



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Bruno Luís de Azevedo Rodrigues Leonardo

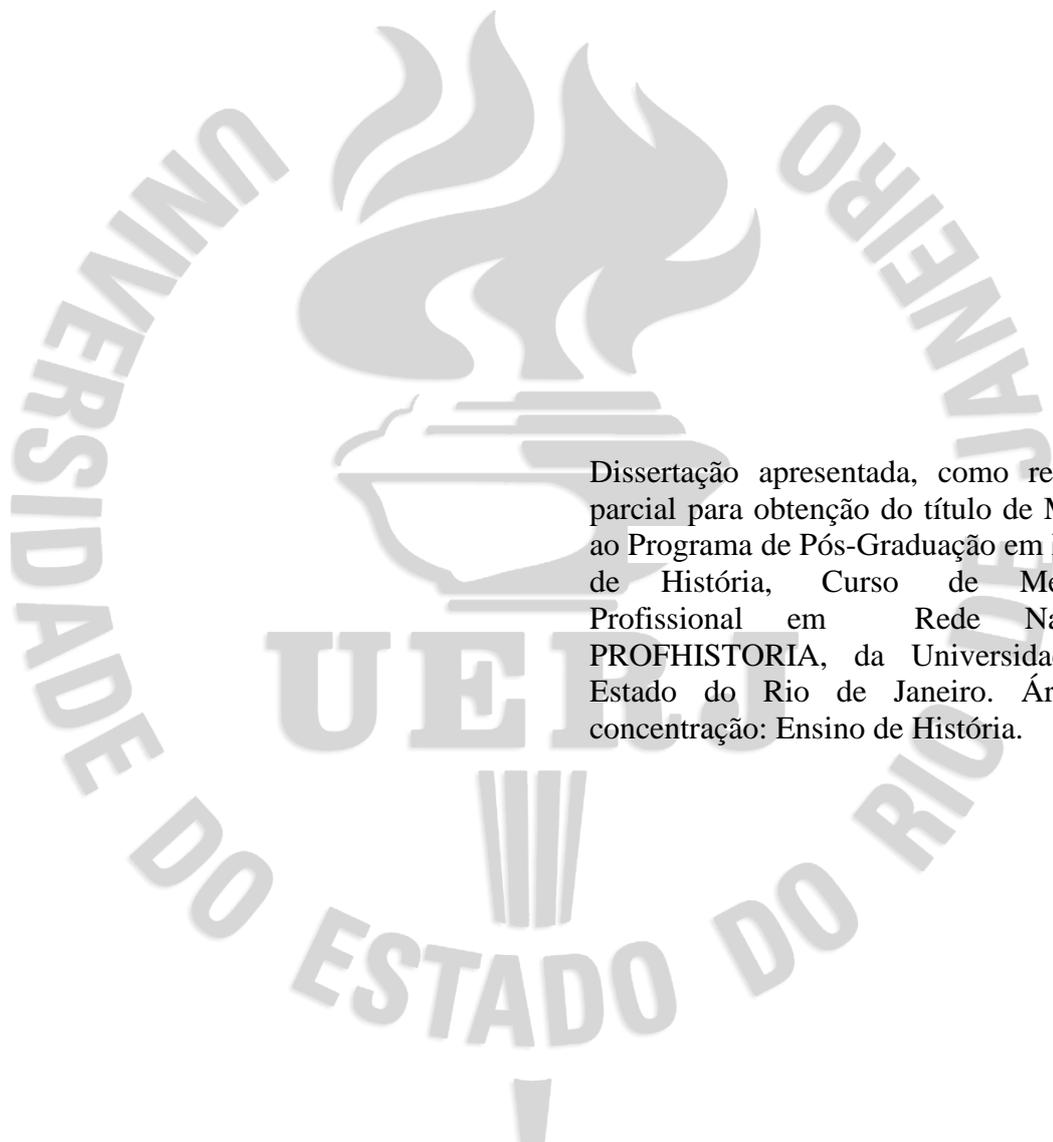
Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História

São Gonçalo

2020

Bruno Luís de Azevedo Rodrigues Leonardo

Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gomes Moerbeck

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

L581 TESE	<p>Leonardo, Bruno Luís de Azevedo Rodrigues. Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História./ Bruno Luís de Azevedo Rodrigues Leonardo. – 2020. 104f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gomes Moerbeck.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. História – Curta-metragem. I. Moerbeck, Guilherme Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB/7 – 4924	CDU 981

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bruno Luís de Azevedo Rodrigues Leonardo

Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 11 de Dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Guilherme Gomes Moerbeck (Orientador)
– UERJ

Prof^a. Dra. Géssica Góes Guimarães Gaio – UERJ

Prof^a. Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. José Maria Gomes de Souza Neto
Universidade de Pernambuco - UPE

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Dedicado a Gerson e Heloisa cujo incentivo e apoio incondicional tornaram isto possível.

AGRADECIMENTOS

Quando comecei a escrever meus agradecimentos, pensei ser ingrato, afinal, quem chega aos 34 anos sem ter em mente nomes cuja dedicatória caberia aqui? Logo vi que não era ingratidão, mas a certeza de que minha história construiu muitas relações potentes e que nem todas ocuparão esse espaço. Embora ocupem meu peito.

Aos meus pais Gerson e Heloisa, agradeço por todo suporte no âmbito estrutural, econômico e afetivo. Sei o quanto se dedicam para meu crescimento enquanto ser humano e da nossa maneira, por vezes descompassada, nos alinhamos. Apoiamos-nos em meio a todas as dificuldades que a vida nos impõe. Apoio importante também recebo do meu irmão, Guilherme Augusto. Entre as brigas da molecagem e desafios da vida adulta, fez-se a nossa relação de admiração mútua. E também de difíceis decisões, quando não sabemos quem ficará com o último pedaço da pizza do sábado à noite.

Nesse sentido, sou grato ao programa PROFHISTÓRIA, público, gratuito e de qualidade, lapidou meus conhecimentos, e fortaleceu o que eu já sabia: não existe transformação sem escuta ativa, compreensão das realidades socialmente postas e acolhimento dos saberes de minhas alunas e alunos, sempre com a perspectiva dialógica. De saberes e de afetos. A todas e todos estudantes que já dividiram suas vidas e saberes comigo: muito obrigado!

Aos amigos Klay, Jean, Felipe, Joel, Haquin, Victor, digo que não sobreviveria nesses últimos dois árduos anos sem as risadas, composições, ensaios e cervejas compartilhadas. Vocês são a leveza que eu preciso para me manter vivo. Ativo.

Ao meu orientador, Guilherme Moerbeck, agradeço pela paciência, confiança e parceria. Confesso que alguns dias eu desacreditava fortemente do meu trabalho e era ele, que mesmo distante não me deixava perder o foco e a esperança em um projeto de educação crítica, disposta a aguçar a inquietude daquelas e daqueles que passarem por minha trajetória docente.

A todas e todos que de alguma forma acompanham minha vida e meus caminhos na história, muito obrigado!

PENSAR É ANTES DE mais nada querer criar um mundo (ou limitar o próprio, o que dá no mesmo). É partir do desacordo fundamental que separa o homem da sua experiência, para encontrar um terreno de entendimento segundo a sua nostalgia, um universo engessado de razões ou iluminado por analogias que premita resolver esse divórcio insuportável.

Albert Camus

RESUMO

LEONARDO, Bruno Luís de Azevedo Rodrigues. *Produção de curtas-metragens como prática de aprendizagem em História*. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente trabalho é uma proposta de intervenção pedagógica baseada na produção de curtas-metragens como estratégia de desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem em História. Ele parte do princípio que a linguagem audiovisual, dentro de uma perspectiva pedagógica, pode oferecer ferramentas de complexificação da visão de mundo, servindo de exercício de orientação do mundo através da operação de conceitos, da reflexão sobre o passado e sua relação com o presente. Neste projeto, o professor se coloca na posição de mediador do processo auxiliado pelas estruturas do pensamento e constroem o saber histórico. Enquanto isto, se aproxima de modelos narrativos consumidos e produzidos com regularidade pelos nativos digitais em seus dispositivos digitais nas plataformas de *streaming*, de compartilhamento de vídeos e redes virtuais de sociabilidade. Tal estratégia aplicada a reflexão sobre espaços de memória e usos do passado, concomitante a organização coletiva, estímulo ao uso de criatividade e solução de problemas.

Palavras-chave: Metodologias ativas de aprendizagem. Autodidaxia. Curta-metragem escolar. Literacia em História.

