos/as professores/as P2, P1 e P5 destacam a importância de adquirir conhecimento de forma contínua e da colaboração com os/as alunos/as para desenvolver suas habilidades em produção de vídeo e uso de tecnologias, o que se relaciona com a ideia de Paulo Freire. Ou seja, o diálogo desempenha um papel fundamental, pois permite que professores/as e alunos/as se envolvam em uma troca de saberes, experiências e vivências; esse processo de troca enriquece a aula, promove a empatia, a compreensão e o respeito entre os atores e atrizes escolares.

Como visto, para alguns/as professores/as, esse processo de aprendizagem e busca de capacitação não se limitou somente a eles/as, mas também incluiu seus/as alunos/as quando, pelo diálogo, solicitaram novas possibilidades de interação, e assim, o processo de formação foi realizado de forma colaborativa e exploratória. Dentro deste contexto, verifica-se que a comunicação entre professor/a e aluno/a é importante para o sucesso da prática pedagógica, pois permite maior liberdade e autonomia ao grupo.

De acordo com Freire (1996), ensinar significa estar consciente dos riscos de provocar o novo, e inovar é ter a certeza de que, acima de tudo, ensinar requer respeito à autonomia do/a educando/a como um/a sujeito/a ativo/a na construção do processo de aprendizagem. Envolver-se com os/as alunos/as por meio do diálogo e do respeito fez com que estes/as professores/as mudassem sua prática, e isso os/as motivou a arriscar e experimentar juntos/as novas formas de aprendizado. Isso demonstra a importância do envolvimento do/a professor/a na aprendizagem dos/as alunos/as e a utilização de recursos diversificados para ampliar o conhecimento.

Uma outra fonte de busca por capacitação continuada sobre a produção de vídeo citada pelos/as professores/as foi que, nos últimos anos⁴, ocorreu uma grande variedade de recursos disponíveis na internet que serviram para o aprimoramento de habilidades e conhecimentos sobre a produção audiovisual, possibilitando um maior acesso e democratização do conhecimento. Segundo os/as professores/as entrevistados/as, esses conteúdos geralmente são disponibilizados na internet, no site do *YouTube* e em cursos oferecidos virtualmente.

⁴ O avanço da *internet*, ampliou o conhecimento sobre a produção de vídeo estudantil, por meio de vídeo aulas, cursos, apostilas e aplicativos que facilitam o seu conhecimento, a sua importância e o seu processo de produção dentro da educação.

Hoje a gente tem um rol enorme de tutoriais na internet, no YouTube, tem várias pessoas disponibilizando e vários cursos de muita qualidade que são oferecidos virtualmente. Na época, eu busquei na internet, era uma coisa mais embrionária, mas foi por ali que eu andei bebendo dessas fontes e de livros impressos que peguei na Universidade, mas hoje as possibilidades são muito maiores (P3, 2022).

Geralmente faço essas pesquisas na internet, no YouTube, ou com outros professores e com os próprios alunos (P5, 2022).

Como visto, quando o/a P3 iniciou sua busca por conhecimento na área da produção de vídeo, as opções disponíveis eram mais limitadas. No entanto, mesmo com as contenções, conseguiu encontrar fontes relevantes de aprendizagem, como livros impressos e materiais disponibilizados pela universidade. Já o/a P5, percebeu-se que atualmente as possibilidades de formação para produzir vídeo são mais acessíveis do que há alguns anos. Este dado evidencia que a formação continuada de professores/as é uma condição essencial para a transformação da escola e para a humanização da sociedade.

A formação permanente de educadores e educadoras é condição fundamental para a transformação da escola e para a humanização da sociedade. Sem ela, a prática educativa corre o risco de tornar-se um ato mecânico e alienado, em que o educador não é mais do que um transmissor de conhecimentos e o educando, um mero receptor (FREIRE, 1996, p. 19).

Estes/as professores/as perceberam que era preciso mudar a sua prática e acabaram buscando alternativas para se capacitarem, pois, de acordo com Freire, sem essa formação, a prática educativa pode se tornar automática e desinformada, na qual o/a professor/a se limita a ministrar conhecimentos, e o/a aluno/a se destina a receber. Apesar de não possuir uma formação específica para a produção de vídeo estudantil, mas por interesse pessoal e com o objetivo de poder trabalhar com seus/as alunos/as, outros/as professores/as optaram por realizar especializações que colaborassem com o entendimento sobre este processo de aprimoramento, como foi o caso do/a P2.

Na verdade, até fiz uma pós em cinema e audiovisual, só por interesse mesmo, para poder trabalhar com os alunos, mas não tem essa formação, e os colegas professores, também não tem essa formação (P2, 2022).

O/a P2 destaca que, tanto ele/a quanto seus/suas colegas professores/as, não possuem uma formação específica na área e demonstra que é possível desenvolver habilidades e conhecimentos em áreas específicas, mesmo sem uma formação acadêmica formal, desde que haja interesse e dedicação na busca por capacitação. Dessa forma, Zeichner (1993) destaca que o processo de formação de professores/as pode ser visto como uma postura diante da vida, que se estende não apenas durante a formação inicial, mas também ao longo de toda a carreira docente.

Assim, é importante destacar que o processo de formação de um/a professor/a precisa ser entendido como um processo contínuo de autoaperfeiçoamento, que se estende além da formação inicial. Independentemente do programa de formação inicial que o/a professor/a cursou, é essencial que este/a seja preparado/a para a tarefa de ensinar de forma efetiva e contemporânea, mediando a aprendizagem e assumindo a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Em outras palavras, a formação constante e a atualização de conhecimentos são importantes para o desenvolvimento profissional e para aprimorar as práticas pedagógicas em sala de aula. Neste sentido, destaca-se o/a P5 que, além de ter buscado formação para trabalhar com a produção de vídeo, agora também oferece capacitação para os/as professores/as da sua região.

Aqui onde moro sinceramente não tem formação, eu fiz doutorado em produção de vídeo, e aí agora ofereço formação para os professores aqui da região, mas é sempre uma coisa que eu ouço muito eles dizer: “A gente queria aprender a produzir vídeo” (P5, 2022).

O/a P5 relata que é comum ouvir dos/as professores/as o desejo de aprender a produzir vídeos para trabalhar com os/as alunos/as em sala de aula, o que comprova a importância da formação nessa área para os profissionais da educação. A falta de oferta de formação específica pode representar uma barreira para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as. A iniciativa do/a docente P5 em oferecer formação na área pode contribuir para a capacitação dos profissionais locais e para a promoção de uma educação inovadora e atualizada. Nesse aspecto, Imbernón (2004, p. 38) afirma que “[...] a formação pretende obter profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”.

Como destaca o autor, a formação de professores/as visa primordialmente a capacitação de profissionais que sejam capazes de mediar transformações tanto particulares quanto dos seus/as alunos/as, ou seja, para que ocorra essa mudança, é essencial que os profissionais compreendam não apenas o que e como fazer, mas também por que devem fazê-lo. Para isso, é necessário compreender os desafios e problemas enfrentados pela sociedade, pela comunidade e pelos/as alunos/as. A formação deve despertar nos profissionais a capacidade de questionar o *status quo*, de identificar injustiças e desigualdades, e de buscar soluções transformadoras.

Nesse sentido, a formação profissional não se trata apenas de adquirir habilidades específicas para exercer uma profissão, mas de desenvolver uma mentalidade crítica, uma consciência social e uma capacidade de engajamento com a realidade. É por meio desse conhecimento e compromisso que os profissionais se tornam verdadeiros agentes de mudança, capazes de impactar positivamente suas áreas de atuação.

Dentro deste contexto, destaca-se a fala de outro/a professor/a que aponta que é preciso que as instituições ofereçam formação de professores/as com base no diálogo com o audiovisual. Em suas palavras, expressa que *“para um professor estar formado, tem que ter quem o forme aí a gente vai precisar de uma grade nas variadas instituições que dialoguem com o audiovisual”* (P3, 2022).

Segundo o relato do/a P3, seria importante que as instituições de ensino oferecessem uma formação que incluísse disciplinas específicas sobre produção de vídeo e cinema, a fim de capacitar os/as professores/as para atuarem nessa área e utilizarem as ferramentas audiovisuais como recurso pedagógico, pois essa formação específica permitiria aos/as professores/as desenvolverem habilidades e conhecimentos necessários para produzir vídeos e utilizá-los de maneira efetiva em suas aulas. Neste sentido, Santos e Blázquez (2006) ressaltam:

A incorporação e utilização das novas tecnologias pelos professores de ensino superior necessita da preparação dos profissionais que saibam utilizá-las, portanto é essencial que a ele seja oportunizada capacitação adequada. Nenhuma pessoa pode esperar fazer uso dos recursos se não se der ao trabalho de descobrir as possibilidades de sua utilização (SANTOS; BLÁZQUEZ, 2006, p. 16).

Os autores destacam a importância da formação continuada também para os professores/as universitários, visando aprimorar suas habilidades e conhecimentos no

que se refere à incorporação das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, seria importante que a formação oferecida pelas instituições de ensino capacitasse os/as professores/as formadores/as, a fim de que estes aprimorassem suas práticas pedagógicas em sala de aula. Dentro deste contexto, é importante destacar a fala do/a P4, que salienta que as capacitações também deveriam ser oferecidas aos/às docentes atuantes nas escolas, em horários que fossem convenientes para que todos/as pudessem participar.

Eu acho que as capacitações poderiam ser dadas na escola, tem que ser dado também em um horário que encaixa os professores onde o centro de estudo conseguisse abranger todo mundo. Então eu acho que a gente tem que caminhar pensando em organizar o tempo que o professor tem para poder planejar e para poder estudar (P4, 2022).

Seria importante que as formações conseguissem abranger todo o corpo docente e que fossem organizadas em horários que permitissem aos/as professores/as se dedicar ao planejamento e aos estudos sem interrupções. Dessa forma, seria possível promover uma formação adequada e integrada aos/as professores/as. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005):

O ensinar, enquanto atividade social tem como compromisso assegurar que todos aprendam. Neste sentido, a aprendizagem ao longo do processo de escolarização contribui para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 203).

É fundamental reconhecer que a educação é um direito de todos/as. Assim, torna-se essencial investir na capacitação de professores/as para que estes se engajem na aprendizagem de seus/as alunos/as e sejam capazes de aplicar métodos inovadores e eficazes em sala de aula. Além disso, é fundamental oferecer condições adequadas de ensino e aprendizagem, como infraestrutura e recursos didáticos, a fim de permitir que os/as estudantes desenvolvam todo o seu potencial.

A educação é um dos pilares que fundamentam a construção de uma sociedade justa e igualitária, e é preciso garantir que todos/as tenham acesso a uma formação de qualidade. Considera-se assim, que investir na formação de professores/as significa investir no futuro da sociedade. Porém, é preciso ter em mente que este investimento traz retornos a longo prazo, uma vez que impacta

diretamente na formação das novas gerações e contribui para transformar o mundo em um lugar melhor.

6.3 Escola, PVE e preconceito: olhando de outro ângulo

Apesar do conhecimento de que o novo sempre vem, muitas vezes ele nem sempre é bem-visto e bem-quisto nos lugares onde deveria ocorrer. Essa implicância com o novo permeia toda a sociedade e, em muitos casos, acaba por inibir e desmotivar os atores e atrizes que poderiam praticar mudanças, principalmente na educação. Esta afirmação e outras emergiram das falas dos/as professores/as entrevistados/as que destacaram a presença de momentos de resistência em relação à produção de vídeo estudantil na escola por parte da gestão escolar e demais colegas. Diante desta observação, surgiu a categoria **Preconceito**.

O preconceito é uma construção social que permeia diversas esferas da sociedade. Ao longo de sua trajetória de vida, o ser humano internaliza valores, sentimentos e ideias que perduram em sua mente, muitas vezes como forma de defender um modo de pensar e viver que nem todos/as aceitam. No contexto sociocultural, as representações individuais são construídas a partir das interações e participações nos grupos sociais aos quais os/as indivíduos/as pertencem. Essas representações são moldadas por meio de conversas, visões de mundo e crenças compartilhadas no âmbito desses grupos.

Nesse processo, conceitos e imagens vão gradativamente sendo internalizados, aceitos como verdades e naturalizados, mesmo quando se trata apenas de representações subjetivas. É importante ressaltar que muitos preconceitos surgem a partir desse fenômeno de construção das representações sociais, decorrendo de equívocos e distorções que podem se manifestar no conjunto de crenças e visões compartilhadas pelos/as indivíduos/as em determinado grupo social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam que “o preconceito é contrário a um valor fundamental: o da dignidade humana. Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito” (BRASIL, 1997, p. 73).

A dignidade humana é um princípio ético que reconhece o valor intrínseco de cada indivíduo/a, independentemente de sua origem, raça, gênero, orientação sexual, religião ou qualquer outra característica pessoal. Todos/as os seres humanos/as possuem direitos inalienáveis e devem ser tratados/as com igualdade e justiça. Ao contrário desse princípio, o preconceito baseia-se em estereótipos, generalizações e discriminações injustas.

Para combater o preconceito, é fundamental promover a conscientização e a educação para a valorização da diversidade, do novo e o respeito aos direitos humanos. Dentro deste contexto, a escola desempenha um papel imprescindível nesse processo, fornecendo um ambiente propício para a reflexão crítica, o diálogo e a desconstrução de estereótipos, conforme destaca Aquino (1996):

A escola é o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões acerca do mundo já conhecido (AQUINO, 1996, p. 138).

Segundo o autor, como um espaço de educação formal, a escola possui a responsabilidade de garantir a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, acolhendo e valorizando as singularidades de cada indivíduo/a. É nesse ambiente que as diferenças são reconhecidas, respeitadas e consideradas como elementos enriquecedores do processo educacional. Dessa forma, a desconstrução do preconceito é um desafio que deve ser enfrentado por meio da educação e do diálogo. Os/as docentes desempenham um papel fundamental nesse processo, promovendo a reflexão crítica e a conscientização dos/as alunos/as, e contribuindo para a construção de uma sociedade livre de preconceitos. No entanto, nem sempre a escola cumpre efetivamente esse papel de desconstrução, uma vez que parte dos profissionais que compõem seu corpo docente podem ser afetados por seus próprios preconceitos, principalmente devido ao medo de lidar com o desconhecido.

Ao realizar a análise das falas, constatou-se que a maioria dos/as professores/as afirmaram que, no início de suas produções, não receberam apoio do corpo docente, além de sentirem preconceito, resistência e dificuldade para trabalhar com a produção de vídeo com seus/as alunos/as na escola. Este fato é corroborado pela declaração do/a P3.

Quando eu passei a trabalhar nisso, alguns colegas disseram assim: mas você é um conhecido professor de física, final de carreira, vai dar aula de artes? Olha a preconceito. Vai dar aula de cinema para meninos ao invés de trabalhar com futuros universitários? (P3, 2022).

A fala deste/a professor/a traz à tona uma reflexão acerca do preconceito com a produção de vídeo estudantil e a arte no geral e como disciplina escolar, e demonstra que é importante combater esse tipo de atitude negativa e valorizar a diversidade de saberes e habilidades no ambiente escolar. Como diria Freire (1996), ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de preconceito. Esta afirmação de Freire é de extrema importância para todos/as que fazem parte do corpo docente da escola, pois lembra que é preciso estar sempre disposto a experimentar novas abordagens de ensino e desafiar normas pré-estabelecidas. Apesar dos ensinamentos de Freire, ainda hoje os/as professores/as entrevistados/as disseram que, ao trabalhar com a PVE, sentem resistência por parte dos/as colegas.

Até hoje existe preconceito de você criar uma atividade com audiovisual, porque as pessoas, acham que tá trazendo transtorno pra escola. - Ah! Eu tenho que dar aula! Mas aquilo ali é uma aula. E sim, ainda tem um pouco de resistência (P4, 2022).

Trabalhei numa escola que os alunos realmente saíam muito da sala de aula. Tinha aluno na quadra, tinha aluno no auditório, tinha aluno em outras salas, estavam assim, para lá e para cá. E aí eu percebi que tinha professor incomodado com essa andança dos alunos (P5, 2022).

Percebe-se na fala do/a P4 e do/a P5 que o tipo de preconceito e resistência sentido pelos/as participantes desta pesquisa pode estar ligado ao fato de que seus pares, que praticaram os atos discriminatórios, podem não ter tido conhecimento de como o processo de produção de vídeo acontece na sala de aula. Por esta atividade ser tecnológica e inovadora, e por não fazer parte de reflexões mais críticas dentro do contexto das políticas educacionais, muitas pessoas podem adotar comportamentos discriminatórios com base em suposições falsas ou incompletas devido à falta de informação. É o que demonstra uma pesquisa realizada com professores/as da Educação Básica por Pereira, Brignol e Cezar (2018), que explicitou que muitos/as

professores/as sofrem preconceito por produzirem vídeo com seus/as alunos/as e apontou também que outros/as colegas de profissão questionam e discriminam esta atividade. Os autores e a autora citam que: “o que nos chamou a atenção foi que cem por cento dos que enviaram resposta sofreram algum tipo de preconceito pelos seus pares” (PEREIRA; BRIGNOL; CEZAR, 2018, p. 7). O artigo menciona que muitos/as professores/as questionam e discriminam a produção de vídeo estudantil, o que pode ser interpretado como uma falta de conhecimento, medo do novo ou incompreensão sobre os benefícios dessa atividade pedagógica. Sobre isso, Moran (2013) diz:

Os alunos estão prontos para a multimídia; os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno. Por isso e pelo hábito, mantêm uma estrutura repressiva, controladora, repetidora. Os professores percebem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança (MORAN, 2013, p. 90).

Para o autor, os/as professores/as reconhecem que existe uma dificuldade em administrar as tecnologias e, muitas vezes, isso pode fazer com que resistam a mudanças significativas. Embora percebam a necessidade de mudança, enfrentam a falta de preparo e segurança para experimentar novas abordagens. Essa resistência por parte das escolas e dos/as educadores/as em aproveitar as tecnologias no contexto educacional exige um esforço constante de atualização e capacitação por parte dos/as docentes, para que possam estar preparados/as para as novas demandas e desafios da educação contemporânea, e assim entender melhor as razões por trás desse preconceito e encontrar maneiras de superá-lo, visto que atualmente a produção de vídeo estudantil e as tecnologias se fazem presentes dentro das escolas brasileiras. Também seria importante que houvesse um diálogo aberto buscando entendimento entre todos/as os/as componentes da escola. No entanto, os/as professores/as participantes deste estudo apontaram que, além dos colegas de profissão, muitas vezes são criticados e sentem dificuldades para desenvolver a produção de vídeo estudantil por parte da equipe diretiva das escolas nas quais trabalham.

E tem uma observação maior em cima de você, porque é você tá fazendo um filme, mas se você não der conta dos conteúdos lá a coordenação, a direção fica em cima, então você tem que estar muito mais atento [...] e tem que tá sempre dando satisfação por conta do vídeo, porque senão vão achar que você realmente tá só enrolando, matando aula, não quer dar aula, coisas deste tipo (P4, 2022).

Tem lugar que a direção não gosta porque mexe com os alunos, eles e você tem que sair da sala para fazer uma gravação (P5, 2022).

Estamos tendo dificuldade agora, inclusive esse ano já cheguei a falar assim: - Ó vou chutar o balde, não quero saber mais disso não. Eu só continuei por intervenção dos colegas que chamaram a direção e falaram que o projeto já vinha dando certo, e que a direção chegou agora e quer acabar com projeto que já tem cinco anos na escola (P2, 2022).

Como observado nas falas citadas pelos/as professores/as, é possível compreender que produzir um vídeo em sala de aula pode gerar resistência também por parte da direção e coordenação da escola, o que pode trazer dificuldades e desafios para os/as professores/as envolvidos/as. As falas dos/as professores/as P4, P5 e P2 destacam a importância de enfrentar os desafios e as resistências em relação à produção de vídeo na escola, o que se relaciona com a ideia de Paulo Freire sobre a necessidade de refletir e agir sobre o mundo para transformá-lo. O relato do/a P4 destaca a preocupação em estar sempre atento e explicando as ações tomadas à coordenação e direção durante a realização da produção de um vídeo. Essa postura evidencia que o/a P4 entendeu que é preciso defender a sua prática, porque ela é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. O/a P5 menciona o descontentamento da direção da escola em relação a sair da sala de aula para fazer gravações; essa situação também destaca a importância do diálogo na resolução de conflitos.

Nesse sentido, a comunicação clara e efetiva entre professor/a, coordenação e direção é essencial para o sucesso de qualquer projeto, especialmente em um contexto de produção de vídeo. A fala do/a P2 menciona a dificuldade enfrentada em seu projeto, chegando ao ponto de considerar desistir dele; no entanto, a intervenção dos/as colegas e o reconhecimento de que o projeto tem tido sucesso ao longo de cinco anos na escola o/a motivaram a continuar. Essa situação destaca a importância

da defesa coletiva de um projeto que é significativo para a comunidade escolar. Os/as colegas chamaram a atenção da direção para a importância do projeto, evidenciando a necessidade de conversar para superar resistências e garantir sua continuidade. Os relatos apontam a importância dos/as professores/as defenderem a sua prática, que é a base do processo de ensino-aprendizagem, e das escolas estabelecerem um diálogo aberto e empático entre os/as alunos/as, professores/as e direção no sentido de explicar a relevância dos projetos, evidenciando como podem impactar positivamente e enriquecer o aprendizado. Porém, em muitas escolas, tanto a exibição de vídeos quanto a sua produção não é valorizada.

Aqui sempre teve a ideia de que vídeo, filme, era para substituir o professor que faltou; faltou o professor coloca os alunos na sala lá e coloca um vídeo; então funcionava muito assim na escola (P2, 2022).

Na experiência compartilhada pelo/a P2, nota-se que existia, por parte da direção, um olhar em que os vídeos e filmes eram utilizados como um “tapa-buracos” ou o que Moran (2015) nomeou de “vídeo-enrolação”. Essa prática e olhar distorcido do vídeo podem contribuir para reforçar preconceitos em relação a essa estratégia na sala de aula. Muitas vezes, a realização destes projetos é vista com desconfiança por parte da direção e coordenação, que não compreendem a importância e os benefícios dessa atividade para a aprendizagem; essa desconfiança acaba por desmotivar alguns/as professores/as. Para Vasconcellos (2007):

É importante a equipe trabalhar suas expectativas e preconceitos. Partindo da realidade do grupo, ver quais suas preocupações e começar por aí, só que com um enfoque novo, buscando estabelecer uma interação (dialética de continuidade ruptura), procurando localizar qual o “ponto de contato” com o grupo. Tal prática demanda mais prática de ouvir (VASCONCELLOS, 2007, p. 57).

Seria importante que todo o corpo docente estivesse atento às suas expectativas e preconceitos, e buscasse identificá-los e trabalhá-los de forma a não prejudicar o relacionamento com os demais. Para que isso aconteça, é preciso que toda a equipe diretiva escolar se disponha a ouvir, colaborar e compreender as necessidades e demandas de cada professor/a, em vez de impor suas próprias ideias e expectativas.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42).