ABSTRACT

LEONARDO, Bruno Luís de Azevedo Rodrigues. *Short films production as a learning practice in history*. 2020. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present work is a proposal for pedagogical intervention based on the production of short films as a strategy for the development of active learning methodologies in History. It assumes that the audiovisual language, within a pedagogical perspective, can offer tools for complexifying the world view, serving as an exercise in orienting the world through the operation of concepts, reflection on the past and its relationship with the present. In this project, the teacher places himself in the position of mediator of the process aided by the structures of thought I build historical knowledge. Meanwhile, it approaches narrative models that are regularly consumed and produced by digital natives on their digital devices on streaming, video sharing and social networks. Such a strategy applied to reflection on memory spaces and uses of the past, concomitant to collective organization, encouraging the use of creativity and problem solving.

Keywords: Active learning methodologies. Self-diagnosis. School short film. History Literacy.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1 –	Aqueduto dos psicopatas.....	82
Figura 2 –	Antigo refeitório.....	82
Figura 3 –	Antigo chafariz da fazenda Engenho Novo.....	83
Figura 4 –	Antigo bebedouro da fazenda Nossa Senhora dos Remédios.....	84
Figura 5 –	Antiga capela da fazenda Nossa Senhora dos Remédios.....	84
Figura 6 –	Antiga sede da fazenda Engenho Novo (Pavilhão desativado Carolina Medrada - em ruínas).....	85
Figura 7 -	Pórtico principal.....	86
Figura 8 -	Igreja Nossa Senhora dos Remédios.....	86
Figura 9 -	Setor de manutenção (antiga casa de farinha e depósito da fazenda Engenho Novo).....	87
Figura 10 -	Antigo Pavilhão 1 (futura sede do Museu Bispo do Rosário).....	88
Figura 11 -	Antigo Pavilhão 1 (futura sede do Museu Bispo do Rosário).....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Percentual de papéis de protagonistas nos filmes <i>top</i> 100 de bilheteria em Hollywood com base na etnia em 2017.....	30
Tabela 2 –	Percentual de papéis de protagonistas nos filmes <i>top</i> 100 de bilheteria em Hollywood com base no gênero em 2017.....	30
Tabela 3 –	Percentual de papéis de protagonistas nos filmes <i>top</i> 100 de bilheteria em Hollywood com base no gênero em 2015.....	31
Tabela 4 –	Percentual de personagens LGBT nos filmes <i>top</i> 100 de bilheteria em Hollywood em 2015 e perfil étnico.....	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NHRC	Nucleo Histórico Rodrigues Caldas
CJM	Colônia Juliano Moreira
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
EBC	Empresa Brasil de Comunicação
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
INEPAC	Instituto Estadual do Patrimônio Cultural
SMS	Secretária Municipal de Saúde
CAPS	Centro de Atendimento a Atenção Psicossocial
CRAS	Centro de Referência a Assistência Social
SUS	Sistema Único de Saúde
BRT	Bus Rapid Transit
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO	16
1.1	Questões iniciais: os Tics e a escola contemporânea	16
1.2	Proposta inicial	20
1.3	O cinema como prática cultural.....	24
2	A ESCOLA EM FOCO: QUESTÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS....	34
2.1	A escola e as avaliações	34
2.2	Uma aproximação à antropologia escolar	38
2.3	A didática da História	44
2.4	As metodologias ativas de aprendizagem	50
2.5	Patrimônio, cidade e memória para o ensino de história	54
3	PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	60
	O cinema e as tecnologia no ensino de História para professores e	
3.1	estudantes.....	61
	.	
3.2	O cinema e as tecnologias no ensino de História: Etapas de elaboração do curta-metragem.....	66
3.3	Projeto de curta-metragem: apresentando a Colônia Juliano Moreira.....	81
3.4	Seleção de material e estímulo ao protagonismo dos discentes: “Memórias esquecidas de uma aldeia manicomial”	85
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS	91

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se tornou a possibilidade de sistematizar diversas questões acumuladas ao longo do exercício docente. As questões tecnológicas já estavam presentes nos anos finais da minha trajetória de estudante na educação básica. No entanto, ao retornar ao espaço escolar, agora no papel de professor, a popularização dos aparelhos de celular *smartphones* aguçava a tensão entre o espaço escolar e seus ritmos e o espaço extra-escolar que agora adentrava pela tela dos estudantes.

Os estudantes em idade regular na educação básica são nativos digitais e é entendido que ocorre um choque de temporalidades e de modelo narrativo entre o que a escolarização prioriza e o que os estudantes carregam consigo como vivência de mundo. Dentro desta realidade dos jovens, aponto para as atividades que estimulem metodologias ativas de ensino e aprendizagem, além de refletir sobre um caminho para o desenvolvimento cognitivo que se baseie nas próprias características da linguagem digital. Em resposta ao cenário descrito, a linguagem cinematográfica é selecionada como um caminho para o estímulo ao desenvolvimento da autodidaxia do alunado, assim como, estimula a organização de um trabalho coletivo e de narrativa híbrida, contemplando tanto os conhecimentos da disciplina de História, como do incentivo a outros saberes simultaneamente. O curta-metragem é o formato mais adequado à realidade escolar em virtude do seu tamanho reduzido (em torno de cinco minutos) já que não se trata de um projeto comercial e não envolve profissionais do cinema. O objetivo desta atividade é pedagógico, da qual a narrativa fílmica é meio e não finalidade deste projeto.

Ao mesmo tempo e em contradição apenas aparente, as escolas começaram a receber de forma sistemática dispositivos digitais relacionados à era da banda larga e da Web 2.0 (a aceleração do . De um lado a cobrança pela rotinização do uso de sistemas digitais de lançamento de notas, presenças, planejamentos de curso, diários e planos de aula e de outro a tarefa de ser implacável quanto ao uso de celular em sala de aula. Ao mesmo tempo, coincide com um movimento de chegada de novos grupos econômicos no setor da educação, num primeiro momento no ensino superior privado e em seguida na educação básica, fundindo redes

escolares na cidade do Rio de Janeiro, propondo e impondo uma agenda de educação tecnológica.

O primeiro capítulo aborda a questão das novas tecnologias de informação e comunicação, as (TICs) e a escola contemporânea. A importância da cultura digital para os estudantes nascidos no Século XXI e suas consequências para a relação de ensino e aprendizagem. Pretendo verificar a influência das TICs no desenvolvimento de um paradigma cognitivo diferente do modelo estabelecido no modelo tradicional de escolarização em massa. Outro fator tratado é o da demanda social pela inovação dos sistemas de ensino, que engrossam a narrativa da crise da escola, na qual haveria uma inadequação entre o que se ensina e as novas configurações sociais.

Deste ponto, compreendo que é necessário um esforço dos profissionais da educação envolvidos com o compromisso ético-humanista em estudar e desenvolver as próprias ferramentas de ensino e aprendizagem dentro do modelo digital. Isto traz um potencial de fortalecer um discurso alternativo ao de grupos econômicos que utilizam esta oportunidade para se colocar em defesa das políticas educacionais salvacionistas. A partir deste cenário, as análises se voltam para as características da linguagem cinematográfica e os cuidados necessários para lidar com a linguagem audiovisual, sobretudo, a sensação do cinema como espelho da realidade. A linguagem audiovisual é dotada de sentidos e intencionalidades, reproduzindo interesses, tensões e desigualdades da sociedade que a produziu.

O capítulo dois se inicia com ponderações sobre o modelo de ensino e avaliação denominado tradicional e as novas tendências de reformulação de ensino e identificação do sucesso do processo. Este tópico busca mostrar as diferenças epistemológicas das estratégias dos modelos escrito e audiovisual, não tomando posições polarizadas, mas demonstrando que devido a suas diferenças, a coexistência proverá um maior número de habilidades e competências estimuladas ao longo do processo de escolarização.

A seguir, o presente trabalho busca se aprofundar nas características e dilemas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem: a juventude, a cultura juvenil e sua presença no espaço escolar. Neste ponto surge o debate sobre as características do discurso encontrado na Internet, da qual os jovens não só absorvem como produzem conteúdos. Tal discussão tem por objetivo apontar direções para o papel de mediação do professor em meio às pressões dos

discursos não-científicos, massificados e autoritários encontrados no ambiente virtual e como se torna parte do processo de escolarização debater criticamente sobre este tipo de enunciação.