Freire enfatiza a importância do diálogo como um encontro entre os seres humanos, mediado pelo mundo, para atribuir significado a ele. O diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas uma necessidade existencial para que os/as indivíduos/as encontrem seu significado enquanto seres humanos. Para Nóvoa (1992), a direção da escola deve ter um papel ativo na criação de um ambiente escolar acolhedor, democrático e participativo, em que todos/as os membros da comunidade escolar possam se sentir engajados/as e motivados/as para alcançar os objetivos educacionais propostos. Desta maneira, destaca-se que por meio do diálogo pode-se estabelecer uma relação de superação de conflitos e desafios, superando as barreiras que separam as diferentes áreas de atuação na escola por meio de uma comunicação fluida e colaborativa entre elas, construindo assim um ambiente democrático e participativo na escola. É preciso reconhecer que cada membro da comunidade escolar possui habilidades, conhecimentos e perspectivas únicas, que devem ser valorizados e integrados ao projeto educativo da escola. Além disso, a escola deve fomentar um ambiente de diálogo e debate, em que as decisões são tomadas de forma colaborativa e estratégica, visando o alcance dos objetivos coletivos.

Mesmo com as dificuldades apontadas, mas acreditando na potência da produção de vídeo estudantil, todos/as os/as professores/as respondentes continuaram a produzir vídeo com seus/as alunos/as e, com o passar do tempo, alguns/as professores/as notaram que o entendimento do processo da produção de vídeo estudantil fez com que o olhar por parte do corpo docente mudasse. Essa mudança de perspectiva se deu por compreender o processo da produção de vídeo, como ela acontece e a relevância dessa prática para a aprendizagem dos/as alunos/as e para o desenvolvimento de habilidades importantes. Assim, na fala dos/as entrevistados/as, surge também a importância do apoio da direção e da coordenação pedagógica para o sucesso e aceitação de projetos inovadores, como a produção de vídeos estudantil.

A princípio eu não tive muita resistência, mas também não tive apoio, mas tipo assim: “tá fazendo vamos ver onde vai chegar”. Com o passar do tempo, aí sim eu tive muito apoio (P4, 2022).

Porque aí como era algo na rede que era inovador, então começou a ter muita divulgação na escola, e é uma escola do campo, então comecei a ter muita divulgação dos trabalhos pela própria rede. Então aí sim teve um olhar de muito investimento, teve um olhar de aceitação do trabalho. Minha ex-diretora não sabia muito o que estava acontecendo, mas o resultado era bom, colocava a escola em evidência e ela meio que gostou (P1, 2022).

Conforme relatam o/a P4 e o/a P1, com o passar do tempo, o preconceito com a produção de vídeo estudantil foi ficando menor, pois a direção das escolas, mesmo sem entender o que estava acontecendo, passou a apoiar essa estratégia, pois observou que a escola ficava em evidência.

Para a escola era marketing, estava no alto, os trabalhos, os festivais. Estava dando certo para mim, pois o meu objetivo era que o aluno escrevesse e estava sendo cumprido. A gente saiu de um trabalho muito simplório e começamos a trabalhar algo mais profundo. Os alunos entenderam o resultado. Aí eu ampliei o trabalho e quando eu ampliei o projeto com as outras turmas, a supervisão, orientação já olharam com outro olhar (P1, 2022).

Na fala do/a P1, observa-se que recebeu apoio para suas produções a partir do momento em que a escola e a equipe diretiva perceberam que a produção de vídeo estudantil destacava a instituição escolar, tornando-a conhecida e valorizada. Este tipo de apoio ilustra o ego da equipe diretiva, que muitas vezes coloca seus interesses acima dos interesses da comunidade escolar. Esse movimento pode criar um ambiente de competição e hierarquia, onde o foco principal é a imagem e o *status* da equipe diretiva, em vez do bem-estar e do sucesso dos/as alunos/as. É importante lembrar que a função da direção escolar é liderar e promover um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo para todos/as os/as alunos/as. Isso requer uma abordagem colaborativa, onde a equipe diretiva trabalhe em conjunto com os/as professores/as, funcionários/as, pais e mães para alcançar os objetivos educacionais.

Souza (2007, p. 3) reconhece que “o uso da tecnologia nas escolas requer a formação, o envolvimento e o compromisso de todos/as os/as profissionais no processo educacional (educadores/as, diretores/as, supervisores/as, coordenadores/as pedagógicos)”. O autor destaca a necessidade de uma abordagem colaborativa e de trabalho em equipe. Somente através dessa colaboração e comprometimento conjunto é possível aproveitar todo o potencial da tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem.

No caso destes/as professores/as, quando a direção e coordenação passaram a apoiar o seu trabalho, eles/as se sentiram motivados/as, e ficou mais fácil produzir vídeo na escola com seus/as alunos/as.

Quando tem o apoio da direção fica mais fácil porque eles entendem o que está sendo feito, então diz: vamos terminar, vamos investir mais no laboratório de informática, vamos investir em algum equipamento, alguma coisa assim. Então acho que a direção tem um papel fundamental, não só direção, mas a questão da coordenação pedagógica, porque sabe que naquele dia vai dar mais movimentação, vai dar um pouco mais de barulho na escola, então tem que entender isso (P5, 2022).

Como visto no relato do/a P5, a colaboração e apoio da direção, coordenação e colegas de profissão tornam o trabalho com produção de vídeo mais fácil. Esse movimento é fundamental para a efetivação de propostas pedagógicas inovadoras, uma vez que viabiliza a estruturação e implementação dos projetos, oferecendo suporte para a superação das dificuldades que possam surgir no decorrer do processo. Segundo Lück (2000, p.15), “o entendimento do conceito de gestão, já pressupõe em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Desta forma, verifica-se que a participação positiva dos/as gestores/as e colegas de profissão pode ser decisiva para o sucesso da prática de projetos como a produção de vídeos pelos/as alunos/as, garantindo a sua continuidade e aprimoramento. Ademais, essa colaboração também pode contribuir para o fortalecimento do trabalho em equipe e para a construção de uma cultura de inovação e aprendizagem contínua na escola, pois esta é composta por olhares e saberes

multidirecionados, que muitas vezes resultam em conflitos internos e externos. Diante dessa realidade, a escola assume um papel fundamental como instrumento orientador na promoção da participação mútua e na reorganização da gestão democrática. Dentro deste contexto é fundamental que cada membro do corpo docente e discente não apenas faça parte da escola, mas sinta-se parte dela, engajando-se no seu funcionamento e na sua gestão, como ressaltou o/a P5.

O diretor disse que adora essa movimentação na escola, isso que é a escola, não é ficar lá sentado na frente do quadro só ouvindo professor, escola é movimento, isso é o que a gente precisa (P5, 2022).

Na fala do/a P5, percebe-se que a participação ativa dos membros da comunidade escolar é um importante fator para a construção de um ambiente escolar saudável. Como visto, o diretor percebeu que o dinamismo no espaço educacional é algo positivo e necessário, posto que a escola não deve se limitar apenas ao tradicional modelo de ensino, onde os/as professores/as falam e os/as alunos/as ficam passivamente sentados em frente ao quadro, apenas ouvindo o/a professor/a. Segundo o diretor mencionado no relato do/a P5, a escola é movimento, e este tipo de educação corrobora com o pensamento de Sibilia (2012) que diz ser necessário que a estrutura educacional deixe de ser rígida e estimule os/as estudantes a pensar e tomar decisões conscientes. Além disso, é essencial que a escola atual evite:

[...] cerrar os indivíduos num espaço delimitado por paredes, grades e fechaduras, com o interior idealmente diagramado para os fins específicos de cada instituição, em intervalos regulares de tempo, cujos limites e pautas devem ser igualmente estritos. Rotinas idênticas e progressivas se repetem em tais condições, com frequência diária e durante longos períodos da vida de cada sujeito (SIBILIA, 2012, p. 28).

Ao enfatizar a importância do dinamismo na escola, é preciso destacar a necessidade de se repensar o modelo de educação tradicional, que muitas vezes é estático e pouco participativo, o que pode prejudicar as relações e desembocar em uma defasagem na aprendizagem dos/as estudantes. Diante do exposto, se considera buscar alternativas para utilizar as tecnologias como meio de estimular o pensamento crítico, a educação e a aprendizagem colaborativa. Com a interação em diferentes tempos de aprendizado, os/as indivíduos/as se tornam cada vez mais singulares e múltiplos/as, em constante metamorfose e aprendizagem permanente. Para isso, é

necessário que os/as sujeitos/as estejam preparados/as para conviver com diferentes espaços sociais e as mais recentes tecnologias. Para mudar este cenário educacional, seria importante realizar a *práxis*, que nada mais é do que a união da ação e reflexão com o mundo. Para Freire (1976), é a partir da ação e reflexão que a educação se torna libertadora, e passa a valorizar as experiências dos/as estudantes. Essa abordagem pedagógica crítica e transformadora propõe uma educação que promova a formação crítica e criativa dos/as sujeitos/as, a fim de que estes possam desenvolver uma compreensão aprofundada da realidade e se engajem ativamente em sua transformação.

É fundamental repensar a educação tradicional e adotar uma abordagem pedagógica que valorize o diálogo, o dinamismo na escola e a realização da *práxis*. A escola deve ser um espaço de aprendizagem ativa e participativa, onde toda a comunidade escolar possa, dentro de um ambiente de diálogo aberto e reflexão crítica, falar e ouvir, engajando-se em diversas atividades que incentivem a explorar e experimentar novas formas de conhecimento. Dessa forma, o papel de todos/as os/as participantes da escola, nesse sentido, é o de fomentar o dinamismo, promovendo uma educação mais participativa, crítica e transformadora, que desenvolva todo o potencial dos/as alunos/as como aprendizes e como seres humanos.

6.4 Afetividade: ajustando o foco para conhecer e potencializar as relações

Um dos principais desafios de desenvolver a afetividade na escola é criar um ambiente acolhedor e seguro que permita aos/as alunos/as desenvolver relações saudáveis e positivas com seus/as colegas e professores/as. Nas falas dos/as professores/as entrevistados/as, foi possível detectar que a produção de vídeo estudantil colaborou para a valorização da empatia, solidariedade, respeito e cooperação entre os/as alunos/as, além do estabelecimento de relações de confiança entre os/as professores/as e estudantes.

Assim, emergiu a categoria **Afetividade**, onde os/as professores/as apresentaram a importância da produção de vídeo para o desenvolvimento da integração e da interação entre professores/as e alunos/as, visto que essa relação é fundamental para uma melhora significativa da educação. Para melhor compreender os dados obtidos, esta categoria foi dividida em duas subcategorias: 'A PVE, o/a

professor/a e o/a aluno/a: potencializando o cenário das relações’ e ‘Foco na realidade e na voz dos/as alunos/as: a vida é um flash’.

6.4.1 A PVE, o/a professor/a e o/a aluno/a: potencializando o cenário das relações

Cada professor/a tem suas próprias experiências e vivências no ambiente escolar, as quais marcam e influenciam o seu modo de pensar e agir em relação aos/as alunos/as e à sua prática. Nesse sentido, os depoimentos dos/as professores/as entrevistados/as ressaltaram que, por meio da produção de vídeo estudantil, estabeleceu-se um contato mais próximo com seus/as alunos/as. Esse movimento os/as conduziu a uma relação mais afetiva, inclusiva e intensa, proporcionando uma melhor compreensão das realidades vivenciadas, das necessidades e das particularidades de seus/as discentes. O canal de proximidade estabelecido com os/as alunos/as por meio da produção de vídeo estudantil despontou potencialidades que antes não eram percebidas pelos/as professores/as, como se observa na fala do/a P4.

Teve um período que eu tive que receber uns alunos especiais e eu recebi uma menina que tinha síndrome de Down, e ela fez a história. Eu não consegui ler o que que estava escrito, aí eu pedi para ela ler, e ela leu a história, aí entendi a história toda. E depois eu falei para ela: - Você pode ler de novo? Aí eu a gravei ela lendo pela segunda vez, ela leu tudo igualzinho [...] ela foi a atriz do vídeo. E aí quando a gente mostra para ela a conclusão do vídeo, ela vai dar um abraço em cada um de nós. Isso foi uma coisa que me emocionou (P4, 2022).

O relato do/a P4 destaca a importância de refletir sobre uma educação inclusiva, que seja acessível a todos/as e que respeite as particularidades dos/as sujeitos/as, valorizando as habilidades individuais dos/as alunos/as, especialmente daqueles/as pessoas com deficiência (PcD). A inclusão é uma pauta importante que envolve compromissos políticos e pedagógicos em prol de uma educação mais humana e fundamentada em princípios éticos. Segundo a perspectiva de Freire (2006), a inclusão é uma tarefa árdua, que demanda a transformação de uma escola excludente e rígida para uma escola de diálogo e união. Como apresentado, a

produção do vídeo estudantil pode colaborar com a transformação da escola nesse sentido, pois pode ser usada como suporte tecnológico para enriquecer, incluir e ampliar a experiência de aprendizagem dos/as alunos/as, não sendo uma atividade excludente. Neste contexto, Perrenoud (2000) destaca que:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor (PERRENOUD, 2000, p. 139).

Conforme o autor, a utilização de TIC no contexto educacional pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento dos/as alunos/as e para a qualidade do ensino, pois faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja mais colaborativo e interativo. Deste modo, pode-se dizer que a produção de vídeo estudantil é uma extensão tecnológica que se estendeu para dentro das escolas e que oportuniza o protagonismo dos/as alunos/as, permitindo que estes dialoguem uns com os/as outros/as e consigo mesmos/as, independentemente de sua condição social, como afirma o/a P1.

Eu lembro que tinha um aluno que tinha microcefalia e ele participava muito do jeitinho dele, às vezes eu o colocava para segurar o pedestal do microfone para ele interagir, isso funcionou muito, ele era muito feliz no meio dos meninos. Então eu acho que esse trabalho que você bota o aluno para movimentar, ele já chama para integração e na escola tem que haver interação entre todo mundo (P1, 2022).

A fala do/a P1 destaca a importância do dinamismo dos/as alunos/as para promover a integração entre eles/as e ressalta que na escola é fundamental que ocorra a interação entre todos/as os seus participantes. Dessa maneira, é importante salientar que o/a professor/a garanta a igualdade de oportunidades, valorizando a diversidade e reconhecendo as diferenças individuais de cada aluno/a, promovendo a equidade no acesso a todo o material e atividades disponíveis e assim colaborando com a permanência deste/a aluno/a na escola. Freire (1996) acreditava que a relação entre professor/a e aluno/a deveria ser dialógica, onde aprendessem e ensinassem ao mesmo tempo. A interação com seus pares e com os/as professores/as colabora para que os/as alunos/as aprendam a lidar com diferentes pontos de vista e a respeitar

as opiniões alheias, desenvolvendo assim a empatia e o diálogo construtivo. Além disso, essas interações possibilitam a construção de vínculos de amizade, confiança e cooperação, que contribuem para o clima escolar positivo e para o bem-estar emocional dos/as alunos/as, professores/as e de toda a escola. A esse respeito, Aquino (1996) ressalta que:

A relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. Se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de um maior aprendizado aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos (AQUINO, 1996, p. 34).

Dentro deste contexto, percebe-se que a produção de vídeo estudantil contribui profundamente com os/as alunos/as em relação à afetividade, na horizontalidade das relações, no convívio com o/a professor/a e com seus/as pares na escola. Isso ocorre porque o processo de produzir um vídeo com os/as alunos/as é uma atividade acolhedora que implica aos/as envolvidos/as: respeitar as diferenças, ouvir o/a outro/a, garantir o direito de expressão, o direito de ser ouvido; é também uma atividade que permite que cada aluno/a encontre seu lugar e seja reconhecido pelo grupo independentemente de sua origem cultural, competências escolares ou condições sociais. Esse contato profundo do/a professor/a com o/a aluno/a propiciado pela PVE nutre um processo de valorização e contribui para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde os/as alunos/as aumentam a sua confiança no docente, como relata o/a P2.

Quando você tem esse contato com aluno eles vão criando uma confiança maior em você, chega o momento que eles se confessam com você e começam a falar (P2, 2022).

A afirmação do/a P2 destaca a importância do papel do/a professor/a como um/a ouvinte atento/a e provedor/a de apoio emocional para seus/as alunos/as. Quando os/as alunos/as confiam informações confidenciais ao/a professor/a, é essencial que ele/a esteja preparado/a para oferecer orientação e apoio adequados e encaminhá-los/as para profissionais especializados quando necessário. Para Freire (1996), o diálogo é fundamental para que haja uma compreensão mútua entre os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo educativo, e essa relação deve ser pautada

pelo respeito, pela confiança e pela empatia. Em outras palavras, é fundamental que o/a professor/a estabeleça um vínculo de confiança com o/a aluno/a, por meio de um diálogo franco e aberto; isso é essencial para o sucesso da aprendizagem.

Conforme apontado por Pereira (2014), a produção de vídeos feita pelos/as alunos/as pode ter como uma das consequências a modificação da relação entre professor/a e alunos/as. Essa mudança na relação pode ser vista como uma oportunidade para o/a professor/a se aproximar dos/as alunos/as, estabelecendo uma relação de confiança, horizontal e colaborativa, onde ambos/as aprendem e constroem conhecimento juntos/as. Assim, quando o/a aluno/a confia no/a professor/a, sente-se motivado/a, seguro/a e acolhido/a para dialogar e participar das atividades, o que pode contribuir significativamente para sua autoestima, autoconfiança e desenvolvimento pessoal. A importância da confiança do/a aluno/a no/a professor/a vai além do sucesso da aprendizagem e impacta também no desenvolvimento socioemocional, o que pode gerar um comportamento afetivo na relação entre professor/a e aluno/a.

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica (FREIRE, 1996, p. 11).

Conforme Freire (1996), a situação gnosiológica é uma abordagem que engloba tanto a construção e assimilação do conhecimento existente quanto a promoção da produção de conhecimento inédito e envolve a interação entre educador/a e educando/a, proporcionando a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento. Assim, a relação entre professor/a e aluno/a deve ser pautada pelo amor, respeito, curiosidade e abertura, a fim de que o processo educativo seja efetivo e valorize o sujeito em sua individualidade e história. Deste modo, a afetividade pode ser considerada como uma aliada da aprendizagem, pois é por meio dela que a interação entre professor/a e aluno/a se torna mais homogênea e equilibrada, como declara o/a P3.

Eu vejo o audiovisual como uma forma muito positiva, o carinho dos meninos, eles percebem que isso é algo que faz bem para eles. Aí eu lembro da música do Peninha cantada pelo Caetano que diz assim: “quando a gente gosta é claro que a gente cuida” [...] E é uma escola cuidada, é uma escola que a gente não vê as pichações, o índice de agressividade dos próprios alunos é bem reduzido e acredito que isso se de também função do vídeo (P3, 2022).

A experiência do/a P3 demonstra como a produção de vídeo pode ser uma atividade poderosa para engajar os/as alunos/as e tornar o processo de aprendizagem prazeroso e significativo. Ao produzirem seus próprios vídeos, os/as alunos/as se sentem envolvidos/as e motivados/as a aprender, o que se reflete em seu desempenho escolar e em seu comportamento no ambiente escolar. Além disso, a produção de vídeo desperta a curiosidade e a afetividade dos/as alunos/as, tornando o processo de aprendizagem mais humano e acolhedor. Nesse sentido, é importante que os/as professores/as busquem outras formas de ensinar e aprender, utilizando métodos criativos que respeitem o desenvolvimento dos/as alunos/as e contribuam para a construção de um ambiente escolar mais educativo.

O/a P3 trabalha em uma escola pública de ensino fundamental em que os/as alunos/as apresentavam uma relação de agressividade relativamente alta. Para tentar mudar essa realidade, decidiu utilizar a produção de vídeo como uma tentativa de melhorar a convivência entre os/as alunos/as e tornar o processo de aprendizagem positivo e motivador. O/a professor/a percebeu que os/as alunos/as se envolveram de forma muito positiva com a produção de vídeo, demonstrando interesse e curiosidade pelos temas abordados. Além disso, notou uma mudança significativa no comportamento dos/as alunos/as, que passaram a se relacionar de forma harmoniosa e respeitosa entre si, reduzindo o grau de agressividade entre eles/as e tornando a escola um ambiente agradável e protegido.

Essa mudança no comportamento dos/as alunos/as pode ser explicada, em parte, pela afirmação de Pereira (2014, p. 200) que diz que “a produção audiovisual desperta a motivação, através da produção de vídeo feita pelos estudantes [...] Essa motivação é um elemento importante dentro do espaço educacional”. A afirmação de Pereira (2014) vai ao encontro de Sibilia (2012) ao garantir que é possível trazer a

vida de volta à escola, desde que o/a professor/a utilize métodos inovadores, criativos e que respeitem o desenvolvimento de seus/as alunos/as. Além da motivação, da curiosidade e da afetividade despertadas nos/as alunos/as com a produção de vídeo, pode-se perceber também o envolvimento deles/as com o conteúdo a ser apresentado, como destaca o/a P5.

Cada vídeo tem uma história, alguma coisa que chama atenção. Eu percebo que com o vídeo eles acabam, às vezes, percebendo que algo que eles achavam que já sabiam, eles não sabiam, percebem que tem que estudar (P5, 2022).

Como visto, a PVE se mostra como uma alternativa criativa e dinâmica que pode colaborar com o/a professor/a no intuito de incentivar a participação dos/as alunos/as nas atividades escolares. Essa afirmação é percebida na fala do/a P5, que relata que foi possível notar o engajamento dos/as estudantes durante o processo de produção do vídeo de Matemática, pois eles/as mesmos perceberam que precisavam estudar mais. Dentro desta perspectiva, de acordo com Pereira *et al.* (2018), os/as professores/as podem utilizar a PVE como um:

Ato de repensar as práticas de ensino, pois ao investir em ações pedagógicas diferentes da rotina das aulas tradicionais, tanto o professor quanto o aluno precisarão buscar novas informações e conhecimentos para se adaptarem às necessidades de orientação e produção audiovisual (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 2014).

Como observado, a ligação da produção de vídeo estudantil com os conteúdos trabalhados em sala de aula pode atrair o/a aluno/a para uma estratégia de ensino que os/as estimule a aprender por prazer, conforme atestam Cosenza e Guerra (2011, p. 8), ao dizer que “aprendemos aquilo que nos emociona”. O autor e a autora chamam a atenção dos/as professores/as em despertar o prazer em aprender nos/as seus/as alunos/as, e isso se encontra na relação entre a sensibilidade, o prazer e a cognição. Desta maneira, pode-se considerar a PVE como um processo de ensino dinâmico e prazeroso, que estimula os/as alunos/as a pensar, criar e explorar. Porém, neste íterim, é preciso destacar qual seria o papel da escola, como lembra o/a P1.