Em resposta ao cenário descrito, o debate sobre a didática da História oferece caminhos e direções para pensar a questão do ensino a partir das conjunturas, sujeito e pressões sociais destacados. Pois, a visão de aprendizagem em História deste campo coincide com a valorização dos conhecimentos e vivências extra-científicos, propiciando um campo teórico para a produção de curta-metragem dentro do espaço escolar. O ponto subsequente faz uma breve alusão às questões de patrimônio e memória visto que a proposta de intervenção pedagógica será apresentada no capítulo seguinte. As reflexões sobre memória e esquecimento do espaço urbano, bem como os sentidos e disputas que retratam questões da realidade local e global.

O terceiro capítulo é reservado para a proposta de intervenção pedagógica em si e os detalhes e impasses para que possa ser posto em prática. Neste trecho, é abordado o debate técnico e sobre o que é preciso para fazer uma produção audiovisual escolar e em como equilibrar o projeto entre a expressividade narrativa do alunado e os critérios educacionais exigidos na atividade.

São inúmeras etapas de organização tanto do professor quanto dos estudantes para a conclusão do projeto. O encaixe da atividade no calendário escolar é determinante para possibilitar o esforço coordenado dos estudantes para o cumprimento de cada etapa da atividade dentro do cronograma e assim, evitar que ocorram choques com calendário de avaliações ou outras questões do calendário anual que possam gerar conflito. A elaboração do roteiro, da filmagem e da pós-edição são questões esmiuçadas com o propósito de apresentar elementos indispensáveis na confecção de um curta-metragem que podem estar distantes da realidade de profissionais da educação e estudantes.

Por fim, o tema é apresentado e a proposição se volta ao Núcleo Histórico Rodrigues Caldas (NHRC), local que foi centro econômico regional durante o período colonial, e que no século XX fez parte da infra-estrutura do hospital psiquiátrico Colônia Juliano Moreira (CJM), local de desenvolvimento da política pública e de pesquisa científica sobre estudos da psiquiatria e tratamentos de ressocialização voltados para trabalho agrícola e a produção artística. Hoje o NHRC se encontra em avançado estado de deterioração patrimonial e descolado da vida urbana do entorno. Com isso, a região propicia questionamentos da memória local que poderiam ser potencializados pelas escolas próximas, mas sobretudo, através das

questões das políticas sanitárias que floresceram durante a Primeira República e que se seguiu ao longo da Era Vargas, cujo desmonte se deu aceleradamente ao longo da ditadura militar no Brasil.

1 - A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

1.1 - Questões iniciais: os Tics e a escola contemporânea

As discussões sobre os potenciais pedagógicos das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) no processo de aprendizagem se ampliaram por uma demanda social, decorrente da centralidade que a cultura digital alcançou na construção de identidades, sociabilidades e sua tendência para ampliação dos usos possíveis e do tempo de imersão diário nessas tecnologias pela sociedade. Passa a ser mais um elemento da ética profissional da carreira docente compreender, dominar e traçar estratégias próprias sobre a cultura digital nas suas carreiras. Nesse sentido, as contribuições acadêmicas sobre os variados modelos de educação tecnológica são ao mesmo tempo uma adaptação às mudanças socioculturais desta etapa do processo de globalização (aos atores sociais que não foram atingidos por uma das principais características desse processo que é a formação de um escalonamento de excluídos) e uma posição de resistência ao que pode ser identificado, como um horizonte de possibilidade, a alienação do trabalho docente, sobretudo na educação básica. Esta análise de conjuntura e as hipóteses decorrentes são sintetizadas em duas correntes: uma de formação profissional e outra resultante das tensões do mundo do trabalho.

É coerente imaginar que qualquer curso de formação profissional adapte seu currículo após o surgimento de inovações que modifiquem o modelo de trabalho do seu segmento. Seria incoerente pensar que o ensino superior de qualquer carreira fosse capaz de se antecipar a uma demanda. Já que a resposta à questão veio como efeito e não como causa, lacunas se abriram entre os profissionais da educação e alguns segmentos do ensino que protagonizaram o uso das TICs nos ambientes educacionais. Sendo assim, estes espaços, sobretudo no ensino privado voltado para um segmento social que consome e naturaliza dispositivos digitais no cotidiano, aparelharam a escola com pacotes tecnológicos de empresas prestadoras de serviço no segmento de *software*, e/ou, na criação de espaços multimídia ou pela instalação de dispositivos para uso em sala de aula, os *hardwares*. O que significa uma tendência à imposição do uso destes produtos e dispositivos no planejamento anual e no plano de aula do professor, como resposta aos altos valores do investimento na instalação e implementação dos sistemas digitais, além,

obviamente, nos investimentos em propaganda que gerem o destaque proporcional dos segmentos envolvidos neste viés.

O descompasso entre a presença do debate sobre a educação digital a partir dos próprios educadores, o processo de aceleração tecnológica gerada pela internet de banda larga e os aparelhos *smartphones* abrem precedente para que outros grupos, nem de educadores, nem preocupados com uma educação balizada em compromisso ético-humanistas, ditem os parâmetros deste ambiente, tratem-no como mera relação de consumo entre cliente e prestador de serviço, em que o objetivo é a lucratividade e não o processo educacional em si. A financeirização do capital, percebida no Brasil a partir dos anos 90, alvo de escrutínio de autores como Harvey e Chesnais, transbordou nas duas últimas décadas no setor da educação.

A educação acompanha essas transformações econômicas, vide o alto grau de concentração e centralização dos grupos empresariais atuantes nesse âmbito e sua relação com o capital financeiro, por meio dos mercados de ações ou ainda, das fusões com grandes grupos internacionais. (GALZERANO, 2016, p. 2).

O exposto acima se insere em um contexto de crise da autoridade do especialista no ocidente, da qual o educador se encontra na parte mais tangível e próxima da sociedade. Já que a escolarização em massa atinge diretamente um percentual da população maior que a que a produção acadêmica, bem como a pesquisa científica do setor privado. Diante disso, o prestígio da função social do cientista é contestado, em função de uma frustração dos caminhos do desenvolvimento técnico-científico. Este se alinhou a um modelo de razão instrumental e se afastou das promessas e expectativas criadas ao longo da Segunda Revolução Industrial, ao longo do processo civilizatório iluminista.

Sendo assim, a figura do cientista se alinhava com projetos de poder de Estados e do capital e contemplando a sociedade apenas como efeito colateral do processo de dominação e acumulação. Nesta linha interpretativa, bandeiras conceituais universalizantes como nação, cidadania, perderam espaço, o que explica o surgimento de novo atores sociais que, organizados, ganharam visibilidade para acusar que o universal do Humanismo clássico sempre os preteriu e que a ciência e a educação estavam estreitamente interligadas a este olhar excludente do outro. Existem diferentes interpretações quanto à noção de cidadania global. Um entendimento comum é de que seja um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla,

além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional. A expressão cidadania global não é nova. Ela ganhou um espaço significativo na esfera do desenvolvimento desde o lançamento da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar (GEFI), em 2012, que identificou o “fomento à cidadania global” como uma de suas três áreas prioritárias de trabalho, juntamente com o acesso e a qualidade da educação. (UNESCO, 2013b, on-line).

Diante da questão do ensino de História, com efeito, debater sobre educação tecnológica em suas diversas abordagens dentro do ambiente acadêmico e, sobretudo, no chão da escola, passa a ser uma posição política perante a sociedade ao demonstrar que os especialistas no campo são capazes de analisar e formular suas próprias interpretações e procedimentos e que estes possam ser mais adequados à realidade escolar do que as soluções, muitas vezes simplistas, de agentes externos. Em outras palavras, o desenvolvimento desta literatura abre possibilidades de pôr os especialistas em educação no controle do processo de produção, seleção e descarte das próprias ferramentas digitais de ensino. Assim, aproximando o desenvolvimento do ensino balizado em critérios inclusivos e de tolerância e na produção de identidades e valorização das diferenças nos ambientes mais progressistas.

McLuhan (1996) foi um dos primeiros pesquisadores que atentou para o fato de que a estrutura da educação tradicional se tornaria cada dia mais aplicada à lógica da comunicação eletrônica. Temos, assim, a partir dessa afirmação do autor, o intuito de evidenciar que uma prática educativa interativa acolhe, perfeitamente, aos anseios e necessidades dos nativos digitais, uma vez que esses, cada vez mais, se comunicam a partir das novas mídias. (COELHO, 2012, p. 93).