Qual o papel nosso enquanto escola? É trabalhar o estudante para ele usar todas as ferramentas que ele tem em favor dele, do aprendizado. [...] é levar o estudante a compreender que ele tem uma ferramenta poderosa nas mãos e nem tudo que ele filma pode ser colocado [...] ele tem que saber usar. A gente sabe que o vídeo tem esse poder de alcance gigantesco aí nós enquanto escola temos que pensar assim: levar o estudante a compreender o que ele tem em mãos para “não” fazer besteiras (P1, 2022).

Percebe-se neste relato que é preciso que a escola tenha uma preocupação com o uso e a produção dos vídeos realizados pelos/as alunos/as. Apesar de ser uma atividade prazerosa, que desperta criatividade e interesse dos/as alunos/as, é preciso também alertá-los e orientá-los sobre a potencialidade da ferramenta que eles/as têm em mãos, para que tenham uma consciência crítica dos trabalhos que vão ser produzidos e que isso repercuta de forma positiva na aprendizagem. É importante que o/a professor/a procure se aprofundar em estudos e capacitações sobre o uso da PVE que garantam a ele/a condições de orientar seus/as alunos/as, uma vez que os avanços tecnológicos estão cada vez mais presentes na sociedade e os influenciam. Desse modo, ao produzir um vídeo com os/as alunos/as, é preciso que o/a professor/a os encaminhe a uma observação crítica sobre o que estão produzindo e que utilizem as tecnologias de forma que possa beneficiar a vida humana, pois este seria o caminho para se ter a escola de qualidade que tanto se almeja, como propõe o/a P3.

Eu vejo na produção de vídeo estudantil uma grande oportunidade para ver essa escola de qualidade que a gente almeja, que a gente sonha e que é o esperado e falado em tantos congressos de educação, que existe nas mais variadas áreas. Ela passa também pelo audiovisual. Mas só o audiovisual não resolve tudo, você tem esse ingrediente nesse bolo e vários componentes, mas um deles sem dúvida é o audiovisual, ele dialoga com essa escola de qualidade, essa escola do futuro (P3, 2022).

Na busca por uma educação de qualidade, muitas vezes é comum se encantar com as possibilidades oferecidas pelas tecnologias contemporâneas. No entanto, é importante lembrar que, além de dispositivos avançados e recursos inovadores, o fator humano desempenha um papel fundamental no processo educacional. Observa-se na fala do/a P3 que a produção de vídeos estudantil pode ser uma oportunidade de

promover a escola, pois ao realizar esta atividade é possível melhorar afetivamente a relação professor/a aluno/a. No entanto, ressalta que a produção de vídeos não é suficiente para alcançar uma escola de qualidade, pois esta compreende um processo contínuo e complexo. Requer a colaboração de todos/as os/as envolvidos/as, desde os governos e instituições de ensino até os/as estudantes e suas famílias, visando sempre o aprimoramento e a valorização da educação como um direito fundamental de todos/as.

A análise geral feita até aqui demonstra que é possível pensar que há muito o que se discutir sobre a escola de qualidade e uma aprendizagem mais efetiva, pois este ainda é um desafio complexo, dado que a educação passa por desafios pedagógicos, econômicos, sociais, culturais e políticos, que ecoam na sociedade contemporânea. Libâneo (2007) diz que para promover a qualidade da aprendizagem, a escola precisa ter metas, ações em movimento e uma organização pedagógica em constante melhoramento. Ou seja, não existe uma fórmula mágica que transforme a escola num local de qualidade da noite para o dia, pois a qualidade no ensino é um desafio que precisa ser constantemente questionado, melhorado, pesquisado e desmistificado por professores/as, direção, pais, mães, alunos/as, comunidade acadêmica, pesquisadores/as e pelos/as governantes que precisam estar comprometidos/as e atentos/as com a aprendizagem dos/as alunos/as e suas necessidades. Segundo Santos (2011), é preciso integrar:

[...] qualitativamente os atores da relação educativa, de fornecer continuamente interatividade e retroação, de diminuir a distância transacional, de permitir acompanhamento avaliativo tanto formativo quanto somativo, de manter a memória das interações, [e] de agregar diferentes linguagens tecnológicas (SANTOS, 2011, p. 41).

Conforme destaca o autor, é preciso que se construa uma prática pedagógica conectiva, agregando diferentes linguagens tecnológicas que ampliam a prática pedagógica e permitem novas formas de construção do conhecimento. Talvez seja por este motivo que para o/a P3, a PVE contribua com este processo de qualificação da escola, pois ao realizar esta atividade com seus/as alunos/as, provou para si e para a escola que é possível vencer as dificuldades e fazer do espaço escolar um lugar melhor, um lugar que os/as alunos/as respeitam e gostam de estar.

Conforme evidenciado, estabelecer uma relação de afetividade entre o/a professor/a e o/a aluno/a é fundamental para a construção do conhecimento de

qualquer estudante, independentemente da idade, nível de formação e condição social. É na escola que os/as alunos/as completam sua formação cognitiva, e cabe a ela acolhê-los com afeto, pois o processo de aprendizagem é uma dinâmica que exige o envolvimento de todas as partes interessadas, com a finalidade de compartilhar experiências, informações e gerar conhecimento. Neste caso, a PVE pode colaborar para o fortalecimento da relação entre professor/a e aluno/a, pois contribui significativamente para a construção do conhecimento, por meio de uma comunicação horizontalizada que oportuniza ao/a aluno/a segurança para expressar suas emoções e motivação para se envolver com todo o ambiente escolar que o cerca.

6.4.2 Foco na realidade e na voz dos/as alunos/as: a vida é um flash

Com base nas falas apresentadas, foi possível categorizá-las em relação às experiências marcantes vivenciadas pelos/as professores/as no que diz respeito à realidade dos/as alunos/as. Muitos/as autores/as discutem a importância de trabalhar a realidade do/a aluno/a como ponto de partida para a construção do conhecimento no processo educacional. Assim, nesta subcategoria, os depoimentos destacam que ao usar a produção de vídeo estudantil e trabalhar com a realidade do/a aluno/a, os/as professores/as conseguiram estabelecer uma conexão entre o conteúdo escolar e a vida cotidiana do/a estudante, tornando o conhecimento significativo e aplicável na prática. Esse movimento permitiu que o/a aluno/a se sentisse motivado/a e engajado/a na aprendizagem, além de facilitar a compreensão e a retenção do conteúdo. Os/as professores/as também perceberam que trabalhar com a realidade dos/as alunos/as torna o processo de ensino inclusivo e acessível para todos/as, pois este processo desenvolve uma linguagem empática e compreensível das diferentes realidades vivenciadas pelos/as estudantes, conforme se observa:

A gente produziu um documentário em 2000, que apresentou uma realidade muito bonita, que foi os netos gravarem os avôs e as avós. Então, os netos entrevistavam os avós questionando por que eles deixaram de estudar no período de escola e voltaram a estudar na EJA. Eles apresentaram uma realidade da comunidade, uma realidade do campo. Os avós moravam no campo aí eles contavam os sonhos, as vontades, que eles tinham de ser e não conseguiram (P1, 2022).

A maioria dos filmes retrata a realidade deles, é o que se tem percebido. A maioria dos filmes sempre falam do que eles estão passando por mais que você diga:- Ah não faz o seu filme, faz uma história fictícia, não precisa ser coisa real. Mas quando você vai ver, sempre alguém passou por aquilo que foi filmado. Então através dos filmes eles estão falando dando um recado para os pais, para a escola, para os professores (P2, 2022).

Ambas as falas dos/as professores/as destacam a importância da produção audiovisual na educação como uma forma que permite aos/as alunos/as apresentar suas histórias e realidades. Os filmes produzidos pelos/as alunos/as podem ser uma forma de expressão e de comunicação, pois concordam que eles/as falem sobre suas experiências e sentimentos de uma forma criativa e significativa.

A partir das falas dos/as professores/as, é possível perceber a importância da atividade de produção de vídeo com os/as alunos/as como uma forma de expor na tela a realidade que eles/as vivenciam. Ao trabalhar com esta realidade, o/a professor/a estimula a reflexão crítica e o desenvolvimento da consciência social, contribuindo para a formação de cidadãos/ã conscientes e participativos/as em uma sociedade democrática. Os relatos também destacam a importância do/a professor/a discutir temas relacionados ao cotidiano dos/as estudantes, como as questões sociais, políticas e culturais, incentivando a análise crítica e a formação de opinião deles/as. Este tipo de atividade pode ser especialmente relevante em contextos de desigualdade social, em que os/as estudantes podem se sentir desvalorizados/as e desmotivados/as em relação à escola. Ao discutir temas que são relevantes para a vida dos/as alunos/as, o/a professor/a pode conhecer a realidade que eles/as vivem, o que eles/as pensam, e assim, contribuir para a construção de uma relação mais significativa e positiva entre os/as alunos/as e a escola. Conforme Kenski (2012), as tecnologias são janelas que permitem enxergar a grandeza da mente humana de forma criativa e original, sendo capazes de moldar a história e criar formas de aplicação das tecnologias em cada trajetória. No caso destes/as professores/as, as tecnologias utilizadas no formato da produção de vídeo estudantil permitiram que os/as alunos/as expressassem a sua história de vida nas telas.

Tinha um outro grupo que fez sobre a probabilidade de ganhar na Mega-Sena aí mostraram o cálculo. Eu achei tão bacana! Eles não falaram no vídeo, eles só fizeram a conta né, aí depois eles diziam: -“Ah, mas agora fica de olho! - Por que paga isso? - Por conta disso”. Então a gente percebe que eles utilizaram o conteúdo de Matemática, para perceber o que acontece na realidade deles (P5, 2022).

Observa-se na fala do/a P5 que é possível perceber a importância de utilizar a realidade do/a aluno/a como ponto de partida para a construção do conhecimento. Ao trabalhar com a Matemática aplicada à probabilidade de ganhar na Mega-Sena⁵, os/as alunos/as puderam compreender como esse conteúdo se relaciona com a sua realidade e como pode ser aplicado em situações reais e cotidianas. Neste sentido, pode-se dizer que trabalhar com a realidade do/a aluno/a é um aspecto muito importante a ser considerado pelo/a professor/a em sua prática pedagógica, pois cada estudante possui uma vivência e um contexto social específico que influencia diretamente no seu processo de aprendizagem.

Pereira (2018) destaca a influência positiva da produção de vídeo estudantil utilizada como uma ferramenta pedagógica que aproxima o/a aluno/a da realidade e incentiva a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Ao permitir que os/as alunos/as se expressem, a PVE pode contribuir para a construção de um ambiente acolhedor e inclusivo, em que eles/as se sintam confortáveis e seguros/as para compartilhar suas ideias e opiniões. Além disso, ao utilizar exemplos e situações do cotidiano do/a aluno/a, o/a professor/a pode tornar o conteúdo mais significativo e aplicável na realidade, facilitando assim a assimilação e retenção do conhecimento.

A gente percebeu que no vídeo do uso do piercing, além de ter sido feito pelos alunos, com histórias reais dos alunos, serviu como um alerta para eles. [...] Depois abrimos para o debate e foi muito legal porque quem falou: - “Ah, o corpo é meu, minha mãe não tem responsabilidade no meu corpo”, depois do filme, se conscientizou dos outros perigos, do porquê de ter uma legislação, fazer aquilo, porque pode pegar um músculo da língua ficar paralisado, e até isso eles pesquisaram (P4, 2022).

⁵ A Mega-Sena é a maior modalidade lotérica do Brasil, oferecida pela Caixa Econômica Federal, com sorteios regulares duas vezes por semana e eventos especiais, como a Mega-Sena da Virada, resposta à baixa arrecadação de mercado. Disponível em: <https://loterias.caixa.gov.br/Paginas/Mega-Sena.aspx>. Acesso: 24 abr. de 2023.

Conforme aponta o/a P4, é refletindo sobre as histórias de vida compartilhadas que afetam diretamente a vida dos/as estudantes que eles/as se tornam críticos. Deste modo, sendo a escola um espaço que privilegia o aprendizado, as discussões e as trocas de conhecimento, seria importante que esta oportunizasse aos/as alunos/as que se expressassem e compartilhassem o seu mundo particular com seus colegas, professores/as e com o mundo externo, pois muitos/as colegas podem estar vivendo situações parecidas com as que forem apresentadas nos vídeos.

De acordo com Pereira (2007), a PVE permite que os/as alunos/as reflitam sobre a sua realidade e criem seu próprio conhecimento para a resolução de seus problemas. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Freire (1993, p. 47), ao dizer que a aprendizagem não deve ser vista como um processo unidirecional, em que o/a professor/a é o/a detentor/a do conhecimento e o/a aluno/a é um/a receptor/a passivo/a. A aprendizagem deve ser vista como um processo colaborativo, onde o/a professor/a possa criar um ambiente propício para que o/a aluno/a construa seu próprio conhecimento a partir de sua experiência e vivência. Portanto, é importante que o/a professor/a não transmita seus conhecimentos de forma passiva, mas sim em um ambiente colaborativo que permita aos/às educandos/as desenvolverem suas habilidades e competências, pois são seres únicos/as, com suas histórias de vida, experiências, medos, sonhos e perspectivas, conforme apontam o/a P2 e P4.

Tem um filme que a menina fala sobre a questão do assédio, ela insistiu muito no tema de falar sobre a questão do assédio, do abuso, e aí ela fez o roteiro tudo e gravou. No depoimento, a gente sempre pergunta: - Por que que vocês quiseram gravar isso? E ela falou que na verdade o filme foi a única maneira que ela conseguiu de expressar o que passava. Ela era assediada e abusada em casa, e aí no filme, foi a primeira vez que ela falou sobre isso. O filme foi a forma que ela teve de se expressar e deu coragem para falar sobre essa questão do abuso que ela tinha sofrido (P2, 2022).¹

Acho importante trazer o aluno a responsabilidade, a denúncia, é onde entra o vídeo estudantil, porque a partir do vídeo estudantil a gente começa a colocar o que incomoda eles. Por exemplo, em história está lá o conteúdo no livro, está lá o que eu tenho que ensinar, está lá o que ele tem que aprender. Já essa parte do vídeo estudantil, ele pode colocar a ideia dele, pode colocar opinião dele. O vídeo também é um espaço que confere esta questão do debate, de se colocar, porque é parte daquilo ali (P4, 2022).

Os relatos de P2 e P4 evidenciam a importância de o/a professor/a conhecer e compreender a realidade de cada aluno/a, adaptando sua abordagem de ensino para as necessidades individuais de cada um/a. No caso desses/as professores/as, a produção de vídeos estudantil foi uma atividade significativa na vida dos/as alunos/as, servindo como uma forma de expressão para algo que estava guardado em sua intimidade. Desta maneira, pode-se dizer que quando o/a professor/a compreende a realidade do/a aluno/a e trabalha com ela de forma ativa, com exemplos e casos que sejam significativos para eles/as, o/a professor/a pode estabelecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo, o que pode ajudar a motivar os/as alunos/as e aumentar seu engajamento no processo de aprendizagem, no qual todos/as têm a oportunidade de aprender e crescer, refletindo, sobretudo, com base nas experiências vivenciadas pelos/as seus/as pares.

É importante destacar que trabalhar a realidade do/a aluno/a não significa restringir o conteúdo. O/a professor/a pode, por exemplo, relacionar o conteúdo estudado com questões sociais e históricas mais amplas, promovendo uma compreensão abrangente e crítica da realidade. Nesse sentido, por meio da relação de horizontalidade, afetividade, diálogo e confiança estabelecida com o/a professor/a, os/as alunos/as podem se expressar de forma pessoal ou coletiva, compartilhando suas histórias, visões de mundo, experiências e, por que não, denunciando suas dores. Nesta relação dialógica estabelecida entre o/a professor/a e aluno/a, aponta Freire (1992, p. 85), “os educadores, partindo dos saberes-feitos de seus educandos, criarão condições necessárias para que o educando ao tomar consciência de sua condição histórica torne-se sujeito de seu próprio processo educativo”.

Assim sendo, a PVE pode colaborar para que os/as alunos/as se tornem sujeitos/as no processo educativo, pois promove reflexões e aprendizados que são retratados na tela por meio das situações-problema presentes no cotidiano e na realidade vivida por eles/as. Dessa forma, quando o/a professor/a conecta o conteúdo a ser estudado com a vivência dos/as estudantes, é possível facilitar a assimilação do conhecimento, bem como estimular o aspecto emocional, como a motivação, que pode ser desencadeada a partir das situações-problemas apresentadas.

Neste contexto, Cosenza e Guerra (2011) atestam que é essencial que o conteúdo a ser ensinado esteja conectado às experiências dos/as alunos/as, de modo que esse conhecimento possua significado, ou seja, uma razão e um propósito para

ser aprendido. Essa conexão com a realidade vivenciada pelo/a aluno/a pode acontecer quando o/a professor/a produz vídeo com eles/as, pois integra a teoria com a realidade e, assim, confere significado para o seu/a educando/a. Conforme Pereira (2020), é considerável destacar que, ao produzir o roteiro, por exemplo, o/a aluno/a se desloca em direção à sua representação social, ou seja, ele/a poderá representar no vídeo os seus sentimentos, mesmo aqueles mais escondidos.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica (LIBÂNEO, 1985, p. 36).

Conforme o autor, a aprendizagem é um processo que envolve o conhecimento da realidade concreta vivenciada pelo/a educando/a e que só faz sentido se resultar de uma abordagem crítica dessa realidade. De acordo com Bergala (2008), o vídeo possibilita que os/as alunos/as construam uma narrativa própria e genuína, estimulando sua autonomia e favorecendo o desenvolvimento da capacidade crítica, pois o que é aprendido não é fruto de imposição ou memorização, mas sim de um nível crítico de compreensão que é alcançado através do processo de reflexão e crítica. Por essa razão, é indispensável a constante orientação e acompanhamento do/a professor/a – em alguns casos, se possível, em conjunto com a família – como agente condutor do processo educacional do/a estudante, pois muitas vezes ao conviver e interagir diretamente com a realidade dos/as alunos/as, o/a professor/a começa a perceber a importância de ter um olhar atento e sensível para com cada um/a deles/as, como cita o/a P2.

Você vai numa escola com 300 alunos, você começar a absorver várias coisas desse tipo, você não é mais o mesmo professor, deve passar a ter um outro olhar para esses alunos, você não sabe o porquê. Mas através dos filmes, a gente tem conhecido a vida dos nossos alunos (P2, 2022).

A partir do relato do/a P2, é possível perceber que a produção de vídeos feitos pelos/as alunos/as pode ser uma atividade que colabora para que o/a professor/a adquira conhecimentos sobre a vida dos/as estudantes e suas realidades, pois nestes vídeos muitas vezes os/as estudantes denunciam situações de violência, abuso e

exclusão social que enfrentam em seu cotidiano. Dentro deste contexto, destaca-se um artigo publicado pela Pontifícia Universidade Católica/SP (2021)⁶ que constatou que durante a Pandemia da Covid-19 ocorreu no Brasil um aumento no número de violência física, psicológica e sexual contra crianças. Mesmo com as subnotificações, o número de abusos contra crianças e adolescentes correspondeu a 59,6% das ocorrências, sendo que na maioria dos casos os abusos aconteceram dentro do ambiente familiar. Diante do exposto e conhecendo a realidade vivenciada pelos/as alunos/as, ressalta-se a importância do/a professor/a modificar sua forma de ensino, criando um ambiente acolhedor para os/as educandos/as frente aos problemas que enfrentam e vivenciam em sua realidade. Quando um/a professor/a ajuda um/a aluno/a a denunciar os abusos que ele/a sofre, estará proporcionando apoio emocional, orientação adequada e encaminhamento junto aos órgãos responsáveis. Essa atuação contribui para a proteção da vítima, a busca por justiça, a conscientização sobre a violência e a promoção de um ambiente escolar seguro e acolhedor. Conhecendo as experiências vivenciadas pelos/as alunos/as, os/as professores/as podem incentivá-los/as a produzirem vídeos que denunciem as desigualdades sociais e as violências que permeiam a sua realidade. O/a professor/a pode contribuir para a formação crítica de seus/as alunos/as e se comprometer com a transformação social da comunidade onde está inserido/a.

Neste sentido, a produção de vídeo estudantil, além de servir como um meio de denúncia, também pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo, no qual os/as alunos/as tornam-se parceiros/as e protagonistas de sua própria formação. Como observa-se nas seguintes falas:

Por exemplo quando eu vou fazer a reportagem, a repórter é uma pessoa, que está na frente da câmera, mas atrás da câmera há muita gente produzindo. Um fica segurando a câmera, outro filmando, alguém está tirando alguma coisa do lugar, há sempre uma parceria entre todos. Claro que eu não estou vendendo uma ideia que é tudo 100%, mas eu acredito que dá um resultado bom sim. Sempre tendo um trabalho colaborativo, ele dá um resultado bom (P1, 2022).

Continua

⁶ Violência contra criança aumenta durante a pandemia no Brasil. Disponível em: <https://agemt.pucsp.br/noticias/violencia-contra-criancas-aumenta-durante-pandemia-no-brasil>. Acesso: 25 jun. 2023.

Eu percebo que eles têm um aprendizado na questão de Matemática, mas não só isso, porque daí eles aprendem a trabalhar em grupo [...], então eu acho que eles percebem algumas coisas que depois eles vão precisar. Eles aprendem que tem horas que vai ser a ideia deles, tem horas que vai ser do outro, então como que a gente vai negociar isso? (P5, 2022).

Como visto nestas falas, a produção de vídeo desperta nos/as alunos/as o trabalho em grupo, tornando-os/as parceiros/as no ambiente escolar. Paulo Freire (1996) destaca a importância do trabalho em equipe no processo educativo, pois acredita que a construção do conhecimento é um processo coletivo, em que todos/as os/as envolvidos/as tenham a oportunidade de aprender e ensinar.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida (FREIRE, 2002, p. 36).

Segundo o autor, o diálogo e a troca de experiências entre os/as membros/as do grupo são fundamentais para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo, capaz de transformar a realidade em que se vive. Assim, o trabalho em equipe pode ser visto como uma das habilidades mais importantes que os/as alunos/as podem desenvolver na escola, pois os/as estudantes aprendem a compartilhar ideias, a se comunicar de forma clara e eficaz, a respeitar as diferenças e a construir soluções em conjunto. A construção coletiva do conhecimento a que os/as alunos/as são expostos pelo trabalho em equipe, possibilita a troca de experiências entre os/as colegas e o contato com percepções distintas, aprendendo a conviver uns com os/as outros/as, mesmo tendo ideias diferentes.

Eu lembro de uma reportagem que foi feita TV Globo e uma menina disse assim: - “Ah aqui tinha umas panelinhas sabe, e aí de repente com o cinema a gente tem que ter todo mundo dentro do projeto, então a gente tinha que acabar com essas panelinhas”. Então a produção de vídeo terminou evitando que os conflitos acontecessem, as pessoas tinham que aprender a conviver para poder o trabalho florescer (P3, 2022).