Os dispositivos digitais apresentam múltiplas possibilidades de uso enquanto ferramenta de ensino, o que significa que podem ser aplicados aos modelos de ensino e aprendizagem mais tradicionais até a formas mais progressistas, tanto no método, quanto aos objetivos educacionais os elementos combinados não se anulam necessariamente.

vos educacionais os elementos combinados não se anulam necessariamente.

Quanto ao método, as TICs podem ser utilizadas enquanto elemento de reforço a aula expositiva do professor, cristalizando a antiga faceta de um simples emissor, na qual os estudantes adotam uma postura passiva de receptores de conhecimento. Cabe aqui uma breve

ressalva de que não se pretende afirmar que a tecnologia seja um perigo para uma educação autônoma, mas sim, apontar que há um campo de disputas de projetos. Isto significa dizer que o significado social das tecnologias da informação e comunicação não está dado e um mesmo objeto pode ter ambivalência de significados, assim como seus usos, que refletem programas quer de retrocesso, quer de ampliação de conquistas sociais democratizantes. No entanto, quanto aos objetivos educacionais, é de suma importância a esta discussão dissociar a relação entre uso de ferramentas tecnológicas a um modelo de ensino inovador. A interatividade pode estar intencionalmente separada da interação. Tal discurso ecoa na neutralidade da tecnologia, que é produzida por uma agenda político-econômica cuja finalidade da educação não está na formação humana e sim na transferência do controle dos projetos educacionais aos setores da economia privada.

Um dos efeitos devastadores do pensamento único, sem dúvida, manifesta-se no abandono do pensamento crítico vinculado a projetos societários firmados na perspectiva da autonomia e, ao mesmo tempo, num relacionamento soberano entre povos, culturas e nações. Reafirmam-se, pela via do pragmatismo, das visões positivistas e neopositivistas, e neo-racionalistas e do pós-modernismo, uma visão fragmentária da realidade e uma afirmação patológica da competição e do individualismo. A crise do pensamento comprometido com mudanças fundas na atual (des) ordem mundial é, também, a crise do pensamento utópico e da acuidade da teoria social. (CIAVATTA; FRIGOTO, 2003, p. 96).

Nesta mesma corrente, se alega que os profissionais da educação que resistem a este processo - defendido como irreversível – são antiquados, contrário ao avanço e ao futuro.

O que é um problema da cultura da sociedade se torna um problema de aprendizagem escolar. Não que o problema da aprendizagem não exista, mas ele não é reconhecido em todas as suas dimensões. Pensemos, por exemplo, no avançado desenvolvimento da ciência e na necessidade de uma educação tecnológica que responda às exigências de uma leitura atualizada do mundo. Ou pensemos na exaltação do mercado não apenas como o padrão das relações econômicas, mas de todas as relações humanas pela subsunção de tudo ao valor mercadoria. (CIAVATTA; FRIGOTO, 2003, p. 102).

A ideia aqui lançada é de que a educação tecnológica pode estar em uníssono a propostas educacionais ético-humanistas e democratizantes de construção de identidades

autônomas e tolerantes. Para isso, é necessária a ampliação, a circulação de ideias e intervenções pedagógicas neste viés protagonizada tanto pelos profissionais da educação básica, quanto acadêmicos, para que o desenvolvimento empírico e epistemológico se integre, formando-se assim, uma consistente massa discursiva produzida por educadores, capaz de reverberar para fora das paredes das salas de aula e se tornar uma contraproposta a narrativa dominante.

Redes escolares que ganharam notoriedade por índices de aprovação em concurso, como a Rede Ph que possui dez unidades nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói e é integrada ao grupo Abril Educação através da Rede Somos Educação, produzem apostilas vendidas para outras escolas, suprimindo a escolha de material didático pelo docente, pois a decisão passa a ser um contrato de parceria entre a direção da unidade que compra este material e o grupo que a produz. O programa também prevê simulados nacionais que mapeiam o índice de aproveitamento das escolas associadas com envio, posterior, de gráficos comparativos de nota global, por série e por áreas de conhecimento. Conseqüentemente, a liberdade de cátedra da organização dos conteúdos é posta em xeque, pois, o material apostilado é enviado bimestralmente, criando empecilhos à reorganização, seja da seleção do currículo, seja da ordem em que os conteúdos são lançados. Sendo assim, a imposição ao uso do material entregue ao profissional da educação é justificada pelas datas das avaliações e da seleção dos conteúdos que surgiram nas análises de desempenho do grupo Abril.

Em oposição, a proposta do presente trabalho busca a afirmação do profissional em seu campo, como capaz de desenvolver suas próprias ferramentas de trabalho, o que serve de resposta às variadas tentativas da redução da autonomia pedagógica, que fatalmente representa um dos pilares da precarização das relações de trabalho, e afeta tanto a liberdade de cátedra quanto a depreciação do valor do profissional, já que ele se tornaria apenas um porta-voz de um manual produzido externamente. Isto se dá através de uma intervenção pedagógica que se aproveita da naturalização da tecnologia entre os jovens, como ponto de partida, para a utilização na relação ensino x aprendizagem, tentando mediar conhecimento e gerar pontos de contato com a linguagem hipertextual do universo digital. Assim, se pretende interagir saberes e conceitos formais das ciências humanas, sobretudo relacionado-os ao ensino de história a elementos trazidos previamente pelos estudantes enquanto sujeitos no mundo. Se por um lado, o professor se aproveita de um objeto da sociedade de consumo, que a uma parcela específica da juventude o universo digital é parte da rotina diária, por outro, ao alinhar seu fazer

pedagógico com propostas críticas, tem um compromisso ético de desnaturalizar a tecnologia, demonstrando suas exclusões, contradições, silêncios, apontar a necessidade de uma apropriação crítica, seus sentidos, significados e potencialidades.

1.2 - Proposta inicial

A atividade a ser aqui proposta baseia-se, primeiramente, numa sensibilização que estimule a produção de curtas-metragens de temas que compõem o currículo da disciplina de História, que sejam passíveis de transversalizar temas oriundos de outras disciplinas e explorar os aspectos criativo e artístico que a produção audiovisual possibilita. Tal escolha se justifica também, não somente, por meio de uma imagem prévia, – passível de confirmação ou refutação – de que os jovens são nativos digitais, mas principalmente porque se de acordo com esta linha de pensamento, o uso regular de dispositivos digitais fomenta outras formas de relação com a comunicação e a aprendizagem.

Os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes.. (PRENSKY, 2001, p. 2).

Ao cabo disso, os estudantes nativos digitais têm uma ampla rede de acesso a saberes, de busca por informações que contemplem suas necessidades, bem como abre caminho para que produzam seus próprios conteúdos, suplementando o planejamento mediado pelo professor. “Com os avanços da Internet, as escolas tiveram que reorganizar a maneira como ensina(va)m. Para o desenvolvimento das competências e habilidades dessa nova geração de nativos digitais, a escola teve e tem que se reestruturar, pedagógica e fisicamente.” (COELHO, 2012, p.89). Belloni e Gomes (2008) apontam que a necessidade de reestruturação didática decorrente do avanço técnico que possibilitou uma forma de autodidaxia oriunda das TICs, cujas características se chocam com a normativa institucional da escolarização de massa, do papel

tradicional de centralidade do professor e também dos modelos de currículo rígidos. Contudo, as autoras questionam as fraturas deste modelo de aprendizagem alheio aos referenciais historicamente constituídos, pois a maior liberdade de encaminhamento de pesquisa e consumo de informações gera limites quanto à pluralidade e profundidade da pesquisa e aprendizagem no mundo virtual.

Eles (crianças e jovens) têm opiniões próprias sobre as mensagens e recursos destas mídias e, embora sejam adeptos incondicionais das telinhas, são capazes de divergir e criticar. Porém, esta capacidade crítica não é espontânea (como as aprendizagens relativas ao uso) e parece só funcionar quando o assunto interessa muito ao jovem (sexualidade ou consumo, por exemplo), ou quando a situação o estimula, no caso de uma pesquisa, por exemplo. Isso nos permite inferir que, embora o uso das TIC propicie aprendizagens novas, especialmente novos modos de aprender, ele não é suficiente, por si só, para desenvolver o espírito crítico e utilizações criativas. Para tal desenvolvimento serão sempre necessárias as mediações dos adultos e das instituições educativas, de onde decorre a importância da formação dos professores para que estas mediações se orientem a partir de uma perspectiva de mídia-educação, assegurando assim sua eficácia. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 722).