Conforme assinala o/a P3, a produção de vídeo estudantil permite que os/as alunos/as compartilhem experiências e conhecimentos, aprendendo uns/as com os/as outros/as e melhorando suas próprias habilidades por meio do trabalho em equipe. Essa colaboração entre os/as atores/atrizes escolares (professores/as, alunos/as, pais, mães, escola, coordenação) pode ajudar a desenvolver novas ideias e abordagens para o ensino e aprendizagem, o que pode resultar em melhores resultados para os/as alunos/as que vão além dos conteúdos pré-dispostos no currículo, como afirma o/a P1.

Às vezes o aprendizado que o aluno está tendo ali, ele nem entende que é um aprendizado. Mas lá na frente, em outro momento, outra situação da vida, ele vai entender, que aquele aprendizado que ele teve naquele momento, vai servir. Então vai além do ficar sentado lá na cadeira escrevendo, embora eu compreenda que isso é importante, mas sair dali e pegar a transformação daquela ideia (P1, 2022).

Ao produzir um vídeo com seus/as alunos/as, o/a professor/a oferece uma oportunidade para que ocorra uma transformação nas ideias dos/as estudantes, que saem do papel e ganham vida em uma tela iluminada. Essa possibilidade de criar algo original pode colaborar significativamente com o empoderamento dos/as alunos/as e expandir sua liberdade, uma vez que eles/as se sentem confiantes e capazes de expressar suas opiniões e ideias de forma criativa e autêntica. De acordo com Freire (1987; 1992), o empoderamento está intrinsecamente ligado às ações em que um grupo social, de forma autônoma, realiza as mudanças necessárias para fortalecer e promover a transformação cultural. O empoderamento, segundo a visão de Paulo Freire, é um conceito que abrange a capacidade intrínseca do/a indivíduo/a de provocar em si próprio/a as transformações necessárias para evoluir e se fortalecer. Nessa perspectiva, o empoderamento vai além de uma simples ação externa de conceder poder ou autoridade a alguém, mas é um processo interno de conscientização, autonomia e ação. Ou seja, o empoderamento representa a capacidade de os/as indivíduos/as assumirem o controle de suas vidas, desencadearem transformações pessoais e coletivas, e se tornarem agentes ativos/as na transformação de um mundo melhor.

Neste sentido, a PVE pode ser considerada uma atividade educacional que colabora na promoção do desenvolvimento pessoal e acadêmico dos/as estudantes, através de suas próprias experiências e construção de cultura, incentivando a criatividade, a autoexpressão e a confiança em suas próprias habilidades.

A PVE empodera os alunos, tem uns que chegam e dizem assim: - “Professor pelo amor de Deus, não passa não, tô com vergonha de passar o filme”. Aí eu falo:- “Então não vou passar não”. Aí ele fala: - “Não professor, pode passar sim!” Na verdade, eles querem que mostre o que fizeram, então eles ficam com vergonha, mas querem aparecer, querem ser vistos e ouvidos (P2, 2022).

Hoje a gente tem uma repórter do quinto ano, ela é um “grilinho falante”, ela se acha mesmo uma repórter de um jornal. Outro dia eu estava conversando com ela, e ela falou: - “Nós temos que reestruturar nosso trabalho, montar uma equipe, equipe de quem pensa o conteúdo, que vai escrever, quem vai filmar” (P1, 2022).

Destaca-se nestas falas que a produção de vídeos estudantil pode ser uma estratégia pedagógica eficaz para o empoderamento dos/as estudantes, aumentando sua autoestima e contribuindo para mudanças dentro do ambiente escolar. Os relatos dos/as professores/as indicam que, ao permitir que os/as alunos/as se expressem por meio da produção de vídeos, eles/as se sentem ouvidos/as e valorizados/as, o que pode motivá-los/as a aprender e a se envolverem mais no processo educacional. Além disso, a produção de vídeos estudantis pode contribuir para uma maior compreensão e valorização da diversidade cultural e social presente na sala de aula. Os vídeos são compostos por diversas vozes, além dos próprios/as alunos/as, o que pode ajudar a retratar o contexto sociocultural em que eles/as estão inseridos/as e, quem sabe, modificá-los/as. Sobre este aspecto, evidencia-se que a inclusão digital desempenha um papel importante no empoderamento dos grupos sociais atuais, especialmente no campo da educação e, no caso da PVE, são utilizadas de forma consciente e crítica. Elas podem contribuir para a mudança social defendida por Freire.

Outro aspecto importante destacado pelos/as professores/as é a importância de dar a oportunidade aos/as alunos/as de se expressarem e permitir que eles/as participem ativamente do processo de aprendizagem. Ao produzir seus próprios vídeos, os/as alunos/as têm a oportunidade de exercitar sua criatividade e expressar

suas opiniões e ideias de forma autêntica e original. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes, como a capacidade de comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas. Freire (1993) lembra que:

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos (FREIRE, 1993, p. 41).

Ao permitir que os/as alunos/as se expressem, o/a professor/a cria uma oportunidade para que eles/as compartilhem suas ideias, opiniões e perspectivas, e se sintam envolvidos/as no processo de aprendizagem, empoderando-se e tornando-se, democraticamente, protagonistas dos próprios conhecimentos. Na perspectiva de Freire, entende-se que o empoderamento é tanto um processo quanto um resultado, e só pode ser alcançado por meio da ação social na qual homens e mulheres, enquanto oprimidos, lutam para recuperar o controle de suas próprias vidas por meio da interação com outros/as indivíduos/as, refletindo sobre o poder e a responsabilidade que possuem, bem como usá-los para promover a evolução e o fortalecimento, tanto individual quanto em sociedade. Para isso, é necessário ter um pensamento crítico em relação à realidade, a fim de construir a capacidade pessoal e social necessária para transformar as relações sociais de poder. Neste sentido, a produção de vídeo estudantil colabora com o empoderamento destes/as alunos/as, quando o/a professor/a os/as coloca como responsáveis pelo aprendizado, ou seja, o/a aluno/a torna-se responsável pelo que vai produzir de maneira autônoma em todo o processo, tomando decisões importantes sobre o caminho que deseja seguir, interagindo com os demais e descobrindo o lugar que ocupa na sociedade. Eles/as se sentem confiantes em dizer o que pensam, capazes de alcançar seus objetivos e, por estarem motivados/as, acabam se dedicando muito mais no que se propõe a realizar.

Eu percebi que naquele dia que era para gravar os alunos realmente, estavam trabalhando, porque eles tinham que fazer aquilo, era aquele o horário que eles tinham para fazer. Eles não iam fazer fora do horário de aula, por isso que eles acabam se dedicando mesmo. A gente realmente percebia que eles estavam trabalhando (P5, 2022).

A fala do/a P5 destaca a importância do tempo dedicado pelos/as alunos/as à produção de vídeos. Segundo o relato, os/as alunos/as estavam se dedicando durante o horário de gravação, pois era o único momento disponível para a realização da atividade. Essa observação é relevante, pois indica que a produção de vídeos estudantil requer tempo e espaço específicos, e estes precisam ser agendados, discutidos e disponibilizados pela escola e pelo/a professor/a responsável pela turma. Além disso, a fala do/a professor/a P5 sugere que a dedicação dos/as alunos/as à produção de vídeos está diretamente relacionada ao tempo e ao espaço disponibilizados para a atividade. Quando os/as alunos/as têm um horário específico para realizar a atividade, eles/as se dedicam mais, trabalham com empenho, se concentram mais e aproveitam melhor o tempo disponível. Essa observação é importante para a compreensão da atividade da produção de vídeo estudantil, pois destaca a importância de se estabelecer um horário específico para a realização da atividade. Além disso, a fala do/a P5 sugere que a produção de vídeos pode ser uma atividade que requer um certo grau de comprometimento e dedicação, o que pode ser um fator motivador para os/as alunos/as.

Percebemos que a produção de vídeos pelos alunos potencializa o aspecto multimodal e coletivo da atividade. Multimodal no sentido de que, ao produzir vídeos, os alunos utilizam mais de um modo, explorando o uso da oralidade e dos gestos, além da escrita, comumente utilizada em provas da disciplina (OECHSLER, 2018, p. 275).

Oechsler (2018) destaca a importância da produção de vídeos no contexto acadêmico, ressaltando como essa prática potencializa os aspectos coletivos da atividade. Pode-se perceber que a PVE pode ser uma atividade que requer um certo grau de comprometimento e dedicação, como destacado pelo/a P5. Para a autora, a PVE pode ser uma atividade desafiadora, mas que pode trazer muitos benefícios para o desenvolvimento dos/as alunos/as. A fala do/a professor/a P5 e a citação de Oechsler destacam diferentes aspectos da produção de vídeos, como a importância do tempo e do espaço dedicados à atividade e a potencialização do aspecto coletivo da atividade. Essas observações podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para a promoção da participação ativa dos/as alunos/as e o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida pessoal e profissional deles/as. No entanto, vale destacar que:

Não defendemos aqui que a produção dos vídeos seja a salvação para o processo educacional. No entanto, apontamos que esse pode ser um dos caminhos, aliados a outras metodologias, para que os alunos possam comunicar sua aprendizagem de uma forma distinta daquela comumente empregada em sala de aula: a prova escrita (OECHSLER, 2018, p. 280).

Como defendido por Oechsler (2018), a PVE associada a outras metodologias pode propiciar aos/as alunos/as uma outra maneira de aprender; por isso, é importante incorporar esta atividade no ambiente educacional. Porém, para que ela seja desenvolvida nas escolas, seria interessante oferecer:

- a) suporte adequado aos/as professores/as e alunos/as, incluindo formação para a utilização e atualização constante sobre os recursos tecnológicos e audiovisuais;
- b) acesso a equipamentos e plataformas apropriadas;
- c) um ambiente propício à experimentação;
- d) tempo para o/a professor/a se atualizar e refletir sobre suas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias;
- e) considerar as características individuais dos/as estudantes, bem como suas necessidades e interesses, para que a produção de vídeos seja uma experiência significativa e motivadora.

Como visto nos relatos feitos pelos/as professores/as nesta subcategoria, trabalhar com a realidade do/a aluno/a é fundamental para o desenvolvimento de uma educação significativa, inclusiva e equitativa. Ao permitir a manifestação e reconhecer as experiências, saberes e vivências dos/as alunos/as, o/a professor/a pode tornar o aprendizado contextualizado e conectado com a realidade dos/as estudantes. Desta forma, estabelecendo uma relação mais próxima e empática, permitindo que eles/as se sintam motivados/as e engajados/as no processo de aprendizagem, tornando-se mais críticos/as, atentos/as e criativos/as aos desafios que lhes são apresentados. Além disso, o trabalho com a realidade do/a aluno/a pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes para a vida pessoal e profissional. Dentro deste cenário, observa-se que a produção de vídeo estudantil é uma atividade que pode dar voz aos/as alunos/as, pois os/as estimula a falarem da sua realidade, colaborando com o protagonismo deles/as. Assim, trabalhar com a realidade do/a aluno/a é fundamental para uma educação significativa e

transformadora, que estimula a participação ativa e crítica do/a estudante e o/a prepara para uma vida de cidadão/ã consciente e comprometido/a com a sociedade em que vivem.

6.5 PVE e educação: Close entre o medo do novo e a mudança

Embora a PVE seja uma atividade vivenciada e experimentada pelos/as professores/as participantes desta pesquisa, foi identificado em suas declarações que ainda há um longo caminho a percorrer para que essa abordagem seja amplamente reconhecida como uma atividade que pode colaborar com a aprendizagem ativa e significativa, na qual os/as estudantes são incentivados/as a aplicar os conhecimentos teóricos na prática, por meio de experiências reais e desafiadoras. Durante as entrevistas realizadas, os/as professores/as compartilharam suas opiniões sobre a produção de vídeos estudantil, apontando as principais dificuldades e impedimentos para sua utilização.

Percebeu-se nas falas que os/as professores/as analisados/as poderiam motivar seus/as pares a produzirem vídeos com seus/as alunos/as e sobre a possibilidade de formalizar a Produção de Vídeo Estudantil (PVE) como uma metodologia educativa. Conforme defende Pereira e Dal Pont (2021), a formalização da PVE como uma metodologia educativa pode ser um modo de incentivar a utilização dessa atividade em sala de aula. Os/as professores/as entrevistados/as apontaram que a falta de recursos tecnológicos e o conhecimento técnico são as principais barreiras para a utilização da produção de vídeos em sala de aula. Além disso, destacaram que a falta de tempo e a falta de incentivo institucional também são fatores que dificultam a implementação dessa atividade. Por outro lado, os/as professores/as destacaram que a PVE pode ser considerada uma metodologia, pois apresenta um conjunto de procedimentos que são organizados de forma pedagógica sistemática com o objetivo de realizar uma atividade específica. Assim, para aprimorar a compreensão dos dados obtidos nesta categoria **PVE e Educação**, preferiu-se dividi-la em “*PVE na prática docente: saindo da ilha de edição*” e “*PVE como uma metodologia: um possível cenário*”, que serão dissertados na sequência.

6.5.1 PVE na prática docente: saindo da ilha de edição

Dentre as respostas analisadas, foi possível observar que os/as professores/as apontaram a falta de formação como a primeira dificuldade para que seus pares não incorporassem a produção de vídeo estudantil em suas aulas.

A primeira dificuldade é essa mesmo de não ter a formação, ou não conhecer, não ter essa intimidade. E muitos ainda falam assim:- “Ah, até agora não aprendi, vou aprender agora?” (P2, 2022).

A formação ajuda? É claro que sim! [...] Então, qualquer formação que a gente der nem todo mundo vai fazer aquilo que a gente tá discutindo na formação, mas já traz uma ideia diferente. As vezes dali ele pode fazer uma outra prática que não seja produção de vídeo, mas que tenha partido dali uma ideia diferente. Eu acredito que a formação é muito importante (P5, 2022).

Nas falas dos/as P5 e P2, observa-se que a falta de formação é uma das principais dificuldades que impedem os/as professores/as de utilizarem a produção de vídeo estudantil em sala de aula. Segundo o/a P2, muitos/as professores/as não possuem a formação necessária ou não conhecem essa atividade, o que pode gerar resistência e desmotivação para a sua implementação. Por outro lado, o/a P5 destacou que a capacitação docente pode ser uma ferramenta importante para incentivar os/as professores/as a utilizarem a produção de vídeo estudantil em sala de aula. Segundo estes/as professores/as, a formação é importante, e mesmo que nem todos/as os/as professores/as apliquem exatamente o que foi discutido na capacitação, a simples exposição a novas práticas e ideias podem gerar reflexões e inspirar novas abordagens pedagógicas. Verifica-se, portanto, que a falta de formação pode contribuir para a desatualização dos/as professores/as em relação às novas tecnologias, métodos e tendências pedagógicas, o que pode gerar uma defasagem do ensino em relação às demandas atuais e ao desenvolvimento de atividades como a produção de vídeo estudantil. Nesse sentido, seria importante capacitar os/as professores/as para que assim eles/as se sintam incentivados/as a utilizar a produção de vídeo estudantil em sala de aula e promover uma renovação na sua prática de acordo com as novas tendências pedagógicas.

Outro ponto externado pelos/as professores/as foi que muitos/as colegas não têm conhecimento técnico do processo da produção de vídeo estudantil, como é o caso do/a P1, que afirma:

O professor acaba não produzindo vídeo porque não tem conhecimento, não sabe como usar, não sabe como filmar, não sabe como transformar aquele conteúdo em um trabalho audiovisual, então ele vai pelo lado mais fácil que é o tradicional mesmo. É muito mais fácil você entrar na sala de aula com um livro na mão do que uma ideia na cabeça (P1, 2022).

Como é possível constatar na afirmação do/a P1, muitos/as professores/as acabam não produzindo vídeos em sala de aula porque não possuem conhecimento técnico para utilização dessa ferramenta. Uma ideia para que estes/as professores/as se aproximassem das tecnologias seria que a escola se integrasse ao circuito tecnológico, como sugere Sibilía (2012, p.181), ao afirmar que “equipar os colégios e seus habitantes com tecnologias de ponta parece ser o primeiro passo para tentar vedar essa brecha”. Embora seja difícil e oneroso, organizar as escolas estruturalmente parece ser menos desafiador do que outros obstáculos. Porém, é importante lembrar que os/as professores/as são seres humanos e, portanto, é normal que eles/as tenham lacunas em seu conhecimento – devido a diversos fatores – e sintam dificuldade em adquirir novos conhecimentos. Além da falta de conhecimento, o medo de arriscar em algo novo também assombra os/as professores/as.

Uma grande parte dos professores tem medo, de se arriscar nisso [...], passou aí 30 anos com o livro didático e aí não querem fazer uma coisa diferente. Acho que seria por aí, medo de arriscar no novo e coisas que eles não conhecem (P2, 2022).

O relato do/a P2 evidencia que muitos/as professores/as têm receio de experimentar novas técnicas de ensino como a produção de vídeo estudantil. Essa resistência pode ser explicada pelo fato de que muitos/as professores/as passaram anos utilizando o mesmo método tradicional de ensino, baseado no livro didático, e não se sentem confortáveis em arriscar em algo novo e pouco conhecido ainda pela academia. Essa resistência pode ser um obstáculo para a implementação da produção de vídeo estudantil em sala de aula, uma vez que os/as professores/as são

os principais responsáveis por sua aplicação e divulgação teórica e técnica. Neste caso, o medo do novo pode ser reconhecido como um obstáculo para a inovação na educação, portanto, o sentimento do medo é normal, pois como diriam Freire e Shor (1987, p. 39):

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize (FREIRE; SHOR, 1987, p. 39).

Segundo os autores, é importante que o/a professor/a reconheça e compreenda o medo como uma emoção natural e inerente à vida humana, pois ao compreender isso, ele/a passa a olhar criticamente para os medos que o/a assombram, estabelecendo estratégias para agir e criar coisas novas e melhores. Vale ressaltar que é preciso evitar que o medo paralise o/a professor/a e o/a impeça de agir de forma consciente e crítica em relação aos seus assombros, e assim superá-los para seguir adiante. Para superar esses obstáculos, é importante que os/as professores/as estejam abertos/as a novas experiências e se sintam motivados/as a experimentar novas abordagens pedagógicas, como a produção de vídeo estudantil, e que se comprometam com o desenvolvimento contínuo de suas habilidades e conhecimentos. É fundamental que lhes sejam oferecidos programas de formação e capacitação inicial e continuada, a fim de prepará-los/as para a utilização de TIC e metodologias pedagógicas. Buscar formação continuada, participar de grupos de discussão e colaborar com outros/as profissionais da área são algumas estratégias que podem ajudar a superar o medo do novo. Vale destacar a importância de serem criados espaços de diálogo e trocas de experiências entre os/as professores/as, de forma a estimular a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a valorização da diversidade cultural.

Conforme atestado pelos/as entrevistados/as, a falta de formação e o medo do novo foram considerados obstáculos que impediram seus/as pares de produzirem vídeos com seus/as alunos/as. No entanto, os/as professores/as também observaram que muitos/as colegas de profissão não produzem vídeos com seus/as alunos/as devido ao tempo e ao trabalho extra exigidos por essa atividade.

A maioria dos colegas falam assim: - “Eu não quero mexer com isso não, isso dá muito trabalho, sair com esses meninos.” E você sabe que você trabalha além disso, porque não faz parte do currículo, então você tem a sua jornada de trabalho que está lá já tudo regulamentado e você precisa procurar um tempo extra para poder fazer o vídeo (P2, 2022).

Poderia estar trabalhando muito menos, não é algo simples. Até porque às vezes você é uma “equipe”, você sozinho tem que correr fazer as coisas acontecerem (P3, 2022).

Eu consigo até entender o colega que não faz. Porque se você pensar dá uma trabalhadeira tão grande. Esse tempo e essa disposição são cansativos (P4, 2022).

Às vezes, os professores também não fazem porque ele dá um pouquinho mais de trabalho do que chegar lá dar a aula e fechar a porta (P5, 2023).

Os/as entrevistados/as destacaram que seus colegas de trabalho evitam a produção de vídeos com os/as alunos/as devido ao tempo e à dedicação necessários à sua realização. Muitos/as professores/as relutam em experimentar algo novo e desconhecido, considerando a produção de vídeo estudantil como uma tarefa que exige trabalho extra e não está dentro de sua carga horária regular. Além disso, a responsabilidade pela produção de vídeo muitas vezes recai sobre um único/a professor/a, o que pode sobrecarregá-lo/a. Alguns/as entrevistados/as ressaltaram que a atividade pode ser cansativa e exigir tempo e disposição excessivos, demandando maior trabalho, diferente da aula tradicional. Essas falas evidenciam que a produção de vídeo estudantil é uma atividade que pode ser vista com certo desinteresse pelos/as professores/as, devido à sobrecarga de trabalho, à falta de organização, recursos e valorização, e à demanda excessiva de atividades escolares e pessoais. Porém, para mudar essa visão dos/as professores/as, o/a P5 propõe que se experimente o processo.

Depois que eu vejo o resultado; acredito que a gente consiga justificar para os professores o porquê que é interessante fazer a produção de vídeo com os alunos (P5, 2022).

Conforme aponta o/a P5, compartilhar experiências bem-sucedidas, isto é, o resultado de um vídeo pronto, pode ser o ponto de partida para que outros/as professores/as se inspirem e comecem a trabalhar com a PVE, ou seja, ao apresentar os resultados concretos de um vídeo pronto, é possível justificar e destacar a relevância dessa atividade para seus/as colegas docentes. Ao apresentar casos práticos e experiências vivenciadas por outros/as educadores/as, é possível despertar o interesse e motivar os/as professores/as a explorar essa atividade, pois, através da exposição de exemplos concretos, os/as docentes podem compreender os benefícios da PVE e se sentir encorajados/as a implementá-la em sua prática pedagógica.

Eu acho que o melhor seria a gente cativar os professores para que eles realmente percebam a importância. Por exemplo eu da Matemática falo: - “Olha meu aluno aprende mais!” Professor de português fala: - “Olha meu aluno começa escrever melhor, porque ele tem que fazer o vídeo”. Á partir dessas experiências, acho que a gente consegue mostrar para o professor que vale a pena fazer (P5, 2022).

É possível observar nesta fala que as experiências vivenciadas pelos/as professores/as que produzem vídeos com seus/as alunos/as no ambiente escolar se tornam recursos valiosos, capazes de cativar, orientar e contribuir com os demais colegas que ainda não desenvolvem essa prática. A fala do/a P5 evidencia que ao refletirem sobre suas experiências com a produção de vídeo estudantil, os/as professores/as podem compartilhar suas aprendizagens e incentivar outros/as a realizá-las, colaborando assim para seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como para o aprimoramento da prática pedagógica em geral. Portanto, é por meio das experiências reais e impactantes dos/as professores/as que produzem vídeos com seus/as alunos/as que se pode cativar os demais colegas para que eles/as percebam a importância dessa atividade. Ao compartilhar os resultados positivos, como o aumento da aprendizagem, o aprimoramento das habilidades dos/as alunos/as, a interação, o trabalho em grupo, dentre outros, os/as professores/as podem convencer seus/as pares de que vale a pena adotar essa prática inovadora em sala de aula.