Neste sentido, a tarefa de mediação escolar tem por objetivo estimular formas não espontâneas de aprendizagem através dos meios tipicamente associados ao lazer ou a satisfação de dúvidas individuais. O desafio de estimular os mesmos mecanismos a partir das necessidades de desenvolvimento de saberes escolares e por atividades coletivas passa a ser o primeiro desafio pedagógico da produção de conhecimento pelo alunado através do uso de ferramentas digitais. Seu desenvolvimento precisa estar consciente e flexível as peculiaridades e imprevistos que possam surgir diante das etapas de feitura de produção. Também é preciso considerar que o uso da linguagem cinematográfica não estará na mão de profissionais (professores e estudantes) e as limitações de equipamento e orçamento são questões menores, pois se trata de uma obra com fim voltado para questões de ensino através do diálogo com um modelo narrativa pouco consagrada no ambiente escolar. Dessa maneira, à estruturação do produto, apesar de estar necessariamente associado a um tema de aprendizagem em História, a atividade se caracteriza pela seu caráter eclético de uso, podendo ser aplicado em diferentes pontos do currículo de História e também, de conteúdos transversais. A produção do curta metragem necessita de prazo para sua confecção que, se longo demais se perderá entre outras prioridades do calendário, enquanto, curta demais, impossibilitaria a organização e estruturação das diversas etapas de

pré-produção, filmagem e edição. Dessa forma, o prazo de um mês para construção do roteiro, filmagem, montagem e edição é a busca pelo equilíbrio entre os dois referenciais.

Os temas possíveis são inúmeros e podem englobar, por exemplo, as transformações nas relações de trabalho durante as discussões sobre Revolução Industrial, a distância entre as garantias legais previstas pelos Direitos Humanos e a realidade de grupos sociais do Brasil contemporâneo, o direito à vida e a liberdade na escravidão antiga e na moderna, o etnocentrismo e conflitos e episódios de conflitos armados, ou seja, proposições que relacionem o passado e o presente. Bem como, a efetividade total, parcial ou o fracasso de demandas, de marcos de ruptura e continuidade entre práticas do passado e atuais.

A aprendizagem situada em contexto pode ser uma resposta para situações autênticas, ligadas à história de vida das pessoas e de suas instituições, o que provoca transformações na visão de currículo prescritivo, para uma perspectiva de currículo narrativo e de aprendizagem narrativa (GOODSON, 2007). Esta proposta torna-se particularmente importante, diante do questionamento sobre o valor das prescrições no mundo do trabalho flexível, com vínculos institucionais frágeis; e diante das mudanças contínuas da realidade, apontando para a substituição dos esforços de elaboração de novas prescrições curriculares pelo currículo, no qual os processos de aprendizagem se desenvolvem por meio de narrativas elaboradas com o uso das TDIC, especialmente das tecnologias móveis e sem fio, com atualização e manutenção continuada ao longo de uma experiência de vida. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 62).

No decurso desta etapa o professor estará à disposição para indicar fontes, tanto no que tange ao conteúdo, quanto ao estilo da produção do trabalho. Ferreira (2018) aponta para três tipos de estrutura narrativa a ser utilizada: ficcional, documentária e narrativa. Isto significa que os trabalhos produzidos diferem em gêneros, estética, estilo narrativo, mas também no grau de complexidade destes elementos.

A experiência educacional com jovens, por exemplo, permite perceber que adolescentes do ensino médio tendem a ser mais receptivos a filmes de linguagem mais densa, com estrutura narrativa mais complexa, diferentemente dos seus colegas discentes na faixa etária entre 10 e 14 anos, para quem ação, aventura e comédia costumam ser melhor recebidos. Nesse sentido, o gênero pode ser um critério a ser observado na escolha do título a ser exibido na escola. (FERREIRA, 2018, p. 60-61).

Portanto, a experiência narrativa prévia, a idade e a vivência cultural delimitam parcialmente o produto final. O nível de engajamento da turma, a relação interpessoal dos estudantes entre e si e com o professor, o andamento do calendário escolar e o incentivo da escola às metodologias ativas são alguns dos fatores que circunscrevem o produto.

As narrativas são construídas a partir de um conjunto de pontos de vista pessoais e, portanto, podem existir diversas versões da mesma história ou da experiência. Qualquer que seja o meio de expressão do pensamento, o discurso narrativo é crítico e possui uma estrutura que caracteriza uma trama, devendo conter um início para captar a atenção do outro; e o desenvolvimento dos personagens (pessoa, fato, fenômeno, comunidade, etc.), com uma sequência de transformações, que mantenham entre si algum significado e integrem o conflito, o personagem, a consciência, podendo ficar aberta para ser abordada mediante outras perspectivas. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 63.).

As ferramentas de edição que possibilitam a montagem dos curtas são numerosas para baixar diretamente pelos celulares das plataformas *Android* e *Apple*, assim como os de tratamento de áudio, outra opção é a transferência das tomadas gravadas pelo celular para computadores de gabinete ou laptops. Para edição pelo celular, os aplicativos *Magistro*, *Filmora* e *VideoShow* são os mais utilizados. Contudo, a mudança constante nos modelos de celular, as atualizações constantes nos sistemas operacionais e variedade de empresas programadoras de aplicativos causam migrações entre os programas mais usados. Na edição em laptops e computadores de gabinete, o programa *Windows Movie Maker* é utilizado com regularidade devido ao fato de ele fazer parte da instalação padrão do sistema operacional *Windows* em diferentes versões, além de ser desenvolvido para usuários iniciantes nas ferramentas de edição. O software *Adobe Premiere Pro* se mostrou preferência aos estudantes que dominam programas de edição mais avançados, visto que é um instrumento de nível profissional aplicado ao cinema e jornalismo. Quanto à edição de áudio, apesar da mesma variedade de dispositivos, a atenção debruçada ao tratamento de som é menor. Não raro, os vídeos necessitam de alguma legenda de apoio para facilitar a compreensão de diálogos gravado em tomadas externas, em que o ruído ambiente é, em geral, acentuado. O programa *Audacity*, para laptops e desktops é considerado pelos estudantes como intuitivo, capaz de filtrar parte dos sons indesejados, de realçar o som dos diálogos e redução de frequências sibiladas na fala.

Passado o período de produção, os estudantes farão a exibição dos trabalhos em sala, ou na área de multimídia da escola. A culminância terá caráter de avaliação bimestral ou trimestral e procurará entender o processo de construção do vídeo, - as etapas do processo coletivo de organização e iniciativa dos educandos. Outros pontos relevantes são os de uso de fontes, espaços, clareza e criatividade na construção de um discurso sobre o tema proposto. Por fim, é identificar não só se o grupo demonstra domínio de conteúdo curricular, - saber científico - mas se é capaz de articular os saberes escolares com outros conhecimentos adquiridos e a possibilidade de construção de consciência de si e do outro, de estranhamento e de familiaridade com a diferença e a percepção de discursos identitários.

A narrativa assim produzida não é uma construção livre. Envolve o saber, a identidade e a racionalidade sobre como as pessoas constroem o conhecimento do mundo ao seu redor, a compreensão de si mesmo e a interlocução com outras pessoas. Neste sentido, as narrativas produzidas na forma oral, escrita ou hipermidiática, têm grande potencial educacional, como afirma Galvão (2005). Podem ser utilizadas tanto para investigar o conhecimento que as pessoas expressam quanto para auxiliar processos de construção de conhecimento. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 63.).

Propor uma atividade que depende de organização, planejamento, seleção, montagem e revisão é uma maneira de promover questionamentos e investigações sobre o objeto/tema que entrelaçam procedimentos metodológicos com a práxis social. Com isso, o produto trabalha com uma dupla ambição: a primeira se refere aos estudantes em uma proposta que estimule a complexificação da relação entre a disciplina de História com as demandas oriundas de fora dos muros da escola, enquanto a segunda trata em formular um modelo de avaliação que se legitime como eficaz e viável dentro da vida cotidiana e institucional da escola para que não se torne experimento isolado e sem respaldo da estrutura organizacional. Em suma, que se torne uma prática regular que diversifique as formas de conexões e significação do passado enquanto história refletindo na capacidade de orientação do pensamento no contexto da vida cultural.

Esta abordagem, ao pensar os estudantes como sujeitos do conhecimento, tem por finalidade, a condição de oferecer aos estudantes um local em bases regulares, de formulação de suas próprias leituras de mundo face à visão hegemônica que lhes é bombardeada constantemente em outros espaços sociais. Tendo em vista que a escolarização tem como um de seus principais compromissos o desenvolvimento das capacidades de interpretação, refinada

ao longo de diferentes etapas na trajetória de um estudante, o mesmo não podemos dizer sobre o cinema.