Dentro deste cenário, destaca-se a importância da troca de experiências entre os/as professores/as como forma de enriquecer a prática pedagógica e promover uma cultura de aprendizagem colaborativa na escola. Além disso, essas trocas valorizam

a importância da reflexão sobre a prática pedagógica como uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos/as docentes e o aprimoramento da educação como um todo. Como diria Pimenta (1999):

Os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1999, p. 28).

Conforme a autora, ao utilizar o pensamento e a intenção como atributos de sentido e valorizar as experiências pessoais, surgem oportunidades para o/a professor/a refletir sobre sua prática pedagógica, seja de forma individual ou coletiva. Assim, quando o/a professor/a reflete sobre a sua prática se torna agente ativo/a no processo de transformação da educação, desenvolvendo práticas pedagógicas diferenciadas e efetivas. Tal pensamento corrobora com a afirmação do/a P1 que diz:

Eu acho que o que faz o professor ir além daquilo que ele tem como base, no caso licenciatura, é o desejo de inovar. O professor tem que sair da condição de reprodutor, ele tem que pensar além daquela proposta inicial dele (P1, 2022).

Conforme a análise realizada pelo/a P1, é a busca pela inovação que impulsiona os/as professores/as a irem além das bases estabelecidas em sua formação, como a licenciatura, e destaca a importância dos/as professores/as se libertarem das limitações impostas pela proposta inicial de ensino e abrirem espaço para novas possibilidades. Nesse sentido, é fundamental que os/as docentes transcendam a condição de meros/as reprodutores/as de conhecimento e se desafiem a pensar de forma criativa e original, evitando o modo tradicional de ensino.

Uma das formas para que os/as professores/as ultrapassem os muros do ensino tradicional seria buscar alternativas para utilizar as tecnologias como meio de estimular o pensar, o educar e o aprender dos seus/as alunos/as junto aos demais colegas. Conforme Sibilia (2012), é possível promover a interação com diferentes ritmos de aprendizado, considerando que os/as sujeitos/as são cada vez mais singulares, diversos e em constante transformação (ou aprendizagem). Nesse sentido, é fundamental que eles/as se adaptem a todos os espaços sociais e às mais

recentes tecnologias, e neste caso, a PVE pode ser considerada como uma dessas novas abordagens pedagógicas e tecnológicas, pois cria a possibilidade de o/a professor/a modificar sua prática, estimulando a participação ativa dos/as estudantes e promovendo uma aprendizagem significativa e ligada às tecnologias. Ao utilizar a produção de vídeos como uma atividade educacional, os/as docentes têm a oportunidade de explorar diferentes formas de ensinar, engajando os/as alunos/as de maneira efetiva na aprendizagem. Além disso, essa abordagem estimula a curiosidade do/a professor/a, incentivando-o a experimentar, pesquisar e ampliar seus horizontes educacionais.

A postura do/a professor/a como agente inovador/a e protagonista da própria prática educativa é fundamental para transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante. Ao se permitirem ir além das fronteiras estabelecidas, os/as professores/as têm a chance de proporcionar aos/as alunos/as experiências de aprendizagem enriquecedoras, nas quais a produção de vídeos se torna uma atividade valiosa para expressar ideias, desenvolver habilidades de comunicação e fomentar a criatividade.

Acho que o primeiro contato é a curiosidade do professor em fazer algo diferente e aí assim quer ele começa a fazer, ele vê o envolvimento do aluno [...]. E aí empolga esse professor e vai fazendo isso (P2, 2022).

Na afirmação do/a P2, destaca-se a importância da curiosidade como um dos fatores que impulsionam os/as professores/as a se envolverem na produção de vídeos com seus/as alunos/as. Ao buscar algo diferente e inovador, esses/as educadores/as encontram no uso dessa atividade uma maneira de renovar suas práticas de ensino, de se manterem atualizados e de se sentirem motivados/as em sua atuação pedagógica. A produção de vídeos estudantil não apenas proporciona aos/as alunos/as uma forma distinta de expressar seu conhecimento, mas também oferece aos/as professores/as uma oportunidade de atualização profissional. Ao se engajarem nessa prática, eles/as se desafiam a encontrar novas abordagens e recursos, aprimorar suas habilidades técnicas e pedagógicas, e a se adaptar às demandas e interesses dos/as estudantes. A curiosidade do/a professor/a em buscar algo diferente e o envolvimento observado nos/as alunos/as durante a produção de vídeos funcionam como um ciclo virtuoso, no qual ambos/as se motivam mutuamente.

Ao produzir vídeo com seus/as alunos/as, os/as professores/as experimentam um renovado entusiasmo na sua prática educativa, pois, segundo Oechsler (2018), a produção de vídeo estudantil pode ser uma forma de superar as limitações do ensino tradicional, que muitas vezes se baseia em aulas expositivas e conteúdos descontextualizados. A autora defende que a produção de vídeo estudantil pode ser uma forma de conectar o conteúdo escolar com a realidade dos/as alunos/as, permitindo que eles/as apliquem os conceitos aprendidos de forma prática e significativa. Assim, é notável a relevância da curiosidade como impulsionadora da produção de vídeos estudantis pelos/as professores/as. Essa curiosidade não apenas estimula a exploração de novas metodologias, mas também fortalece a conexão entre os/as docentes e seus/as alunos/as, criando um ambiente de aprendizagem envolvente e enriquecedor. Freire (1996) destaca a importância da curiosidade onde:

[...] o conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se (FREIRE, 1996, p. 27).

Conforme destacado por Freire (1996), a curiosidade desempenha um papel fundamental na ação pedagógica, pois exige a presença curiosa do/a sujeito/a diante do mundo, para a aquisição de conhecimento. A curiosidade, aliada à reflexão e à capacidade de inventar, faz com que o/a professor/a tenha em mãos elementos essenciais para sua prática educativa e se torna fundamental na produção de conhecimento. A perspectiva de Freire ressalta a importância de uma postura ativa e questionadora por parte do/a professor/a, engajando-se em uma busca constante pelo conhecimento e pela compreensão da realidade em que está inserido/a. Essa busca envolve a capacidade de reinventar-se constantemente, refletindo criticamente sobre o próprio processo de conhecer e reconhecer-se no ato de ensinar. Nesse sentido, a curiosidade é um poderoso estímulo para a renovação das práticas pedagógicas, pois impulsiona o/a professor/a à explorar novas abordagens, métodos e recursos, reconhecendo a necessidade de romper com modelos ultrapassados e buscar alternativas eficazes e significativas para promover a aprendizagem dos/as alunos/as. A curiosidade é o combustível que motiva o/a docente a refletir sobre sua própria prática, a reinventar suas estratégias de ensino e a se reinventar como educador/a.

Acho que como o professor já viu que a aula tradicional não funciona e que o aluno está sempre com aquele celular na mão, fica vendo um videozinho [...] então, acredito que essa seja uma motivação do professor, pra ver se consegue aliar algo que o aluno gosta com a matéria (P5, 2022).

Segundo relato do/a P5, ao constatar que a aula tradicional não é mais tão efetiva, aliada ao fato de que os/as alunos/as estão sempre com seus celulares em mãos, vendo vídeos e outros conteúdos na internet, o/a professor/a acaba motivado/a a buscar novas formas de ensinar. Nesse sentido, a produção de vídeo estudantil se torna uma oportunidade para o/a professor/a aliar algo que o/a aluno/a gosta com o conteúdo que deseja ensinar. Conforme aponta Pereira e Mattos (2017, p. 5) “é isso que a produção de vídeo realiza, uma mudança dentro da prática escolar”. Essa transformação na prática docente proporcionada pela produção de vídeo estudantil pode ser observada no relato emocionado dos/as professores/as.

Eu vejo a PVE, como um trabalho muito exitoso. Não pretendo deixar de trabalhar com audiovisual, pelo contrário, quero ampliar, convencer alguns colegas que ainda não fazem (P1, 2022).

Isso começou por um acaso. Hoje graças a Deus, a minha carreira como professor melhorou muito por conta da produção de vídeo estudantil. Como eles falam né, não existe mais [...] sem filmes, sem o vídeo estudantil. [...] Na verdade, eu só queria colocar e frisar que eu era um professor antes da produção de vídeo e hoje eu sou um professor totalmente diferente depois da questão da produção do vídeo estudantil. A gente não pode ser hipócrita de querer pensar que isso não foi bom profissionalmente, pois foi muito bom (P2, 2022).

Eu acho que se eu tivesse que parar de fazer a PVE eu ia dar um jeito de fazer [...] porque é uma forma de você tirar do abstrato às ideias e colocar ali no concreto (P4, 2022).

Como visto no relato destes/as professores/as, a produção de vídeo estudantil pode promover uma mudança significativa para toda a escola, pois tem sido uma atividade muito importante e bem-sucedida em suas práticas educativas. Eles/as relatam que a experiência com a produção de vídeo estudantil foi um divisor de águas e trouxe resultados positivos para a aprendizagem dos/as estudantes, pois essa

atividade é capaz de transformar ideias abstratas em algo concreto e isso motiva os/as alunos/as a aprenderem de forma ativa e criativa. Freire (1983) destaca que o aprendizado só ocorre quando há um desafio que estimula a curiosidade e a compreensão crítica da realidade, e que isso deve ser levado em consideração na prática educacional. Desta maneira, pode-se dizer que a PVE pode ser reconhecida como uma atividade que desafia e potencializa a aprendizagem dos/as alunos/as, como apontado nas falas dos seguintes professores/as.

As potencialidades do vídeo são muito maiores do que você simplesmente utilizar como um instrumento voltado para a área científica. A gente pode estar debatendo coisas do universo muito mais amplo, universo infantil, infanto-juvenil as questões que estão lá na cabeça dos meninos, os “grilos” deles, como eles veem o mundo. E aí para mim foi um novo horizonte (P3, 2022).

Eu vejo que é mais uma estratégia que eu posso utilizar para que o aluno consiga entender o conteúdo. Só que a gente percebe que não é só o conteúdo de Matemática e tem essa questão da relação entre eles, a questão da tecnologia. Ele aprendeu muito mais do que em outra metodologia que a gente utilizou (P5, 2022).

A gente percebeu isso que esse tipo de pesquisa, como foi o uso do piercing, atinge muito mais quando está no vídeo do que com um cartaz. Então eu acho que são coisas que você pode utilizar na sala de aula (P4, 2022).

Com base nas afirmações dos/as professores/as entrevistados/as, fica evidente que a PVE ultrapassa o limite ferramental voltado para a área científica, pois possui potencialidades que abarcam e exploram um universo muito mais amplo, composto pelo universo infantil e infanto-juvenil, as questões que permeiam a mente dos/as estudantes, as suas curiosidades e a sua visão de mundo. Os/as professores/as reconhecem a PVE como uma estratégia eficaz para auxiliar os/as alunos/as a compreenderem os conteúdos, no entanto, percebe-se que seu alcance vai além do ensino de Matemática ou qualquer outra disciplina específica.

As falas destes/as professores/as coincidem com o pensamento de Sibília (2012) pois ela afirma que as crianças contemporâneas crescem em um contexto em

que o valor das imagens é predominante. Ela destaca que escrever um texto é uma atividade solitária que não faz mais sentido para as crianças de hoje em dia, pois elas preferem explorar imagens, se expor ao público e utilizar recursos digitais. Por este motivo, pode-se dizer que a utilização da PVE aborda a relação entre os/as alunos/as e as tecnologias, e proporciona um aprendizado mais abrangente do que outras metodologias tradicionais. Os/as professores/as constataram que certas pesquisas realizadas por eles/as – como foi o caso do uso de *piercing* – alcançam maior impacto quando apresentadas por meio de vídeos em comparação com um simples cartaz. Isso reforça a noção de que a PVE oferece recursos mais envolventes e atrativos para serem utilizados em sala de aula.

Dessa forma, os relatos dos/as professores/as corroboram com a compreensão de que a PVE possui inúmeras potencialidades e aplicações diversificadas no contexto educacional, não apenas promovendo a aprendizagem dos conteúdos, mas também estimulando a reflexão, a expressão criativa e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas dos/as alunos/as. Por meio da PVE, os/as educadores/as podem explorar os interesses e questionamentos dos/as estudantes, ampliando as possibilidades de aprendizado e proporcionando uma experiência significativa e enriquecedora na sala de aula. Segundo Kenski (2010):

As tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço de presença física de professores e alunos na mesma sala de aula. A possibilidade de interação entre professores, alunos, objetos e informações que estejam envolvidos no processo de ensino redefine toda a dinâmica da aula e cria novos vínculos entre os participantes (KENSKI, 2010, p. 88).

Como visto, as tecnologias proporcionam novas possibilidades de ensino e aumentam a interação, permitindo uma maior flexibilidade na construção do conhecimento. Assim, ao produzir um vídeo com seus/as alunos/as, o/a professor/a amplia sua prática docente e se reinventa como profissional, pois possibilita a incorporação de novas linguagens e tecnologias no processo de ensino-aprendizagem que incentivam a criatividade e a reflexão crítica, tanto deles/as quanto dos/as alunos/as. Porém, apesar dos benefícios da produção de vídeo estudantil, muitos/as professores/as ainda resistem em utilizar essa atividade em sala de aula devido à falta de conhecimento técnico e formação para esta atividade. É necessário, portanto, investir em capacitação continuada de qualidade, pois assim a equipe escolar adquire

mais recursos para lidar com os desafios de aprendizagem e tornam-se capazes de propor soluções inovadoras para problemas complexos e os/as professores/as se sentem mais confortáveis em utilizar ferramentas tecnológicas, como a PVE, e aproveitar todo o seu potencial na prática pedagógica.

6.5.2 PVE como uma metodologia: um possível cenário

As investigações científicas realizadas pelo Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil afirmam que produzir vídeo no ambiente escolar é uma metodologia de ensino, pois ao produzir um vídeo, o/a professor/a utiliza um conjunto de estratégias, abordagens e técnicas audiovisuais para construir o conhecimento com seus/as alunos/as. Essas estratégias de construção de conhecimento geralmente promovem a participação ativa dos/as alunos/as, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas no processo de aprendizagem. De acordo com o LabPVE, a produção de um vídeo permite ao/a educador/a utilizar recursos visuais, de áudio e de sequenciamento lógico, para proporcionar uma experiência de aprendizagem audiovisual que pode auxiliar na ilustração de ideias abstratas, tornando-as mais tangíveis e concretas para os/as alunos/as, facilitando assim a compreensão de conceitos mais complexos. Esses resultados apresentados são frutos de estudos realizados com os/as professores/as da rede básica de ensino que participaram dos cursos oferecidos pelo LabPVE; ao todo, foram mais de dois mil⁷ professores/as de todo o Brasil. Um dos cursos mais pedidos pelos/as professores/as foi o de Roteiro.

O LabPVE criou o Curso de Roteiro para a Produção de Vídeo Estudantil, no ano de 2019, com duas turmas de docentes: uma nacional com 300 alunos e uma turma regional com 100 alunos. Em 2020, com um record de 2600 inscritos para o referido curso, criou-se assim duas turmas de 600 alunos cada uma (PEREIRA; CANDIDO; LINO, 2020, p. 4).

As pesquisas desenvolvidas no laboratório abordam a importância da formação e capacitação dos/as professores/as para a utilização adequada do audiovisual como

⁷ GLOBO.COM. UFPel oferece curso gratuito de produção de vídeo para professores da educação básica. 2021. Disponível: [UFPel oferece curso online gratuito de produção de vídeos didáticos para professores | Rio Grande do Sul | G1 \(globo.com\)](https://globo.com/rio-grande-do-sul/educacao/noticia/ufpel-oferece-curso-online-gratuito-de-producao-de-videos-didaticos-para-professores-rio-grande-do-sul-g1-globo.com). Acesso: 02 jul. 2023.

recurso educacional⁸ e destacam a importância do uso como recurso pedagógico, no intuito de promover experiências educativas diferenciadas, apontando resultados positivos na motivação dos/as estudantes, no desenvolvimento da autonomia e no aprimoramento das habilidades de comunicação. Pereira (2020)⁹ considera que ao produzir um vídeo, o/a aluno/a aprende por meio do processo, que consiste em estratégias pedagógicas para a utilização das tecnologias, onde é incentivado a construir seu próprio conhecimento. Dentro deste contexto, as respostas analisadas nesta subcategoria geraram reflexões sobre a possibilidade de a produção de vídeo estudantil ser considerada uma metodologia de ensino, como se observa nos seguintes relatos.

Eu considero a PVE como uma metodologia de ensino. Dependendo do conteúdo, a metodologia que eu vou usar é a produção de vídeo. Eu vejo que é mais uma estratégia que eu posso utilizar para que o aluno consiga entender o conteúdo (P5, 2022).

Na fala do/a P5, observa-se que a produção de vídeo estudantil pode ser reconhecida como uma metodologia de ensino, como defende Pereira (2020), pois ao utilizar esta estratégia, percebeu que os/as alunos/as entendiam determinados conteúdos com maior clareza. De acordo com Pereira (2014), a PVE é um processo educacional que está intrinsecamente ligado à intencionalidade pedagógica do/a professor/a, ou seja, o ato de produzir um vídeo estudantil deve ser pensado pelo/a professor/a como uma atividade pedagógica e não apenas como uma atividade de distração. Assim, é fundamental que o/a professor/a tenha uma intenção pedagógica que envolva a produção do vídeo do início ao fim, pois caso contrário, se tornará apenas uma atividade técnica sem valor educacional. Esta afirmação está de acordo com a fala de outro/a entrevistado/a que sinaliza a produção de vídeo como uma construção pedagógica.

⁸ GLOBO.COM. UFPel oferece curso online gratuito de produção de vídeos didáticos para professores. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/04/16/ufpel-oferece-curso-online-gratuito-de-producao-de-videos-didaticos-para-professores.ghtml>. Acesso em: 02 jul. 2023.

⁹ A PVE na visão da BNCC e das Metodologias Ativas. 2020. Disponível em: [Metodologia PVE uma metodologia que nasceu da prática audiovisual estudantil | Produção de Vídeo Estudantil \(ufpel.edu.br\)](https://www.ufpel.edu.br/producao-de-video-estudantil). Acesso em: 02 jul. 2023.

Eu acho que o vídeo é uma construção pedagógica, porque tem tanta coisa do meio disso. Tem a pesquisa, tem um lidar com outro[...] o de baixar a bola, o ego [...]. E aí você vai transformando os alunos em cidadãos melhores em pessoas melhores (P4, 2022).

De acordo com as declarações do/a P4, a PVE pode ser compreendida como uma construção pedagógica, uma vez que engloba diversos elementos enriquecedores, como a realização de pesquisas, o trabalho colaborativo entre os/as alunos/as e o desenvolvimento de habilidades diversas. Essa abordagem permite não apenas o crescimento acadêmico dos/as estudantes, mas também a sua formação como cidadãos/ãs melhores. Ao utilizar a PVE como uma estratégia educacional, os/as professores/as propiciam aos/as alunos/as a oportunidade de se engajarem em pesquisas, explorando temas relevantes e aprofundando seus conhecimentos. Dessa forma, a PVE emerge como uma construção pedagógica significativa, que vai além da aquisição de conhecimentos acadêmicos e envolve a integração de habilidades, valores e competências essenciais para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Neste cenário, outro/a professor/a concorda com as falas do/a P4 e do/a P5.

Eu vejo o audiovisual como uma proposta muito rica e com muita coisa para ser explorada em todas as áreas, seja na produção de filmes, curtas ou qualquer outra área do audiovisual, mas sempre com olhar a pedagógico (P1, 2022).

Com base nas afirmações do/a P1, é evidente que a produção de vídeo estudantil é percebida como uma proposta pedagogicamente repleta de possibilidades a serem exploradas em todas as áreas do conhecimento. Reconhecer a importância e o potencial do audiovisual como uma estratégia educativa que pode engajar os/as alunos/as de maneira ativa no processo de aprendizagem. Para Fresquet (2013, p. 61), nós podemos “olhar” para o cinema, “fazer cinema” e “fazer cinema na escola com crianças e adolescentes”. Dessa forma, ao incorporar o audiovisual na prática pedagógica, os/as professores/as reconhecem que essa abordagem oferece oportunidades para que os/as alunos/as desenvolvam habilidades criativas, técnicas e críticas, enquanto exploram os conteúdos de forma dinâmica e envolvente.

Percebe-se no relato destes/as professores/as que ao adotarem uma perspectiva pedagógica no uso do audiovisual, existe uma preocupação em destacar a importância de vincular tal atividade aos objetivos educacionais, garantindo que essa estratégia seja aplicada de forma intencional e coerente com os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Pereira e Dal Pont (2022):

A Metodologia PVE apresenta não apenas a teoria do cinema e a sua prática, mas faz um recorte da área do cinema para a área da educação, pois no curso de Cinema (Bacharelado) o mais importante para o aluno é apresentar uma obra final, um signo imagético, comercial, cultural ou artístico. No caso da educação, o mais importante são os processos educacionais que o aluno passa ao produzir um vídeo, ou seja, é a intencionalidade pedagógica que deve prevalecer para o processo ser educacional e não apenas um mero fazer tecnológico (PEREIRA; DAL PONT, 2022, p. 06).

Na visão do autor e da autora, a Metodologia PVE não se limita apenas à teoria e prática do cinema, mas sim focaliza sua aplicação na área da educação, ou seja, nos processos educacionais pelos quais o/a aluno/a passa durante a produção de um vídeo. Conforme Pereira (2020), a Metodologia PVE é chamada de metodologia porque ela segue uma abordagem estruturada e organizada para o ensino e aprendizagem por meio da produção de vídeos estudantis; a diferença que o autor defende é que o/a professor/a, com este conhecimento, pode escolher o melhor percurso dentro do processo de produção e adequado para sua turma. A metodologia PVE envolve a definição de objetivos claros, a seleção de estratégias pedagógicas adequadas, a criação de um ambiente de aprendizagem favorável e a utilização de recursos tecnológicos específicos, no caso dos/as alunos/as, o *smartphone*. A partir do momento que o/a educador/a passa a conhecer esta metodologia educacional, pode planejar, implementar e avaliar de forma sistemática as atividades de produção de vídeos com seus/as alunos/as. Contudo, para que esta atividade seja realmente considerada uma metodologia ou uma atividade pedagógica, é preciso que os/as professores/as, ao produzirem vídeos com seus/as alunos/as, tenham além do objetivo que desejam alcançar, uma intencionalidade pedagógica que deve prevalecer para que o processo seja considerado educacional e não se limite apenas a uma produção técnica, como alerta o/a P1.

O professor precisa saber o que ele está fazendo, a proposta que ele quer desenvolver, onde ele quer chegar. Então acho que o trabalho de vídeo tem que ter esse objetivo. Você tem que saber que vai produzir aqui, mas tem o objetivo lá na ponta. Então é saber de fato o que ele vai alcançar com a produção, porque se não banaliza o trabalho, banaliza o vídeo, banaliza o aluno, banaliza todo mundo no final das contas e não tem resultado nenhum. Então o principal ponto seria esse: saber o objetivo que vai ser alcançado com essa produção de vídeo (P1, 2022).

A afirmação do/a P1 tem respaldo em Pereira *et al.* (2020), que afirmam:

Produzir um vídeo estudantil pode ser uma ação pedagógica e não meramente técnica ou fora do contexto escolar; não estamos aqui defendendo que a tecnologia vai resolver os problemas ou modificar as ações e relações educacionais, aponta-se a necessidade de que o docente primeiro compreenda a tecnologia e sua linguagem para depois aplicá-la na ação pedagógica que deseja, a fim de que a mesma seja de cunho educacional (PEREIRA *et al.*, 2020, p. 04).

Assim como o/a P1, os autores destacam a importância da produção de vídeos como uma ação pedagógica, ao invés de ser considerada apenas uma atividade técnica ou uma atividade sem relação com o contexto escolar. Ressaltam que o objetivo é que a produção de vídeos feita pelos/as estudantes tenha um cunho educativo, visando contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos/as alunos/as. Todavia, para que isso aconteça, seria conveniente que o/a professor/a, ao utilizar a produção de vídeo com seus/as alunos/as, tivesse um olhar pedagógico sobre essa atividade, ou seja, que refletisse sobre o que está produzindo, pois esta reflexão o conduzirá a avaliar criticamente sua prática e o seu planejamento docente. Para Zeichner (1993), a reflexão é uma forma de estar e ser na educação, ou seja, a reflexão é um processo cognitivo e introspectivo que envolve a análise, o questionamento e a avaliação de experiências, ideias, pensamentos e ações. É um momento de pausa e análise crítica no qual se busca compreender, interpretar e modificar o significado e as implicações de determinadas situações. Assim, esse movimento permite ao/a professor/a compreender suas práticas, identificando os pontos fortes e fracos, colaborando para uma formação consciente, crítica e criativa das experiências vividas, pois, ao refletir sobre elas, os/as professores/as aprendem com elas e podem se tornar capazes de oferecer uma educação significativa e transformadora para seus/as alunos/as. Em outras palavras, a prática reflexiva é

fundamental para a formação de um/a professor/a comprometido/a com uma educação que se renova, capaz de oferecer aos seus/as alunos/as uma abordagem crítica e criativa da realidade que os cerca, como afirma o/a P1.

Eu acho que o nosso trabalho enquanto escola, tem que ter um olhar pedagógico e não filmar por filmar. Filmar, para levar os estudantes a entenderem o papel deles naquele momento e que eles vão usar algum conhecimento daquele para vida, porque a gente forma pessoas. Essas pessoas vão andar em outras áreas, que talvez o que ele aprendeu aqui, vai ajudar demais lá na frente (P1, 2022).

Como observado, o trabalho na escola com a produção de vídeo estudantil deve ser orientado por uma perspectiva pedagógica que reflita sobre a sua responsabilidade e colabore com os/as estudantes no sentido de lhes mostrar o papel que desenvolvem naquele momento, pois, como afirma Fresquet (2013), ao filmar, a criança ou jovem se aproxima do mundo que está à espera de ser filmado. Essa afirmação significa que, ao se tornarem responsáveis por registrar imagens e sons do ambiente em que vivem, os/as estudantes passam a ter uma relação mais próxima com esse mundo, percebendo detalhes que talvez não notariam antes e valorizando aspectos que poderiam passar despercebidos no cotidiano. Além disso, ao filmar, os/as alunos/as têm a oportunidade de construir conhecimentos a partir de registros que são importantes e significativos em suas vidas e das comunidades em que estão inseridos/as. Estes registros podem contribuir para o desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade, pois fazem com que os/as estudantes se aproximem do mundo que os cerca a ponto de descobrirem novas possibilidades de entendimento e transformação, como afirma o/a P4.

O aluno tem que ir para pesquisa, tem contato com as palavras, ele tem que escrever, para poder registrar o pensamento dele, ele só vai depois, finalizar com um vídeo que não vai ser perder. A ideia dele está toda ali. Então eu acho importante, eu acho bem bacana e incentivo os colegas para fazer vídeo. Porque vai fazer o aluno pensar e esse ato dele pensar gera a construção de conhecimento (P4, 2022).

Na fala do/a P4, observa-se que o/a estudante se envolve com a pesquisa para produzir um vídeo, e nesse desafio que ele/a adquire conhecimentos e acaba por

registrar seus pensamentos, e é nesse momento que aprende. Para Freire (1983), quem se sente desafiado/a é aquele/a que aprende, e o desafio está ligado à esfera da curiosidade epistemológica que está intimamente relacionada ao desejo de aprender e desvendar a realidade concreta. Ou seja, no caso da PVE, esse estímulo ao pensamento e conhecimento do/a aluno/a é gerado no processo de produção do vídeo, como afirmam os relatos.

A parte pedagógica que é o mais importante de todo o processo, não é o resultado do filme, O objetivo do projeto é o pedagógico. [...] Eles não se formam, editores, roteirista, a gente forma estudantes capazes de ser críticos com relação a observar, que seja um material, um filme, saber retirar dele algo proposto (P1, 2022).

O filme não é pedagógico, o fazer o filme que é um processo pedagógico. O fazer o filme, o que está sendo feito, que está mudando no aluno, isso é que tá sendo válido para mim, o filme não importa muito não (P2, 2022).

O processo pedagógico do vídeo fala muito disso, do ouvir o aluno e atingir de uma certa forma as outras pessoas. Então eu acho o vídeo importante e acho que passou desse papo de ser só uma ferramenta (P4, 2022).

Com base nas declarações dos/as professores/as, é possível analisar que o foco principal da produção de vídeos na perspectiva pedagógica não reside no resultado final do filme em si, mas sim no processo de criação e nas aprendizagens que ocorrem durante a jornada da produção, como destaca Pereira (2014; 2020). Os/as professores/as destacam que o objetivo não é formar profissionais na área cinematográfica, como diretores/as ou roteiristas, mas sim que seus/as alunos/as aprendam no percurso da criação do vídeo. O filme (vídeo) em si não é considerado como algo pedagógico, mas sim, é no processo de produção que as transformações podem ocorrer nos/as alunos/as (as dúvidas, perguntas, ensaios, esquemas mentais, o trabalho em grupo, a interação e outras ações). Assim, pode-se dizer que o que importa verdadeiramente é o que está sendo realizado, vivenciado, aprendido, o que está mudando nos/as alunos/as.

Desta maneira, é importante destacar a importância de o/a professor/a ser o/a mediador/a no processo pedagógico de se produzir vídeos no ambiente escolar com seus/as alunos/as, considerando a intencionalidade pedagógica envolvida na produção. Isso implica ter uma visão ampliada e abrangente, que considera não apenas o produto final, mas todo o processo de aprendizado que ocorre durante a produção do vídeo. Ao incorporar essa perspectiva, os/as estudantes podem se beneficiar ainda mais da experiência, aproveitando ao máximo as oportunidades de aprendizado oferecidas pela produção de vídeo estudantil. No olhar de Pereira e Neves (2012), além de estimular o protagonismo juvenil, a autonomia do/a aluno/a e o seu empoderamento, a organização para produzir um vídeo fortalece os vínculos entre professores/as e alunos/as.

Então a organização para fazer um vídeo passa muito pela mão do professor e dos alunos, porque é um trabalho que não é você que faz, não é o professor que chega: “- Oh, vamos fazer isso, é assim, assado”. Não! Você tem que pensar junto do teu aluno (P1, 2022).

A fala do/a P1 considera que a produção de um vídeo depende de dois agentes: professor/as e aluno/as. De acordo com Pereira e Neves (2014), a produção de vídeos estudantil promove uma ação colaborativa tanto entre os próprios/as alunos/as quanto entre alunos/as e professores/as, pois proporciona momentos de troca durante o processo de realização do trabalho, o que oferece oportunidades para que se ajudem mutuamente. Neste processo, o/a professor/a desenvolve um papel importante, o de mediar o caminho do seu aluno/a.

É exatamente isso: o professor apontar caminhos (P3, 2022).

Quando eu faço vídeo com eles, eu nunca exijo que todos apareçam, porém, todos têm que trabalhar fazer alguma coisa, eu sei que tem alguns que são mais envergonhados, então eu gosto de fazer em sala, que daí eu vou passando e vou vendo [...] vou mediando o trabalho deles (P5, 2022).

E aí eles começam a produzir, então a gente vai só auxiliando. Aí a gente tem que liberar na aula para poder ir, ou conversar com outro professor para que libere a aula ou para que alguém cubra [...], aí vai funcionando dessa forma, fazendo esse acerto (P2, 2022).

Ressalta-se nestas falas a importância do/a professor/a se identificar como mediador/a dentro do processo de produção de vídeo estudantil, facilitando a aprendizagem, procurando promover a autonomia e a criatividade dos/as alunos/as. Demo (2008, p.13) afirma que “o professor continua sendo a melhor tecnologia em sala de aula”, pois é ele/a quem media o processo de aprendizagem do/a aluno/a por meio da implantação de práticas educativas conectadas com as demandas educacionais da contemporaneidade. Nesta perspectiva de mediar o processo de aprendizagem, é importante destacar que o/a professor/a pode ser o guia do seu/a aluno/a, orientando, inspirando e motivando a sua jornada de aprendizado.

Diante de todo este cenário que a produção de vídeo estudantil apresenta, verifica-se que esta atividade poderia despertar o interesse dos atores e atrizes que frequentam o palco do ambiente escolar e das instituições que os administram e regulam, como afirma o/a P2.

Na nossa cidade todas as escolas que produzem o vídeo, todo mundo sabe que dá certo, mas o interesse da Secretaria de Educação e do pessoal do secretário de educação, eles não têm essa visão ainda do futuro, porque eles sempre acham que para fazer vídeo vão ter que estruturar as escolas, e nem os governantes querem isso (P2, 2022).

Neste relato, observa-se que existe um desinteresse pela inserção da produção de vídeo estudantil nas escolas por parte dos órgãos educacionais que regem e governam as escolas, e isso pode ser um motivo que impede o/a professor/a de trabalhar com esta atividade. Apesar das Diretrizes da LDB 9394/96 indicarem a necessidade de incluir as novas linguagens e tecnologias, considerando tanto o âmbito do ensino quanto o da gestão, a fim de promover uma aprendizagem efetiva dos/as alunos/as (BRASIL, 1999), infelizmente essa ainda não é uma realidade vivenciada em muitas escolas brasileiras e pode dificultar o acesso dos/as professores/as para a produção de vídeo. Seguindo esta concepção, outro/a professor/a aponta que é preciso convencer os/as gestores/as educacionais da importância de se trabalhar com a produção de vídeo estudantil.

Eu acho que falta a gente convencer gestores. Se você tem um secretário consciente da importância do audiovisual, ele vai criar as condições. Vai chamar as escolas, vai pagar para que haja cursos itinerantes, no horário que o professor e coordenação possam participar. Ele vai criar as condições através de festivais de cinema, motivando os meninos com premiações, levando o ônibus para as projeções dos filmes. Então cria-se toda uma cadeia, dado à vontade desse gestor (P3, 2022).

Percebe-se neste relato que a conexão entre o/a professor/a e a gestão escolar é essencial para o bom funcionamento da escola e para garantir a qualidade da educação. No entanto, muitas vezes essa conexão pode ser difícil de ser estabelecida pela falta de comunicação clara e eficiente entre os dois grupos, e os/as professores/as podem sentir que suas preocupações e sugestões não são levadas a sério pela gestão escolar, o que pode conduzir à desmotivação e à falta de engajamento dos/as mesmos/as.

Estas dificuldades apresentadas por estes/as professores/as demonstram que o trabalho do/a gestor/a escolar deveria envolver a escuta dos/as professores/as, pois “as escolas onde há integração entre os professores tendem a ser mais eficazes do que aquelas onde os professores se mantêm profissionalmente isolados” (LÜCK, 2012, p. 26). Entende-se que seria importante que a tomada de decisões na escola fosse realizada em conjunto e permitisse uma integração entre os/as professores/as e demais membros/as do grupo. Uma sugestão para superar essas dificuldades seria que tanto a gestão escolar quanto os/as professores/as estivessem dispostos/as a ouvir uns/as aos/as outros/as e trabalhar em equipe para atingir objetivos comuns que aspirem à qualidade na educação. Por fim, além de convencer os/as gestores/as, os/as professores/as apontam que, para a produção de vídeo estudantil fazer parte do cotidiano da escola, seria preciso também repensar o currículo.

Acho que o primeiro passo é o pessoal que pensa o currículo saber o que é o audiovisual às vezes fica muito para nós aqui embaixo os professores da ponta pensar uma metodologia nova, mas ela não tem força no currículo, porque quem pensa o currículo não pensa numa proposta dessa (P1, 2022).

Com base na fala do/a P1, pode-se perceber a importância de repensar o currículo escolar e incluir a produção de vídeo estudantil como uma proposta tecnológica e pedagógica. Os/as professores/as mencionam que muitas vezes a metodologia do audiovisual é negligenciada pelos/as responsáveis pela elaboração do currículo, o que limita sua força como uma proposta curricular efetiva. Porém, o que se observa é que a produção de vídeo no contexto escolar tem incentivado a adoção de práticas digitais nas escolas, proporcionando novas formas de adquirir conhecimento, participar e intervir na sociedade. Todavia, para que isso aconteça de maneira amplificada, seria fundamental que as instituições de ensino, tanto as responsáveis pela formação inicial quanto pela formação continuada dos/as professores/as, incluíssem em seus currículos disciplinas e atividades que os/as qualificassem para que estes/as adquirissem as habilidades necessárias para integrar as tecnologias de forma eficaz em suas práticas pedagógicas, os permitindo vivenciar e se capacitar adequadamente para a produção de vídeos e outras tecnologias que demandam a sociedade contemporânea. Isso não significa substituir o papel do/a professor/a, mas sim complementá-lo, utilizando as ferramentas digitais como recursos para enriquecer o processo educacional.

Destaca-se também que seria essencial que fossem desenvolvidas políticas educacionais que reconhecessem as relações em constante evolução entre o currículo escolar e as tecnologias contemporâneas. Em uma sociedade cada vez mais imersa em recursos tecnológicos, é imprescindível que a escola acompanhe e integre essas ferramentas em seu contexto educacional, mesmo porque, a PVE é uma atividade que pode colaborar na transformação escolar e é preciso que cada vez mais pessoas tenham acesso a essa linguagem, tanto para consumir quanto para produzir. Desta maneira, ressalta-se a importância da produção de vídeo estudantil como um meio de comunicação e de transformação social, e a necessidade de democratizar o acesso e o conhecimento sobre essa linguagem.

Muitas vezes, os avanços tecnológicos e as possibilidades proporcionadas pelos vídeos ficam à margem das práticas pedagógicas, deixando de explorar todo o potencial que podem oferecer à educação. Como visto, mais do que um mero entretenimento, o vídeo pode ser utilizado como uma atividade na aprendizagem, pois possibilita aos/as alunos/as a criação de conteúdo, a reflexão sobre o que está sendo produzido e a troca de ideias com os/as colegas. A importância de ouvir os/as

alunos/as e inovar na educação é cada vez mais evidente nos tempos atuais. A rápida evolução das tecnologias e a mudança no perfil dos/as alunos/as demandam novas abordagens pedagógicas que estejam alinhadas com as necessidades do século XXI. Por isso, é necessário repensar e atualizar as políticas educacionais, de forma a incorporar as tecnologias como aliadas no processo de ensino-aprendizagem e isso implica considerar a importância da PVE como uma linguagem e estratégia pedagógica que pode promover uma educação dinâmica, criativa e alinhada com as demandas da sociedade atual.

7 Conclusão: decupando o filme

*“Já não me preocupo se eu não sei por que,
às vezes o que eu vejo quase ninguém vê
Eu sei que você sabe mesmo sem querer
Eu vejo o mesmo que você”¹
(LEGIÃO URBANA, 1986)²*

Chegou o momento de concluir a Tese e verificar a aprendizagem que aconteceu durante todo o processo de construção deste estudo. O ponto final desta jornada acadêmica de quatro anos de estudo, que foi inspirada pelas dúvidas que surgiram no Mestrado, conta com afirmações e descobertas realizadas ao longo do tempo vivenciado na academia, seja nas aulas presenciais e remotas, nas trocas com colegas e professores/as, e com a gentil colaboração dos/as professores/as que participaram como sujeitos/as desta pesquisa.

As escritas deste estudo envolveram principalmente o uso da tecnologia e a formação docente, porém também caminharam por um solo ainda pouco explorado pela academia, que é o da produção de vídeo estudantil, aqui chamado de PVE, e a sua conexão com a educação. As leituras que tramitaram para a escrita desta pesquisa conduziram a uma perspectiva muito importante que é a de observar a atividade da produção de vídeo estudantil sob o olhar de professores/as da Educação Básica. As teorias utilizadas colaboram no sentido de entender a necessidade da formação dos/as professores/as da Educação Básica para o uso das tecnologias, mais precisamente, para a produção de vídeo estudantil.

Todo o estudo voltou-se a responder à questão que o permeou, que foi: **Como professores/as da Educação Básica produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as?** O processo de compreensão desse fenômeno foi delineado por meio dos

¹ LEGIÃO URBANA. Quase sem querer. Legião Urbana. São Paulo: EMI-Odeon: 1986. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ik_EXr9xEr0. (4:40). Acesso em: 25 out. 2022.

² A Banda de Rock dos anos 80, Legião Urbana é uma das mais influentes do Brasil. Ficou conhecida por compor músicas de resistência e protesto, que colocavam o jovem para refletir sobre os contextos políticos e sociais da época.

objetivos específicos, que procuraram investigar e compreender como professores/as da Educação Básica produzem vídeo estudantil com os/as seus/as alunos/as.

O levantamento realizado demonstrou um crescimento da produção de vídeo estudantil nas escolas, assim a presente Tese pode ser considerada uma pesquisa contemporânea, que resultou em um manuscrito onde se pode compreender a produção de vídeo estudantil pela visão de professores/as da Educação Básica.

A vivência dos/as professores/as que habitam o chão da escola colaborou ricamente para este estudo, pois revelou as dificuldades e as potencialidades de se trabalhar com a produção de vídeo estudantil em sala de aula. As informações colhidas para esta pesquisa por meio da entrevista realizada com cinco professores/as da Educação Básica foram muito importantes, pois permitiram que eles/as refletissem e discorressem livremente sobre o seu pensar docente, sinalizando as suas percepções ante os avanços e descontentamentos sobre a relação da PVE com a educação. Assim, a partir desse instrumento de pesquisa, realizou-se a coleta e análise dos dados que permitiram uma visão comum das experiências vividas por estes/as professores/as, bem como a identificação de algumas reflexões.

Ao investigar os motivos pessoais e profissionais que levaram o/a docente a produzir vídeo estudantil com seus/as alunos/as, conclui-se que a maioria dos/as professores/as utilizou esta estratégia em sala de aula por sugestão dos/as alunos/as. Outros/as professores/as aproveitaram as habilidades que os/as alunos/as tinham em produzir vídeo e utilizaram para promover outras atividades escolares, como a escrita de textos. Outro motivo destacado pelos/as participantes da pesquisa foi que a produção de um vídeo toca mais os/as alunos/as do que a produção de um cartaz, pois eles/as prestam mais atenção e aprendem mais por estarem ativos/as e imersos/as neste processo. Diante destes relatos, fica evidente que cada professor/a teve seu motivo particular para produzir vídeo na escola, porém o que todos/as têm em comum é estimular a aprendizagem do/a seu/a aluno/a. Nesse cenário, acreditando ser a PVE uma estratégia contemporânea que contém uma série de benefícios tanto para os/as estudantes quanto para o desenvolvimento das habilidades educacionais, verifica-se que seria fundamental que a educação abrisse espaço para esta atividade, incentivando e capacitando os/as professores/as a utilizarem estratégias inovadoras com seus/as alunos/as.

Observa-se que é importante que as instituições escolares incentivem seus/as professores/as a inovar, estimulando-os a refletir sobre sua prática, usando a criatividade e a experimentação em suas aulas, alinhada com os objetivos educacionais e as diretrizes curriculares. Considera-se que dentro do processo de inovação, o maior desafio seria os/as professores/as se abrirem para o novo, visto que muitos/as têm receio de não conseguirem acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas e integrá-las em sua prática. No entanto, no caso dos/as entrevistados/as, afirmou-se que ao se abrirem ao novo, ocorreu uma renovação em sua prática pedagógica, pois atualizaram o seu conhecimento, dando maior abertura à flexibilidade, à adaptação, à criatividade e à inovação.

Essa abertura ao “novo” proporciona ao/a professor/a abrir portas para o crescimento pessoal e profissional, além de vivenciar uma prática educativa enriquecedora, que atende melhor às necessidades dos/as alunos/as contemporâneos/as e promove uma aprendizagem significativa. Isso aconteceu com os/as professores/as que despertaram para trabalhar com a produção de vídeo estudantil na escola e acabaram por vivenciar essa experiência inovadora com seus/as alunos/as. No entanto, inovar no ambiente escolar não é uma tarefa fácil. Os/as professores/as indicaram que precisam de formação para se manterem atualizados em relação às novas ferramentas e recursos disponíveis, além de compreenderem como utilizá-las de forma pedagogicamente relevante.

Outro ponto investigado entre os objetivos específicos estabelecidos neste estudo foi identificar as dificuldades e as possibilidades na formação docente para a produção de vídeo estudantil. Conforme relato dos/as professores/as, verificou-se que a falta de formação é vista como um dos maiores obstáculos para se inovar na escola, principalmente no caso do uso da tecnologia, mais especificamente na produção de vídeo estudantil.

As narrativas feitas pelos/as professores/as demonstraram que desde a graduação, não receberam formação para trabalhar com a tecnologia em sala de aula e isso fez com que muitos/as demorassem a utilizar essa estratégia, sobretudo devido à dificuldade de dominar a técnica. Diante destas afirmações, verifica-se que seria desejável que as instituições de ensino possibilitassem ao/a futuro/a professor/a experiências formativas que abarcassem tanto o saber técnico quanto o pedagógico para o uso da produção de vídeo estudantil, pois assim, os/as profissionais recém-

formados/as estariam preparados/as para utilizar a tecnologia na escola. Uma sugestão seria que as instituições educacionais oferecessem programas de capacitação e desenvolvimento profissional específicos em produção de vídeo estudantil para os/as licenciandos/as. Isso pode incluir disciplinas, cursos, palestras e seminários sobre temas que serão relevantes para a prática docente depois de laureados/as. Podem ocorrer trocas entre os/as estudantes/as, assim como também com os/as professores/as da Educação Básica, que estão no chão da escola e que podem levar para a academia a sua experiência com a produção de vídeo.