A fruição da sétima arte foi associada, aos não envolvidos diretamente no meio cinematográfico, como forma de entretenimento, e, portanto, o crivo estabelecido diante do conteúdo de um filme supostamente tendia a ser mais passivo e superficial. Se enquanto ato de divertimento acrítico, o não aperfeiçoamento da linguagem do cinema traz poucas consequências, já que atinge seu objetivo final de divertimento e consumo, o uso de filmes no espaço de produção de conhecimento, pelo contrário, exige reflexão sobre a questão. E, ao cabo disso, se ofereceria uma abertura ao processo de silenciamento das dissonâncias no espaço escolar, que regularmente, o modelo de escola de massa não é capaz de lidar.

Em suma, atividade procura relacionar as práticas e experiências docentes com as perspectivas pedagógicas teóricas e contribuir com o aperfeiçoamento da interpretação textual e audiovisual do alunado, avaliando as impressões individuais dos estudantes sobre a experiência de ensino do conteúdo curricular em questão. Além do recolhimento da recepção das obras cinematográficas apresentadas, os estudantes passam ao protagonismo na produção do saber, na qual formarão grupos para produção de curtas de até cinco minutos, de gênero documental ou ficcional, possibilitando-se, assim, a criação de estratégias criativas para a solução de problemas de ordem científica.

Na ótica de Freire, transposta para o contexto de uso das TDIC, o sujeito passa a ser autor, produtor de suas obras, mobilizando letramentos na leitura e construção de conhecimento, com o uso de linguagens midiáticas em práticas multimodais ou hipermodais; participando criticamente do mundo digital como leitor ativo, produtor e emissor de informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano; dominando as regras que regem a prática social da comunicação midiaticizada (...) (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 69).

O espaço escolar, através da mediação docente, estimula a produção de saber coletivo, pois, uma produção audiovisual requer diversas etapas e divisões de tarefa, além de ser uma atividade processual, oposta a avaliação individual e de momento como são as provas e testes do calendário normativo das instituições de escola básica.

1.3 O cinema como prática cultural

O edifício teórico que fundamenta este texto tem por compromisso se afastar de uma visão de escola monolítica. Generalizações que remetem a essencialismos reforçam um ruído anti-intelectual presente no senso comum cujas vozes sobrepostas tendem a prevalecer diante de enunciações com compromissos ético-epistemológicos. A cabo disso, dados sobre a infraestrutura escolar servem para evidenciar desigualdades no espaço físico em que o uso das TICs em determinadas regiões possa ser profundamente prejudicado. Com isso, quando se debate educação tecnológica a evidência da falta de acesso não pode ser descartada. Sendo assim, debater os usos de recursos tecnológicos na educação básica brasileira é, por uma questão estrutural, um assunto cujo raio de atuação pode refratar em um campo limitado. A discussão e mapeamento da exclusão digital que afeta a educação básica, como este fator interfere nos processos de aprendizagem e em como esse déficit se soma a um quadro de desigualdade estrutural, é um objeto de estudo por si só e está além do recorte deste trabalho que assume que sua proposta se choca com em que a infra-estrutura precária torna a aplicação das reflexões e propostas elaboradas inviáveis. Dito isto, o debate aqui exposto se restringe aos espaços em que a educação com apoio tecnológico é um pressuposto logístico, ainda que algumas soluções sejam improvisadas possam fazer parte do processo.

Se por um lado, os dados descritos acima indicam certas abordagens com o uso de tecnologias da informação e comunicação, por outro lado, o mesmo portal, a agência Brasil (EBC) aponta o aumento do acesso à internet por crianças e jovens, sendo o celular o principal meio de acesso. “Cerca de 25 milhões de crianças e adolescentes no Brasil tiveram acesso à internet em 2017. E o principal meio de uso foi o celular. Noventa e três por cento das crianças e jovens relataram que acessam a internet por esse meio”. (LIN, 2018). A jornalista ainda nos oferece outros dados sobre a ampliação do uso da tecnologia de telefonia móvel por crianças e adolescentes:

O número de crianças e adolescentes que usa a internet apenas pelo celular cresceu. Segundo a Pesquisa TIC *Kids Online* divulgada hoje (18), o percentual de jovens entre 9 e 17 anos que acessa a rede somente pelo telefone móvel chegou em 44%. No levantamento anterior, com dados de 2016, o índice era de 37%. (LIN, 2018, on-line).

No mesmo ano, outra matéria da mesma agência descreve o incremento do acesso à internet por jovens na faixa dos 9 a 17 anos:

O estudo aponta que 85% da população nessa faixa etária utilizou a internet ao menos uma vez em três meses, um total de 24,7 milhões de crianças e adolescentes. Em movimento complementar, o uso do computador como forma de acesso à rede tem caído, de 60% na pesquisa anterior para 53% na atual. (MELLO, 2018, on-line).

Intelectualmente, as primeiras inquietações sobre o uso de tecnologia em sala de aula partiram de uma realidade em que seu uso poderia ser rotinizado e incorporado nos planejamentos de aula e de curso, seguido do choque entre a formação acadêmica e a realidade do mundo do trabalho, em que o primeiro, não contemplou a relação entre dispositivos digitais e usos de audiovisual como ferramentas pedagógicas e o segundo me levava a problematizar formas de explorar tais recursos. Não fosse o hábito construído na vida particular da utilização de computadores e smartphones para pesquisa, leitura de notícias diárias, até mesmo o problema de operacionalizar as máquinas necessitaria ser superado. Posto que não havia problemas de manipular o material, se sustentava a questão da abordagem enquanto docente. A resposta imediata veio do uso ilustrativo de imagens e vídeos, estratégia vista ao longo da educação básica e do ensino superior como estudante. Apesar do discernimento de um uso “Não como ‘reflexo’, mas como ‘produção’ de representações, costumes, percepções e não como imagens fixas presas a determinados temas ou contextos (...)” (SCHWARCZ, 2014, p. 393), ainda assim, se tratava de uma abordagem que carecia de apoio crítico epistemológico.

Na dificuldade que temos em enfrentar representações visuais, estaria o que Rorty chamou da nossa “obsessão pelo modelo da imagem como uma figura transparente” e “real”. Para ele o “espelho” é uma verdadeira tentação criada pelo cientificismo e pelo positivismo diante das iconografias. (SCHWARCZ, 2014, p.396).

Problema este que se agrava com o uso do cinema, em que é mais difícil desconstruir a sensação de realidade das obras fazendo com que uma das formas mais típicas de utilização de abordagens audiovisuais no ensino seja a do cinema documentário. Esta abordagem tende a recair em formas de representação que apenas reforçam o ponto de vista do professor, ignorando a intencionalidade da construção narrativa que autor e equipe técnica queriam expor. Uma abordagem que pode esvaziar o debate em sala por dar tratamento ingênuo a um objeto carregado de sentidos, tendo como consequência o esgotamento de uma visão de educação que seja um espaço de produção de pensamento autônomo, crítico e do princípio de alteridade. Em suma, a narrativa cinematográfica precisa ser analisada à luz dos conhecimentos científicos difundidos pela educação escolar, para que, dialeticamente, se compreenda seu lugar como produto cultural, mas que seja ponto de partida de debates e da fusão de saberes formais e cotidianos. Ao cabo disso, a utilização pedagógica de material audiovisual requer o cuidado do tratamento dado a qualquer tipo de fonte, ou seja, a relação com a imagem, seja na forma de fotografia, ou da imagem em movimento combinada ou não com o registro sonoro.

Se já é um fato tradicional a celebração do “realismo” da imagem, fotográfica, tal celebração é muito mais intensa no caso do cinema, dado o desenvolvimento temporal de sua imagem, capaz de reproduzir, não só mais uma propriedade do mundo visível, mas justamente uma propriedade essencial à sua natureza – o movimento. (XAVIER, 2005, p.18).

É necessário ter em conta que a linguagem cinematográfica apresenta sua própria historicidade e diversidade de linguagem. Como obra de arte, ela se diferencia da pintura escultura e outras formas tradicionais das belas-artes, pois, é criada para ser copiada e disseminada, se aproximando do modelo da arte literária. A música, apesar de ter crescido economicamente com a reprodução e o incremento do processo de gravação, conserva questões sobre acústica do ambiente, tipo de equipamento, tipo de técnica de aperfeiçoado pelo músico e interpretação que dão caráter diferenciado entre distintas execuções e uma maior distância para a versão gravada, na qual é retrabalhada por diversas técnicas de pós-produção.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso, da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica,

como a torna obrigatória. “(...) A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme”. (BENJAMIN, 2000, p. 223).

Historicamente a linguagem cinematográfica sofreu metamorfoses e se pluralizou. O modelo hollywoodiano de narrativa, dominante após mais de cem anos da invenção da câmera filmadora, além de não ser único nos dias atuais, é consequência de uma realidade da vitória da indústria cultural estadunidense ante aos outros centros produtores. De fato, o manuseio mais utilizado da câmera no início do século XX era o de um ponto fixo que, semelhante a posição do espectador do teatro e a movimentação dos atores, se assemelhava a de um palco (XAVIER, 2005, p.20). Atualmente, o circuito comercial dos Estados Unidos mudou o formato dominante de cinema. Neste, a estratégia é levar o espectador para dentro do filme. O autor indica a eliminação da distância tradicional entre uma obra de arte e seu espectador, o que consequentemente introduz novas técnicas de manipulação da filmagem, incorporando o movimento e a filmagem múltipla editada sequencialmente na linguagem cinematográfica. A montagem passa a ter relevância no processo de persuasão da narrativa e da construção de ilusão de verdade.

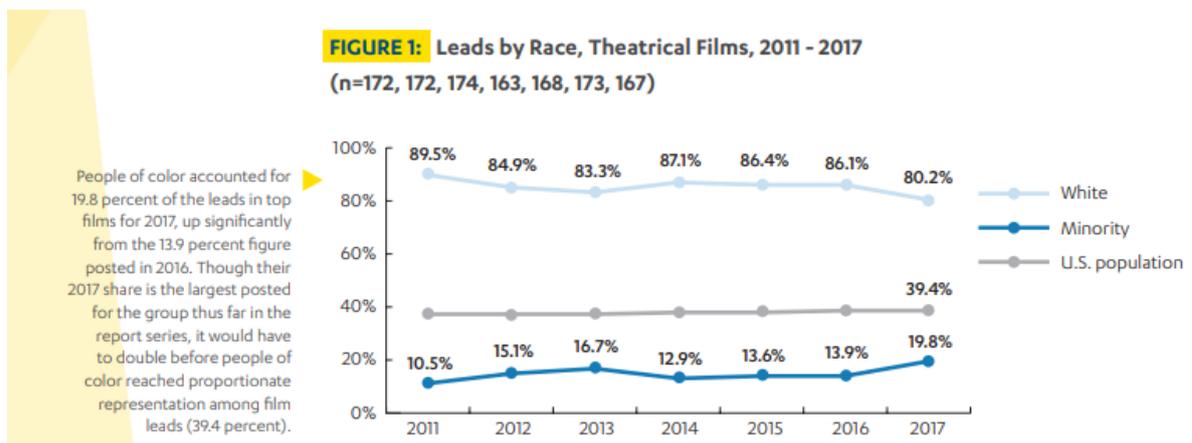
Entendida em um sentido amplo, a montagem é a ordem em que os planos se sucedem em uma sequência temporal, assim como a forma como os elementos que compõem um mesmo plano são apresentados – simultânea ou sucessivamente. Colocadas juntas, as imagens se unem em uma nova ideia; estendemos fios invisíveis entre elas, de modo que façam sentido para nós. O cinema soube disso desde o início e se utiliza da montagem para sugerir essas ligações. (DUARTE, 2009, p.43).

Diante disso, na busca por uma representação simbólica que alcance o público mais amplo possível, a linguagem predominante do cinema, num contexto de desenvolvimento de uma cultura de massa ao longo do século XX, é a que alcança êxito comercial. Ao cabo disso, a indústria cinematográfica esteve alinhada com a disseminação de estereótipos ao replicar um tratamento conservador a questões de gênero e sexualidade. Os filmes voltados ao grande público evitariam polêmicas que poderiam comprometer o retorno financeiro da produção, o que reforçaria hierarquizações culturais de povos, subalternizaria padrões de comportamento, etnias, entre outros temas.

Tudo indica que, apesar de alguns esforços isolados feitos em contrário, o olhar masculino, branco, ocidental e, sobretudo, heterossexual ainda é o que predomina nas convenções de representação temáticas distintas no cinema dominante. Não é coincidência, portanto que o assassino seja um negro, que o papel do traficante seja representado por atores latinos e que os terroristas sejam, quase sempre, árabes ou irlandeses. (DUARTE, 2009, p. 47).

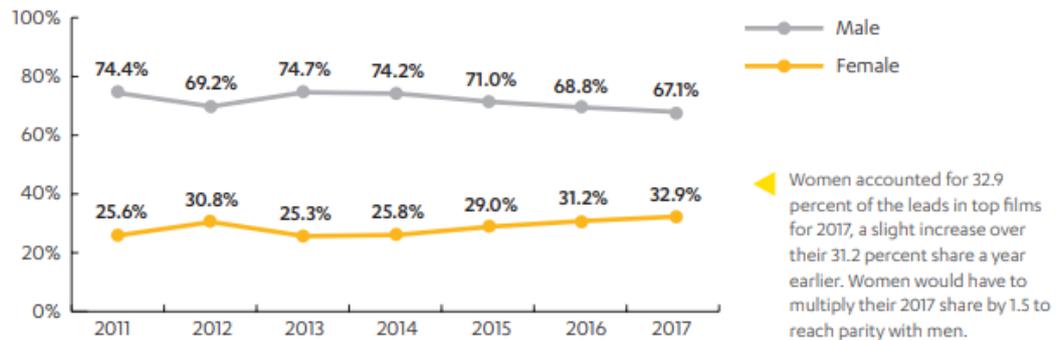
É possível concluir que propostas cinematográficas voltadas para grandes bilheterias tenham referenciais de normas e valores balizados na cultura hegemônica eurocentrada e que filmes com linguagens e ritmos contra-hegemônicos tenham outros referenciais ideológicos. A agenda de diversidade nos estúdios de cinema hollywoodianos na produção de filmes do circuito comercial indica uma reformulação da indústria cultural na direção de incorporar os questionamentos de movimentos de gênero e etnia. Apesar do avanço em direção a protagonistas de filmes *blockbuster* mulheres e negros, em termos estatísticos as mudanças indicadas se mostram mais modestas que a sensação empírica possa transparecer. O *Hollywood Diversity Report 2019*, divulgado pela *UCLA College Social Sciences*, indica que o percentual de protagonistas negros em filmes do circuito de salas de cinema subiu de 10,5% em 2011 para 19,8% em 2017, enquanto o percentual de atores brancos no mesmo período caiu de 89,5% para 80,2%, entretanto os números alcançam, em termos de representatividade aproximadamente metade da população americana negra que é de 39,4% no ano de 2017:

(a)



(b)

FIGURE 2: Leads by Gender, Theatrical Films, 2011 - 2017
(n=172, 172, 174, 163, 168, 173, 167)

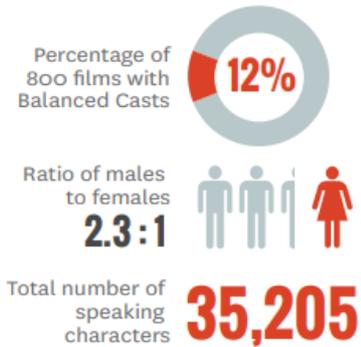
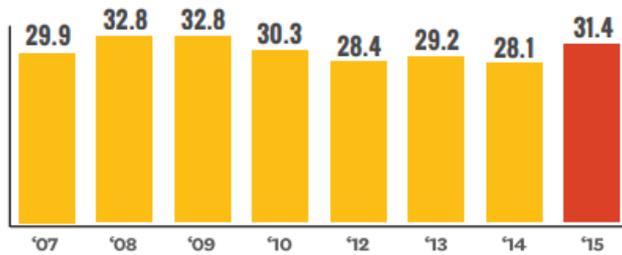


Fonte: UCLA *College Social Sciences*. 2019.

O relatório de 2016 da *Anneberg Foudation* em parceria com *University Southern California* divulgou relatório sobre a representatividade em 800 filmes de perfil popular entre 2007 e 2015 e também chegou à conclusão que, apesar da maior visibilidade da chamada agenda de representatividade, os dados mostram que a inclusão não se concretiza na prática. O gráfico abaixo compila diversos dados sobre a representatividade feminina em relação ao número total de falas, o percentual de diálogos femininos nos longas-metragens, percentual de elenco equilibrado entre homens e mulheres, de protagonistas femininas, atrizes de grupos étnicos subrepresentados e de protagonistas femininas de 45 anos ou mais:

FEMALES ARE GROSSLY UNDERREPRESENTED IN FILM

Prevalence of female speaking characters across 800 films, in percentages



FEMALES ARE SELDOM AT THE CENTER OF THE STORY IN FILM

Of the 100 top films in 2015...