Outra questão negativa que desmotiva os/as professores/as a produzirem vídeo estudantil com seus/as alunos/as, revelada pelos/as participantes da pesquisa, foi a dificuldade técnica. Por não saberem utilizar os recursos tecnológicos, muitos/as professores/as deixam de utilizar esses instrumentos em suas aulas. Por não terem certeza de como trabalhar metodologicamente a produção de vídeo, os/as professores/as apontaram a dificuldade metodológica como um dos impedimentos para que se produzissem filmes na escola. No entanto, atualmente é possível encontrar cursos *online* e gratuitos que ajudam os/as professores/as a desmistificar a parte técnica e metodológica de produzir vídeo com seus/as alunos/as por meio de aplicativos e *softwares* livres, como é o caso do LabPVE e outros grupos de pesquisas sobre produção de vídeo estudantil, que compartilham e trocam suas experiências gratuitamente com professores/as.

A carga horária excessiva exercida pelos/as professores/as também foi apontada como um ponto negativo para que o docente não se sinta motivado a produzir vídeos com seus/as alunos/as. Atualmente, os/as professores/as assumem no seu dia a dia muitos compromissos, tanto particulares quanto profissionais, e isso acaba acarretando em uma sobrecarga de trabalho. Esse fato, associado ao da PVE ser uma atividade que demanda tempo, faz com que os/as professores/as não tenham oportunidades de desenvolvê-la em suas aulas. Desse modo, verifica-se que é essencial garantir aos/as professores/as condições adequadas de trabalho, valorizando a profissão e promovendo um equilíbrio saudável entre as demandas profissionais e pessoais. Uma proposta para não sobrecarregar o/a professor/a seria que as instituições promovessem capacitações dentro da sua jornada de trabalho.

Além da formação inicial, observou-se a importância das instituições de ensino investirem na formação continuada dos/as seus/as professores/as, oferecendo

oportunidades de capacitação e atualização para que se sintam mais seguros/as ao utilizar as tecnologias com seus/as alunos/as. Para tanto, seria recomendado às instituições o estabelecimento de políticas educacionais que priorizem a formação continuada dos/as professores/as, principalmente para o uso das tecnologias, e o oferecimento de programas de desenvolvimento profissional que colaborem no sentido de refletir criticamente sobre sua prática e assim transformá-la. Esses programas poderiam abordar não apenas o uso das tecnologias em sala de aula, mas também estratégias de ensino inovadoras, como, por exemplo, a produção de vídeo estudantil e a compreensão das necessidades e características vivenciadas pelos/as estudantes do século XXI.

Mais uma vez verifica-se que a formação docente inicial e continuada é a base principal para que os/as professores/as percam o medo do novo, entendam como utilizar a tecnologia em sala de aula e renovem a sua prática. Conforme mencionado pelos/as professores/as, ao se capacitarem para produzir vídeo com seus/as alunos/as, passaram a explorar as ferramentas tecnológicas de forma criativa e a integrá-las à sua prática de forma segura, enriquecendo o processo de aprendizagem. Porém, vale ressaltar que esses cursos de capacitação e formação continuada precisam ser coerentes com a necessidade e a realidade do/a professor/a e devem fazer parte da sua carga horária, pois assim seria mais fácil para o/a educador/a se motivar a fazer a capacitação.

Observa-se que a troca com professores/as que passaram pela experiência de produzir vídeos com alunos/as, e as potencialidades apontadas, também podem motivar outros/as profissionais a praticar essa estratégia no campo escolar. Ao ouvirem uns/as aos/as outros/as, os/as educadores/as têm a oportunidade de expandir seus horizontes e explorar diferentes abordagens pedagógicas. Essa colaboração entre pares promove uma aprendizagem mútua, na qual cada professor/a contribui com sua *expertise*, enquanto também aprende com as experiências dos/as demais.

O preconceito também foi apontado como uma das dificuldades em produzir vídeo na escola. Foi possível constatar que a falta de conhecimento e a dificuldade de entender o que estava sendo realizado pelos/as professores/as fizeram com que seus/as colegas e a gestão da escola resistissem à estratégia da produção de vídeo. A resistência por parte do corpo docente da escola dificultou e desanimou os/as

professores/as que queriam produzir vídeos com seus/as alunos/as. Porém, mesmo diante destas dificuldades, os/as professores/as resistiram e realizaram os vídeos com seus/as alunos/as. Mais uma vez se enfatiza a importância da capacitação e do conhecimento para todos/as que compõem o corpo docente da escola, pois para os/as professores/as é importante que a gestão escolar e seus pares apoiem as ideias e estratégias que utilizam em suas aulas. Para que o sentimento de preconceito e a desconfiança sejam preteridos, seria preciso que, além da formação, existisse entre os atores e atrizes que compõem a cena escolar, uma relação de diálogo pautada por um conjunto de sentimentos como: respeito, confiança e empatia. Isso faria com que os/as educadores/as atuassem com mais segurança e otimismo, principalmente no desenvolvimento de atividades inovadoras, conforme aconteceu com os/as participantes dessa pesquisa após se sentirem amparados/as para desenvolver as atividades de produção de vídeo, tanto pela coordenação da escola quanto por seus/as colegas.

Complementando o segundo objetivo, sobre as possibilidades na formação docente para a produção de vídeo estudantil, os/as professores/as destacaram a autoformação como uma forma personalizada, flexível e positiva de adquirir conhecimento. Ficou claro que todos/as os/as professores/as que produziram vídeo com seus/as alunos/as passaram por um processo de autodidatismo, buscando a formação por conta própria, aprendendo por meio de livros, na internet, em oficinas, em cursos e nas trocas com os/as alunos/as. Essa iniciativa pessoal de aperfeiçoamento, que permite ao/a professor/a escolher o que e quando estudar, de acordo com sua necessidade, pode ser apontada como uma alternativa positiva na busca por formação para o uso das tecnologias, mais especificamente a produção de vídeo estudantil.

Apesar das dificuldades de formação para trabalhar com as tecnologias, o último objetivo apontou que ao usar a produção de vídeo estudantil na prática docente, houve ganhos no que se refere ao desenvolvimento da afetividade, integração, respeito e estímulo à aprendizagem. Sobre a experiência de produzir vídeo com os/as alunos/as, os/as professores/as destacaram como um dos pontos positivos o desenvolvimento da afetividade na relação entre eles/as. Verificou-se que um dos benefícios associados às novas habilidades e competências desenvolvidas pela PVE está relacionado aos aspectos emocionais e afetivos. Nota-se que a relação de

confiança estabelecida por meio da PVE, entre o/a professor/a e os/as alunos/as, permitiu que a aprendizagem ocorresse de maneira mais eficaz e significativa.

Os/as alunos/as foram motivados/as a buscar o conhecimento, a explorar diferentes perspectivas, a desenvolver habilidades socioemocionais (que são fundamentais) e se sentiram seguros/as para colocar o seu pensamento na tela. Além disso, a relação mais próxima entre professor/a e aluno/a favoreceu a integração e a identificação de possíveis dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes, permitindo que os/as professores/as proporcionassem suporte adequado às suas necessidades.

Um outro ponto positivo foi apontado nos relatos, que apresentaram a satisfação dos/as professores/as em ver os/as alunos/as PcD (Pessoas com Deficiência) se envolvendo ativamente nas atividades propostas, superando barreiras e mostrando que são capazes de aprender e evoluir. Percebe-se que por meio da PVE é possível integrar os/as alunos/as ao processo de aprendizagem, independentemente de sua condição social, e pode-se constatar que esta atividade é capaz de melhorar a relação entre o/a professor/a e seu/a aluno/a, fazendo com que os/as alunos/as encontrem no/a professor/a um/a amigo/a. Essa integração, proporcionada pela produção de vídeo estudantil, estimula uma comunicação horizontalizada, o envolvimento ativo dos/as estudantes, contribui para a construção do conhecimento e promove um ambiente escolar acolhedor e motivador capaz de fazer com que os/as alunos/as explorem a sua realidade a fim de transformá-la.

As experiências marcantes vivenciadas por meio da PVE, pelos/as professores/as com a realidade dos/as alunos/as reforçaram afirmativamente a importância da inclusão, do respeito à diversidade e do estabelecimento de relações de confiança e empatia. Tais relatos demonstram a importância do/a professor/a compreender a realidade escolar e trabalhar buscando formas de tornar o processo de ensino mais acessível e inclusivo, levando em consideração as diferentes realidades e necessidades dos estudantes. Ao conhecer o contexto em que estão inseridos/as, as características da comunidade escolar e os desafios enfrentados, o/a educador/a é capaz de adaptar suas estratégias de ensino, tornando-as relevantes e significativas para os/as estudantes. Essa familiaridade com a realidade escolar também permite ao/a professor/a criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos/as os/as alunos/as se sintam valorizados e respeitados.

Positivamente, os/as entrevistados/as destacam que ao produzir vídeo com seus/as alunos/as, foi possível vivenciar momentos de aprendizagem em equipe, nos quais os/as alunos/as também tiveram a oportunidade de ensinar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Constatou-se que a atribuição de papéis específicos dentro do grupo contribui para a definição de responsabilidades, tornando o processo de produção do vídeo harmonioso e colaborativo entre seus membros. Nota-se que a confiança estabelecida entre os/as alunos/as faz com que se sintam mais seguros/as em expressar suas ideias, opiniões e contribuições. Ressalta-se que a dinâmica do trabalho em grupo não deve ser considerada uma solução definitiva para a prevenção de conflitos, uma vez que cada contexto possui características distintas. No entanto, os resultados observados no presente estudo sugerem que o trabalho em equipe desenvolvido pela atividade da produção de vídeo estudantil pode contribuir para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais harmonioso, respeitoso e produtivo, pois incentiva a participação ativa dos/as alunos/as e promove que eles/as sejam ouvidos/as no processo de ensino.

Outra perspectiva positiva ressaltada pelos/as professores/as foi a relevância da atividade de produção de vídeo estudantil em sua prática pedagógica, pois, segundo eles/as, essa estratégia permitiu que os/as alunos/as pudessem ter voz, compartilhando suas histórias, expressando fatos da realidade que vivenciam e o que predominam em seus pensamentos. Constatou-se que ao produzir um vídeo, os/as alunos/as se sentiram empoderados/as, pois tiveram a oportunidade de expressar seus sentimentos e conhecimentos por meio de imagens, diálogos e narrativas, o que os/as tornou protagonistas de suas histórias. Como resultado, nota-se que ao produzir um vídeo, os/as alunos/as comunicam suas visões de mundo, abordam questões pessoais, sociais e culturais, explorando temas relevantes e significativos para suas vidas e comunidades.

A PVE também permite que os/as alunos/as se expressem, incentivando a colaboração entre eles/as. Nesse trabalho em equipe, se sentem autoconfiantes para compartilhar ideias, aprender uns/as com os/as outros/as e desenvolver habilidades importantes. Dessa forma, entende-se que ao ouvir os/as alunos/as, o/a professor/a pode adaptar a sua abordagem de ensino para melhor atender às necessidades individuais dos/as seus/as educandos/as, além de incentivar a colaboração, o trabalho em grupo, promover a diversidade e a inclusão na sala de aula.

Sobre a produção de vídeo estudantil e sua conectividade com a educação, os/as professores/as destacam que esta atividade pode ser considerada uma metodologia, pois é rica em oportunidades que podem ser exploradas em todas as áreas do conhecimento. No entanto, ressaltam que, para que esta estratégia seja conceituada como uma metodologia dentro do processo educacional, é preciso que o/a professor/a, ao trabalhar com vídeo, tenha uma intencionalidade pedagógica. Verifica-se que ao produzir um vídeo estudantil, é importante que o/a professor/a reflita criticamente sobre como esta atividade pode afetar seus/suas alunos/as, criando objetivos que pretende traçar, para que esta atividade não se torne apenas uma performance técnica.

Na análise dos dados empíricos coletados, verificou-se ser verídica a hipótese de que o avanço tecnológico dos últimos anos e a disponibilidade do uso das tecnologias por muitos/as alunos/as da Educação Básica tenham contribuído para a ampliação da produção de vídeos nas escolas. Compreendeu-se também a justificativa desta pesquisa por destacar a PVE como uma estratégia pouco debatida no espaço acadêmico, e apesar de não fazer parte da grade curricular dos cursos de graduação, é uma atividade que vem sendo desenvolvida dentro de muitas escolas brasileiras. Desta forma, a questão que orientou este estudo sobre como professores/as da Educação Básica produzem vídeos estudantis com seus/as alunos/as destacou que, apesar das dificuldades de formação técnica e metodológicas encontradas pelos/as professores/as, eles/as buscaram criar possibilidades na sala de aula e utilizaram a produção de vídeo como uma estratégia de aprendizagem no processo de ensino.

Com base nas informações coletadas, tornou-se evidente, durante o processo desta pesquisa, o quão importante é a formação de professores para o uso das tecnologias, principalmente no caso da produção de vídeo estudantil. Vale frisar que a formação para se trabalhar com a PVE em sala de aula deve englobar algumas particularidades técnicas que precisam ser desenvolvidas, como a escrita do roteiro, a captação do material e a edição. Além destes conhecimentos técnicos, seria preciso que a formação abarcasse também a perspectiva pedagógica e metodológica do processo de produção de vídeo, que inclui fazer o/a professor/a refletir sobre o porquê da produção e o que ele/a pretende desenvolver com o/a seu/a aluno/a. Estas habilidades e conhecimentos promovem a possibilidade de se trabalhar com

atividades diferentes das tradicionais e podem contribuir com os/as professores/as no sentido de potencializar suas aulas, motivando o protagonismo dos/as alunos/as no processo educacional.

Ao finalizar essas considerações, percebeu-se nesta pesquisa sobre a produção de vídeo estudantil e a formação de professores/as os desafios e as potencialidades dessa estratégia no campo escolar. A identificação de docentes sensíveis, responsáveis e engajados em aprimorar sua prática pedagógica foi um aspecto animador. Esse espírito de humanização e de diálogo estimula a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos/as alunos/as e contribui para que a construção de conhecimento se torne uma experiência significativa transformadora, com o potencial de impactar positivamente a vida dos/as indivíduos/as. Compreendeu-se o comprometimento docente como mediador/a de um ensino com novas abordagens, que em muitos casos, mesmo diante de um conhecimento limitado sobre o uso das tecnologias em sala de aula, buscou maneiras de incorporar essa atividade em seu trabalho com os/as alunos/as.

Sabe-se que cada indivíduo/a tem o seu olhar sobre as coisas, porém espera-se que este estudo possa oferecer uma contribuição relevante para a reflexão acerca da formação de professores/as para o uso da tecnologia e a produção de vídeo estudantil como uma estratégia de ensino, bem como auxiliar os/as professores/as em sua prática pedagógica. Através da análise e discussão dos resultados obtidos, busca-se fornecer *insights* e orientações que possam subsidiar a implementação efetiva dessa estratégia no ambiente escolar. Além disso, pretendeu-se promover uma reflexão crítica sobre as possibilidades e os desafios inerentes à produção de vídeo como recurso didático, considerando suas potencialidades no desenvolvimento de habilidades e na promoção de uma aprendizagem significativa e engajadora. Ao compartilhar essas experiências e os resultados analisados, espera-se que este trabalho possa estimular o diálogo e a troca de conhecimentos entre os profissionais da área educacional, contribuindo para o aprimoramento das práticas educativas e para a melhoria da aprendizagem.

Créditos finais

ALBUQUERQUE, Gregório Galvão. **Pensar pela imagem**: educação audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica. 2022, 303f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/vania/Downloads/Tese%20-%20Gregorio%20Galvão%20de%20Albuquerque%20-%202021%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. **Cinema contra cinema** - Bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil. Cia. Editora Nacional: São Paulo, 1931a.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. **Cinema de Estado?** *In*: Educação. Órgão Geral do Ensino de São Paulo, vol. IV, agosto-setembro, 1931b.

ALVARENGA, Ana Gabriela Saba. Intelectuais da Educação como Censores no Trabalho da Comissão de Censura Cinematográfica (1932-1935). **XI Congresso Nacional de Educação**. EDUCERE. PUCPR, Curitiba, 2012. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/15186_6989.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

AQUINO, Júlio Gropa. **A relação professor-aluno**: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Luiz Carlos. Políticas públicas de formação docente: implicações no processo de ensino e aprendizagem na educação básica. **Revista Núcleo do Conhecimento**. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente>. Acesso em: 24 jun. 2023.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; SILVA, Everson Melquiades da. **Formação continuada de professores**: tendências emergentes na década de 1990. Porto Alegre: Educação, 2009.

ARNAUD, José; ESTEVES, Lorena; PANCERA, Osmar. Vídeo Popular Contemporâneo - A experiência da ONG Rádio Margarida de Belém do Pará. **X Conferência Brasileira de Mídia Cidadã e V Conferência Sul-Americana de Mídia Cidadã**. UNESP, Bauru, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://abpcom.com.br/wp-content/uploads/2020/04/dt3-20.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ARROYO, Miguel. Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARRETO, Raquel. Goulart. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação & Pesquisa**, n. 30, jul./dez. p. 271-286. 2003.

BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. São Paulo: LeYa, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Tradução Mônica Costa Neto; Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Brooklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ. 2008.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. **Livro de ofícios do Museu Nacional**. Museu Nacional: Rio de Janeiro, 1915.

BRASIL. **Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890**. Cria um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium. Rio de Janeiro, 1890. Legislação Informatizada. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html>. Acesso em: 11 fev. 2021

BRASIL. **Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928**. Regulamenta a Lei nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928 que organizou o Ensino no Distrito Federal. *In*: DISTRITO FEDERAL. Lei e regulamento do ensino. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1929.

BRASIL. **Decreto 21.240 de 04 de abril de 1932**. Nacionaliza o Serviço de Censura dos Filmes Cinematográficos, Cria a Taxa Cinematográfica para a Educação Popular e dá Outras Providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21240-4-abril-1932-515832-publicacaooriginal-81522-pe.html#:~:text=Nacionalizar%20o%20serviço%20de%20censura,1º%20do%20decreto%20n.> Acesso em: 29 ago. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 13.006 de 26 de junho de 2014**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

SÃO LEOPOLDO. **Lei Municipal nº 8.597-A, de 23 de maio de 2017**. Inclui no calendário municipal o festival de vídeo estudantil “São Léo em Cine”. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sao-leopoldo/lei-ordinaria/2017/860/8597/lei->

ordinaria-n-8597-2017-inclui-no-calendario-municipal-o-festival-de-video-estudantil-sao-leo-em-cine . Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, volume único. Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

BRIGNOL, Josiane de Moraes. **Expressando pensamentos de porcentagem por meio da produção de vídeo estudantil**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/6568/1/Dissertacao_Josiane_de_Moraes_Brignol.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

BURCH, Noël. **Práxis do cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANEVACCI, Massimo. A Comunicação entre Corpos e Metrôpoles. **Revista Eletrônica Signos do Consumo** (USP), 2009.

CANTON, Fabiane Raquel; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Ruídos Na Tela... O Cinema e a Obrigatoriedade nas Escolas. *In: Cinema e educação a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas*. Editora Universo. Rio de Janeiro, 2015. p. 108-1017. Disponível em: https://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

CARDOSO, Mariangela Scheffer. Cinema em sala de aula - um olhar com outro foco, sob outra ótica. **Roquette-Pinto**. rev. [online], n. 2, p. 58-60, 2017. ISSN 2526-6128. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2021/06/CINEMA-EM-SALA-DE-AULA---UM-OLHAR-COM-OUTRO-FOCO-SOB-OUTRA-OTICA.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CARNEIRO, Alan. **Roquette-Pinto**. Fundação Getúlio Vargas. 2008. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CARVALHAL, Fernanda Caroline de Almeida. **LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! O Instituto Nacional de Cinema Educativo e a formação da cultura áudio-imagética escolar**. 2008. 311f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10231850-Luz-camera-educacao-o-instituto-nacional-de-cinema-educativo-e-a-formacao-da-cultura-audio-imagetica-escolar.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *In: Revista Sociologias*, Porto Alegre, RS, 2002.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçalves. **O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores**: uma experiência na licenciatura em matemática. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2375/6826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jan. 2021.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação**. PUC/RS - Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 525-536, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DAL PONT, Vânia. **Operação camisinha**. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4FDb_FsPGG8&t=11s. Acesso em: 13 jul. 2020.

DAL PONT, Vânia. **Ensino de Matemática com uso de vídeos na Educação Básica do Rio Grande do Sul**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/4577/1/d_2016_Vania_Dal_Pont.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

DAMÁSIO, António. **Erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **TICs e educação**, 2008. Disponível: <http://pedrodemo.blogspot.com/2008/08/tics-e-educacao.html>. Acesso em: 2 jul. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FANTIN, Mônica. **Mídia-Educação e Cinema na Escola**. Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº 15-16, jan/dez, 2007.

FERRARI, Matheus. **Pesquisa revela dados sobre tecnologias nas escolas**. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censoescolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>. Acesso em: 15 jul. 2021.

FERREIRA, Amália da Motta Mendonça. **O cinema escolar na história brasileira: A sua ressignificação através da análise do discurso**. 2004. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense (UFF). Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12736259-Universidade-federal-fluminense-centro-de-estudos-sociais-aplicados-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-amalia-da-motta-mendonca-ferreira.html>. Acesso em: 17 jan. 2021.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. 2a ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FGV (Fundação Getúlio Vargas). Centro de Tecnologia de Informação Aplicada (FGVCIA). **Brasil tem 424 milhões de dispositivos digitais em uso, revela a 31ª Pesquisa Anual do FGVcia**. 2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/brasil-tem-424-milhoes-dispositivos-digitais-uso-revela-31a-pesquisa-anual-fgvcia>. Acesso em: 6 abr. 2021.

FONSECA, João. José. Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 2. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, A. M. de A. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Ed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez, Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação**. Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do Cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, Bernardete. Análise da política pública para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GESTRADO. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLOBO.COM. **Bolsonaro: dinheiro retirado de universidades será investido em ensino básico**. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/05/bolsonaro-dinheiro-retirado-de-universidades-sera-investido-em-ensino-basico.html>. Acesso em: 25 jun. 2023.

GODOI, Guilherme Canela. Desafio aos professores: aliar tecnologia e educação. **Revista Veja**. São Paulo. 09/06/2010. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/254ducação/desafio-aos-professores-alisar-tecnologia-e-educacao-2/>. Acesso: 06 mar. 2023.

GOODE, Willian J. e HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 6 abr. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

IZQUIERDO, Ivan Antonio. **Memória**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil só perde para os EUA em tempo de visualização de vídeos on-line**. 2019. Disponível em: <http://temas.folha.uol.com.br/influenciadores-digitais/a-fama/brasil-so-perde-para-os-eua-em-tempo-de-visualizacao-de-videos-on-line.shtml>. Acesso em: 27 nov. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão; FARIA, Nicole Costa. **Memória**. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Scielo. Psicol. Reflex. Crit. vol. 28 nº.4 Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/kpHrP364B3x94KcHpCkVvQM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2021.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. 1ª edição. Madrid: Ediciones de la Torre, 1998.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KENSKI, Vani. Moreira. O papel do Professor na Sociedade Digital. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

KENSKI, Vani. Moreira. Novas tecnologias - O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, 8.ed. 1998.

KOVALSCKI, Adriana Nebel. Produção de vídeo estudantil: experiências pedagógicas no ensino fundamental. **III CBPVE- Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil**. p. 29. 2018. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/cbpve/files/2019/12/Anais-3-CBPVE-Bahia.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

KOVALSCKI, Adriana Nebel. **Produção de vídeo e etnomatemática:** representações de geometria no cotidiano do aluno. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/4578/1/d_2017_Adriana.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

LAURITO, Ilka. **Cinema e Infância: Cadernos da Cinemateca.** São Paulo: Fundação Cinemateca Brasileira, 1962.

LAURITO, Ilka Brunhilde. **Cine-clubinho campineiro.** Jornal O Estado de S. Paulo, Suplemento Literário, 27 maio 1961.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** Rio: Editora 34.1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática.** Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico – social dos conteúdos. SP: Loyola, 1985.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930. Biblioteca da Educação, v. XI. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7DTgfnhHScsNznd6BCJBYqJ/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2021.

LUCENA, Simone. **Culturas digitais e tecnologias móveis na educação.** Scielo. Educ. rev. [online], n. 59, pp.277-290. ISSN 1984-0411. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhVL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2021.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. **A aplicação do planejamento estratégico na escola.** Publicado na revista Gestão em Rede, no. 19, abril, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson, José. **Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira.** 2018. Disponível: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira-1>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MACLEAN, Paul. **O Cérebro Trino na Evolução:** O Papel nas Funções Paleocerebrais. New York: Plenum Press. 1990.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932) E DOS EDUCADORES (1959). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: a vida pelo vídeo**. São Paulo: Moderna, 1995.

MCLUHAN, Herbert Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Rio de Janeiro: Cultrix, 1964. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/352425/mod_resource/content/1/MCLUHAN%2C%20Marshall%20-%20Os%20Meios%20de%20Comunicac%CC%A7a%CC%83o%20como%20Extenso%CC%83es%20do%20Homem.pdf. Acesso em: 21 mai. 2021.

MECIANO FILHO, José. **Entrevista Concedida ao Programa da TV Puc Campinas**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HXkim5FDLCI>. Acesso em: 26 fev. 2021.

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

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. **O desafio do conhecimento**. 14ª. Ed. São Paulo: Hucitec. 2015.

MINAYO, Maria. Cecília. Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 1992.

MinC. **Mais Cultura nas Escolas**. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/sausoc/1992.v1n2/141-141/pt/>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque. **Educação e dispositivo de criação: o cinema de bolso**. Catálogo de CINEOP – 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto, Belo Horizonte: Universo Produções, 2016.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; GUIMARÃES, Luís. Gustavo. Cinema na escola: da formação de professores para prática escolar. *In*: FRESQUET, A. (org.) **Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas**. Colaboração, edição e distribuição: Universo Produção, 2015.

MORAIS, Joelson de Sousa. A pesquisa educacional na prática docente do ensino fundamental e na formação inicial: analisando discursos. FACEMA. *In*: **X Congresso Nacional de educação-EDUCERE**. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6143_2996.pdf. Acesso em: 05 mai. 2021.

MORAN, José Manuel. **Entrevista Concedida ao canal Metodologias Ativas, UNISUL**. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q>. Acesso em: 26 fev. 2020.

MORAN, José Manoel. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Foca Foto- PROEX/UEPG, 2015.

MORAN, José. **A Educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel.; MASETTO, Marcos.; BEHRENS Marilda Aparecida, **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M. I; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. Artigo publicado na revista **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, 27 a 35, jan./abr. 1995.

MOREIRA, Marcelo Dominguez Rodrigues. **Análise do Discurso sobre Cinema Educativo no Brasil na Década de 30**. 2014. 103f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, (UFRJ). 2014. Disponível em: <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Dissertações/Diss338.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MOROSINI, Marília Costa.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Revista: **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 03 ago. 2021.

NAMIKATA, Claudio Akio; SANTOS, Eduardo Domanski dos; FARAH, Ricardo Martins Oliveira. **Globo de Leds**. 2010. 40 f. Monografia (Especialização) - Curso de Engenharia da Computação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

NICHOLS, Bill. Introdução ao documentário. Col: **Coleção Campo Imagético**. 5 ed. São Paulo: Papirus. 2012.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Trad. Mônica Saddy Martins. Campinas, SP: Papirus, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Porto Alegre: Educação & Realidade. 2019. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Ed. Porto, 2003.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l.: s.ed.], 1992.

NÓVOA, António. O Método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Universidade do Minho, 1988.

OECHSLER, Vanessa. **Comunicação Multimodal**: produção de vídeos em aulas de Matemática. 2018. 312 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (SP), 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154093/oechsler_v_dr_rcla.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 12 maio 2023.

OECHSLER, Vanessa; PEREIRA, Carlos Eduardo Thomé. Uso e produção de vídeo didático por professores da educação básica. **Dossiê especial da Revista Roquette-Pinto** – a revista do vídeo estudantil. rev. [online]. n. 2, p. 84-97. ISSN 2526-6128. 2020. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2020/06/Roquette-Pinto_Dossiê-Especial_4-edição-2020.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

PEREIRA, Vilsiane. Para além dos muros da escola: um estudo de caso sobre produção audiovisual na educação infantil. **II CBPVE – Congresso Brasileiro de Produção de Vídeo Estudantil**. p. 110-116. 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cbpve/files/2020/03/ANAIS-2º-CBPVE.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PEREIRA, Josias. **Por que produzir vídeo com alunos?** YouTube. 2022. Disponível em: https://youtu.be/HwPEcx_uBkM. Acesso em: 8 nov. 2022.

PEREIRA, Josias. DAL PONT, Vânia. Produção de vídeo estudantil na licenciatura: encontro da academia com a prática audiovisual. **VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/vania/Downloads/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID8470_29092021155803.pdf. Acesso em: 09 maio 2022.

PEREIRA, Josias; DALPONT, Vânia. A Formação de Professores na Produção de Vídeo Estudantil: Importância dos Cursos de Licenciatura se Abrirem para Novas

Metodologias. **Roquette Pinto: A Revista do Vídeo Estudantil**, Pelotas, 5^o Edição. p. 17 – 24p. 2021. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/roquettepinto/files/2021/10/2-A-Formacao-de-Professores-na-Producao-de-Video-Estudantil-Importancia-dos-Cursos-de-Licenciatura-se-Abrirem-para-Novas-Metodologias.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2023.

PEREIRA, Josias. **A PVE na visão da BNCC e das metodologias Ativas**. YouTube. 2020a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=39uxwYJL6al>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PEREIRA, Josias. **Fazer Documentário é igual TCC**. YouTube. 2020b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p_7nNJi77_c. Acesso em: 15 jan. 2021.

PEREIRA, Josias; CANDIDO, Eliane; DAL PONT, Vania; LINO, Viviane. Produção de Vídeo Estudantil: A Hora e a Vez do Aluno. In: **A Extensão nos 50 anos da UFPel**. 2020. Disponível: <https://wp.ufpel.edu.br/gp2ve/files/2021/03/producao-de-video-estudantil-a-hora-e-a-vez-do-aluno.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEREIRA, Josias.; CANDIDO, Eliane.; GOMES, Daniele.; RIBEIRO, Ana Paula. **Compreendendo a produção de vídeo estudantil como processo educacional**. 2020. Disponível: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/15005>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PEREIRA, Josias.; CANDIDO, Eliane.; LINO, Viviane. **Curso de Roteiro para Produção de Vídeo Estudantil: Perfil dos Professores**. 2020. Disponível: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/11390>. Acesso em: 24 jun. 2021.

PEREIRA, Josias.; KOVALSCKI, Adriana.; SILVA, Jaqueline. A.; BRIGNOL, Josiane.; LINO, Viviane. A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. **Edição Especial Revista Educitec**. Manaus, v. 04, n. 08, p. 208-223, nov. 2018. Edição especial. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/download/565/193/2109>. Acesso em: 23 maio de 2023.

PEREIRA, Josias. BRIGNOL Josiane. CEZAR, Mara. Preconceito na produção de vídeo estudantil. **Revista tecnologias na educação**. Ano10. Vol. 28. 2018. Disponível: https://drive.google.com/file/d/1eEM_OYUk2T6ZYePXp0ObXDOZ91-SfyLw/view. Acesso em: 27 jun. 2023.

PEREIRA, Josias. **Visão dos alunos sobre a PVE**. YouTube. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/0hE6VM1YcT4>. Acesso em: 8 nov. 2022.

PEREIRA, Josias; DAL PONT, Vânia. **Como Fazer Vídeo Estudantil na Prática da Sala de Aula**. Pelotas. Erdfilmes, 2018.

PEREIRA, Josias.; MATTOS, Daniela Pedra. A Utilização das Tecnologias na Prática da Sala de Aula: entre práticas e teorias que se distanciam. **VI CBE – Congresso Brasileiro de Educação**. 2017.

PEREIRA, Josias; NEVES, Giovana. (Org.). **Produção de vídeo nas escolas**: uma visão Brasil - Itália - Espanha - Equador. 1. ed. Pelotas: ErdFilmes, 2014.

PEREIRA, Josias. **A produção de vídeo estudantil na prática docente**: uma forma de ensinar. Pelotas, 2014. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3193/1/SILVA%2c%20Josias%20Pereira%20da.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

PEREIRA, Josias; JANHKE, Giovana. **Produção de vídeo nas escolas**: Educar com Prazer. Pelotas: ErdFilmes, 2012.

PEREIRA, Josias. **A Produção de Vídeo em Escolas**: Um estudo sobre o perfil dos professores que trabalham com a criação de vídeos em escolas do município do Rio de Janeiro. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BsE2Ar37CoNanQxX0NCNHJObGM/edit?resourcekey=y=0-YoXPAIUd8sVe1AtLwl5GyA>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2021.

PIMENTA, Selma. Garrido.; ANASTASIOU, Léa. das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Maria Adalgisa Pereira. **Cinema e educação**: modelos internacionais, impressos e intelectuais no Brasil no início do século XX. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1581/1/Cinema%20e%20educação%20modelos%20internacionais%2c%20impressos%20e%20intelectuais%20no%20Brasil%20no%20início%20do%20século%20XX.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

POSSAMAI, Zita Rosane. Museus Pedagógicos Nacionais: Brasil e França, século XIX. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília** (UNB), 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/27225/24164>. Acesso em: 17 fev. 2021.

RIGHI, Daniel. **O cine educativo de João Penteado**: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-110352/pt-br.php>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SANTANA, Cosmerina Angélica Soares Cruz de. **Produção de vídeo estudantil como estratégia para aprendizagens matemáticas**. 2018.140f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2019/01/Dissertação-Cosmerina-Angélica-texto-final-20181207-1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SANTORO, Luiz Fernando. Depoimento de Luiz Fernando Santoro. *In: Sinopse Revista de Cinema*, nº 7, ano 3, agosto, 2001, p. 2-7. Disponível em: <http://www.usp.br/radiojornalismo/index.php/2020/11/07/prof-dr-luiz-fernando-santoro/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Ensinar e aprender no meio virtual**: rompendo paradigmas. 2011. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fySbbzj98nSN4pTFTx7X3sd/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SANTOS, Ivanilde Pereira.; BLÁZQUEZ, Florentino. **Incorporação das novas tecnologias no ensino superior**. Goiânia: R&F, 2006.

SANTOS, Josiane Cordeiro de Sousa. **Formação continuada do professor de matemática**: contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação para prática pedagógica. 2018.144f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2018. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8308/2/JOSIANE_CORDEIRO_SOUSA_SANTOS.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Organização e gestão educacional**. Faculdade Educacional da Lapa – Curitiba: Editora Fael, 2011.

SANTOS, Renata Soares da Costa. **Projeto à nação em páginas de Cinearte**: A construção do “livro de imagens luminosas”. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em História), Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16765/16765_1.PDF. Acesso em: 22 jan. 2021.

SANTOS, Rita de Cássia Melo. **Um antropólogo no museu**: Edgar Roquette-Pinto e o exercício da antropologia no Brasil nas primeiras décadas do século XX. Scielo. 2019. Horiz. antropol. vol.25 no.53 Porto Alegre jan./Apr. 2019. Epub Apr 25, 2019.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/GGsGHMWFSG7s4KfksJ3ZJyw/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e Educação**. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1931.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempo de dispersão. - Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Daniel Neves. **Escravidão no Brasil**. Brasil Escola. 2003. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/escravidao-no-brasil.htm>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SILVA, R. C. C. M. FERREIRA, S. R. N. **Práxis Docente**: o sujeito, as possibilidades e a educação. Faculdade Educacional da Lapa, Curitiba: Editora Fael, 2011.

SILY, Paulo Rogério Marques. **Casa de ciência, casa de educação**: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935). 2012. 399f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10322/1/Tese_Paulo%20R%20Marques%20Sily.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

SOUZA, Mario. Ângelo. Tavares. **Novas tecnologias**: novos rumos para a educação, 2007. Disponível: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arg-idvol_23_1359060122.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE**: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (Org.) [et al]. **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TIC EDUCAÇÃO. **Formação de professores para o uso de tecnologias em atividades pedagógicas**. 2019. p. 26-27. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

TIC EDUCAÇÃO. **No segundo ano de pandemia, a maioria dos professores realizou atividades pedagógicas de forma remota ou híbrida, aponta TIC**

Educação. 2021. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/no-segundo-ano-de-pandemia-a-maioria-dos-professores-realizou-atividades-pedagogicas-de-forma-remota-ou-hibrida-aponta-tic-educacao/>. Acesso em: 30 jun. 2023

TORKANIA, Mariana. **Maioria dos professores aprendem sozinhos sobre tecnologia.** Agência Brasil. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-07/maioria-dos-professores-aprende-sozinha-informacoes-sobre-tecnologia>. Acesso em: 28 jun. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPel. **Governo faz novo corte de verbas da educação.** 2022. <https://wp.ufpel.edu.br/superavit/2022/11/30/governo-faz-novo-corte-de-verbas-da-educacao/>. Acesso em: 23 jun. 2023

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEIRA, Sebastião da Silva. **A contribuição da produção de vídeos digitais por discentes de uma escola municipal na construção do conhecimento contextualizado no ensino de ciências.** 2017. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/24639/1/DISSERTAÇÃO%20Sebastião%20da%20Silva%20Vieira.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Suzana Soares. **A formação continuada face às suas contribuições para a docência.** 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2107>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WHITE, David; LE CORNU, Alison. Visitors and Residents: a new typology for online engagement. **First Monday**, v. 16, n. 9, 2011. Disponível em: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>. Acesso em: 28 jun. 2022.

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

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Artes Visuais e ensino remoto:** paroxismo nas interações em tempos de pandemia. *Palíndromo*, v. 13, n. 29, 2021. p. 45-53. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175234613292021037>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão:** práticas pedagógicas coletivas de si na escola. 2012. 148f. Tese (Doutorado em Educação).

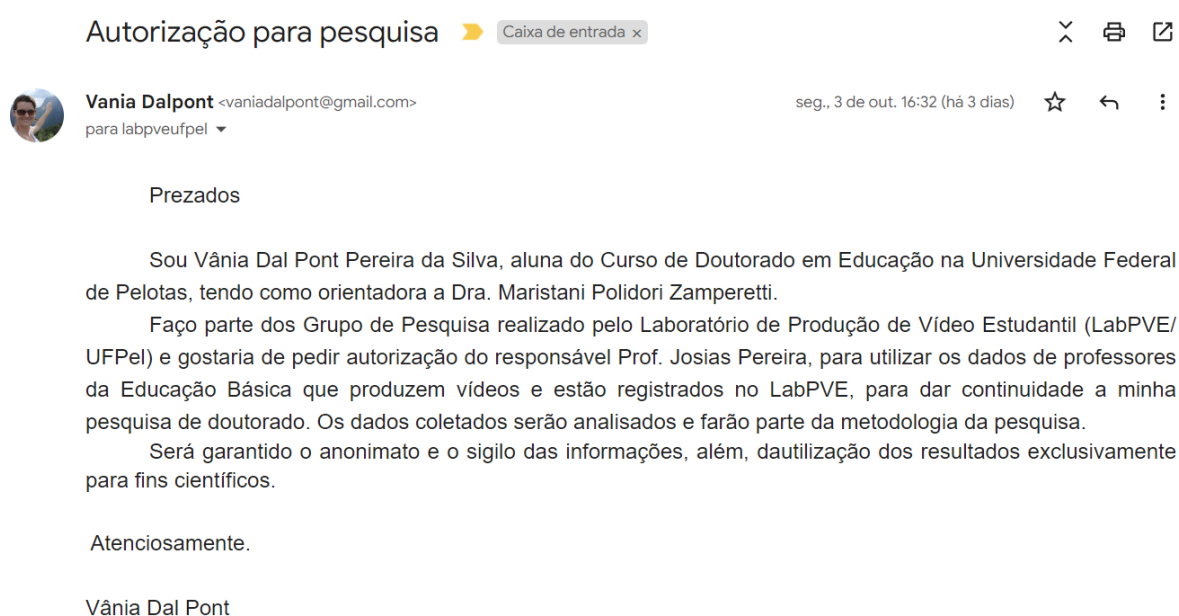
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1659/1/Maristani%20Polidori%20Zamperetti_Tese.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **O Eu e o Outro na sala de aula** – ocultando e revelando máscaras. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Disponível em: http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/123456789/1659/1/Maristani%20Polidori%20Zamperetti_Tese.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa, PT: Educa, 1993.

Anexos

Anexo 1: Cópia do e-mail enviado para o LabPVE pedindo autorização para realizar a pesquisa



Anexo 2: E-mail LabPVE e Declaração de uso de dados

a) E-mail enviado pelo LabPVE



LabPVE UFPEL <labpveufpel@gmail.com>
para mim ▾

ter., 4 de out. 09:26 ☆ ↶ ⋮

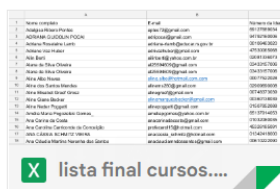
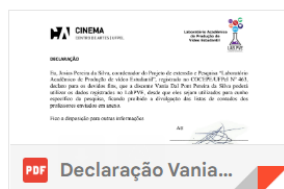
Prezada Vania em anexo a declaração de uso dos arquivos do **labPVE**.

Em anexo o arquivo do excel com os dados. Como no arquivo tem dados pessoais dos alunos, por isso o uso do arquivo é APENAS para o seu levantamento dos professores, sendo PROIBIDO, o uso ou reenvio do arquivo para outras pessoas.

Atenciosamente

...

2 anexos • Anexos verificados pelo Gmail ⓘ



b) Declaração de uso de dados



DECLARAÇÃO

Eu, Josias Pereira da Silva, coordenador do Projeto de extensão e Pesquisa “Laboratório Acadêmico de Produção de vídeo Estudantil”, registrado no COCEPE/UFPEL N° 463, declaro para os devidos fins, que a discente Vania Dal Pont Pereira da Silva poderá utilizar os dados registrados no LabPVE, desde que eles sejam utilizados para cunho específico da pesquisa, ficando proibido a divulgação das listas de contatos dos professores enviados em anexo.

Fico a disposição para outras informações

Att

Josias Pereira da Silva

Dr. Josias Pereira da Silva

Anexo 3: Convite enviado por e-mail aos/as professores/as selecionados/as,
conteúdo do e-mail enviado e Termo de Consentimento

a) Convite enviado por e-mail aos/as professores/as selecionados/as



b) Conteúdo do e-mail enviado aos professores e professoras

Prezado professor (a), espero que esteja bem.

Sou Vânia Dal Pont Pereira da Silva, aluna do Curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal de Pelotas, tendo como orientadora a Dra. Maristani Polidori Zamperetti. Faço parte dos estudos realizados pelo Laboratório de Produção de Vídeo Estudantil (LabPVE/ UFPel) e pesquisando os professores cadastrados no site do LabPVE, concluí que você é um dos professores da Educação Básica que tem o perfil do sujeito de minha pesquisa, portanto gostaria de convidá-lo para participar de modo *online* de minha pesquisa acadêmica intitulada: **Formação Docente e Produção de Vídeo Estudantil: desafios e potencialidades no processo educacional**, que tem por objetivo estudar casos de professores que produzem vídeo com seus/as alunos/as. A pesquisa não ocasionará custos e não será preciso que o (a) voluntário (a) se desloque para participar. Caso tenha interesse em participar deste estudo, é indicado que leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), documento que contém mais informações sobre esta pesquisa. A participação na pesquisa será por meio de **entrevista individual** de modo online, com perguntas semiestruturadas e se necessário um encontro com todos os voluntários (Grupo Focal) também realizado de forma *online*. Após seu consentimento e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado a pesquisadora entrará em contato para estabelecer um horário para realização da entrevista. Sua participação com certeza enriquecerá este estudo.

Agradecemos o seu tempo e atenção.

Vânia Dal Pont

c) Termo de consentimento



UFPEL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a)

Sua participação é importante e necessária para o desenvolvimento desta pesquisa, porém sua participação é **voluntária**.

A pesquisa: Formação Docente e Produção de Vídeo Estudantil:

desafios e potencialidades no processo educacional, tem por objetivo investigar como os professores da Educação Básica que não tem formação para usar a tecnologia de modo pedagógico produzem vídeo estudantil com os seus/as alunos/as, e será realizada de forma online por meio de entrevistas individuais.

- Será garantido o anonimato e o sigilo das informações, além, da utilização dos resultados exclusivamente para fins científicos.
- Você poderá solicitar informações ou esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa a qualquer momento com a pesquisadora responsável.
- Sua participação não é obrigatória, podendo retirar-se do estudo ou não permitindo a utilização dos dados em qualquer momento da pesquisa.
- Sendo um participante voluntário(a) você não terá nenhum pagamento e/ou despesa referente à sua participação no estudo.
- Sendo a pesquisa realizada de modo remoto, fica na responsabilidade do voluntário (a) que tenha um computador, tablet ou celular para que se realize a entrevista.

- A entrevista será marcada com antecedência de acordo com o dia e horário estipulado pelo(a) voluntário (a).
- O grupo focal também será marcado de acordo com a disponibilidade de horário dos (as) voluntários (as).
- Os materiais utilizados para a coleta de dados serão utilizados durante cinco anos após descartados, conforme preconizado pela Resolução CNS nº. 196, de 10 outubro de 1996.

Eu _____, como voluntário (a) da pesquisa afirmo que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre a finalidade e objetivos desta pesquisa, bem como sobre a utilização das informações exclusivamente para fins científicos. Meu nome não será divulgado de forma nenhuma e terei a opção de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Pelotas____/____/2022

Sujeito da pesquisa

Vânia Dal Pont Pereira da Silva
vaniadalpont@gmail.com
Pesquisadora