And of those Leads and Co Leads*...



*Excludes films w/ensemble casts

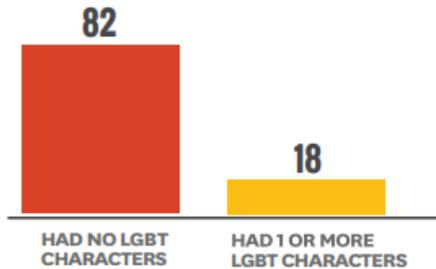
Fonte: UCLA *College Social Sciences*. 2019.

O recorte sobre a representatividade da comunidade LGBT também segue o mesmo movimento de subrepresentação. Os gráficos abaixo mostram o número de personagens LGBT com falas em 2014 e 2015, da presença destes nos filmes top 100 e o perfil étnico:

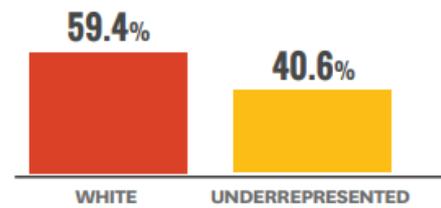
THE LGBT COMMUNITY: MOBILIZED IN THE U.S. BUT MISSING IN FILM



of the 100 top films of 2015...



of the 32 LGBT characters...



Fonte: UCLA *College Social Sciences*. 2019.

Consequentemente, uma interpretação descuidada tende a se deixar levar pela ilusão de verdade da linguagem do cinema e não exercitar o questionamento necessário para interpretar o subtexto desta modalidade de linguagem, ou seja, o contexto que envolve a criação da obra.

O significado cultural de um filme (...) é sempre constituído no contexto em que ele é visto e/ou produzido. Filmes não são eventos culturais autônomos, é sempre a partir dos mitos, crenças, valores e práticas sociais das diferentes culturas que narrativas orais, escritas ou visuais ganham sentido. (...) nosso entendimento é permanente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativa. (DUARTE, 2009, p. 44-45).

Como prática cultural, o cinema apresentaria, portanto, uma relação de circularidade com seu público. Ao mesmo tempo que com o crescimento da relevância social da sétima arte permitiu a propagação de diversas normas sociais convenientes a indústria cultural e a

formatação de uma sociedade de consumo da qual se espera algum grau de homogeneidade, suas convenções precisam estar dentro do vocabulário cultural dos espectadores, para que ocorra uma comunicação eficaz. O aperfeiçoamento da linguagem cinematográfica foi, além do desenvolvimento de uma eficiência técnica, mas também na capacidade de selecionar quais valores e normas acompanhar e quais reforçar a ponto de se tornarem familiares. “(...) repetidas à exaustão, as fórmulas criadas pelo cinema narrativo tradicional tornaram-se convenções mundialmente aceitas e, de certo modo, passaram a orientar as expectativas e o ‘gosto’ do público do cinema (...)”. (DUARTE, 2009, p. 45).

Quanto à discussão relativa ao ensino de História, é necessário tecer um plano de aproximação de problemas tão diversos em uma trama que aproxime o alunado à possibilidade do desenvolvimento de seus próprios materiais audiovisuais. Ferreira (2018) propõe quatro etapas para o êxito da atividade: sensibilização, exibição e análise e registro. Na primeira etapa, o autor salienta a necessidade de aproximação do tema a realidade dos estudantes, nesse sentido, traçar estratégias para a formação de empatia entre o tema proposto e o sujeito produtor de conhecimento, pois quanto maior identificação com tema, mais possibilidades de utilizar suas ferramentas de conhecimento e criação para a elaboração da obra. Na etapa de exibição e análise, o professor precisa trabalhar de um lado, aspectos de ordem técnica, ou seja, auxiliar os estudantes sobre elementos de filmagem e edição, sugerindo exemplos e explicando como poderia ser feito o corte, a edição e aspectos práticos e, de outro, auxiliar a dirigir o olhar dos estudantes aos aspectos da análise crítica de filmes, em oposição ao olhar passivo e acrítico.

É promissora a utilização da produção audiovisual como uma prática didática. O projeto deverá primar pelo processo de autonomia do aluno. Quando planejado adequadamente poderá envolver a escola como um todo e parte da comunidade. Acreditamos que, aos poucos, os jovens-estudantes irão reconhecer o cinema enquanto uma importante forma de expressão de conhecimento, estética, cultural, social e política. Encanta, nessa prática, a possibilidade de os alunos se sentirem produtores criativos e sensíveis de conhecimento histórico. Nesse exemplo de projeto foram explorados aspectos da história do tempo presente – preocupada com questões socialmente vivas e narrativas dos sujeitos históricos. (FERREIRA, 2018, p. 175).

2 - A ESCOLA EM FOCO: QUESTÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS

2.1 - A escola e as avaliações

Diante do processo de avaliação, o formato mais tradicional de teste/prova escrita apresenta algumas características que também podem e devem ser discutidas tanto em relação ao o quê, quanto a como se pode avaliar o processo de aprendizagem. O presente trabalho não questiona a permanência do modelo de avaliação escrita. Há de se considerar que é um modelo que proporciona um olhar potente sobre a produção escrita individual do estudante, sobre a forma como se relaciona conceitos, da maneira como o sujeito no papel de aluno reconhece e simula aplicações dos conhecimentos formais escolares a realidade social global, nacional, local, individual, entre outras atividades.

Pinto (2016) relaciona o modelo de avaliação corrente ao processo de escolarização em massa, “Concebida como uma medida, que se destinava a informar vários processos administrativos de organização (por ex. organização de turmas) e gestão dos sistemas educativos (ex. retenção, transição de ano ou ciclos de estudos)” (PINTO, 2016, p. 3). Já a continuidade dos modelos mais conservadores de avaliação representaria tanto um descompasso entre a produção teórica, quanto da continuidade das práticas institucionais que atingiram notabilidade social.

Assim, é natural que a imagem da avaliação como medida seja ainda muito forte, até pela sua manutenção no quadro das instituições e nos discursos políticos e sociais. De resto o facto de emergirem novas ideias e mesmo eventualmente práticas não significa que as novas substituam as mais antigas. O mais comum é que haja uma coexistência de todas elas no mesmo campo institucional. (PINTO, 2016, p. 3).

A justificativa está na transição de um modelo correspondente à retração do modelo de sociedade industrial que tem como consequência o recuo da necessidade de um padrão de aprendizagem baseado na repetição: “o paradigma psicométrico, que durante décadas sustentou a prática da avaliação baseada no *“drill and practice.”* (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA,

2017, p. 140). Um conjunto de novas exigências se estabeleceu como imposição de um modelo denominado sociedade do conhecimento, da qual reflete “uma nova abordagem conhecida como a ‘cultura da avaliação’, por contraponto a ‘cultura do teste’.” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 140). Outras formas de avaliação podem promover outras formas de cognição, movimentar os estudantes a processos diferentes do modelo tradicional. Amante; Oliveira; Pereira, (2017) destacam as mudanças nos processos de acesso a conteúdos e como a formação de novos espaços (sobretudo com a Web 2.0), se tornam novos objetos de reflexão pedagógica sobre aprendizagem e a extensão do meio destacado (Alvelos; Costa; Teixeira. 2013). Isto significa que as mudanças sociais formaram novas exigências, desde as mais evidentes a partir dos espaços de trabalho que solicitam cada vez mais a utilização de TICs, a outros absorvidos no cotidiano e mais sutis como, por exemplo, a necessidade de formar novas habilidades interpretativas e de checagem de informações acessados no ambiente digital. Isto traz como consequência a ampliação dos objetos e modelos de verificação de aprendizagem:

Neste contexto, o recurso a Programas de Avaliação de Competências (PACs) (BAARTMAN; et al., 2007) torna-se essencial. (...). A utilização de apenas um formato de avaliação é reconhecida como insuficiente para fazer um julgamento completo sobre a competência de um indivíduo. É necessário conceptualizar a avaliação de competências tendo em consideração que elas representam o conceito complexo que inclui conhecimentos, capacidades e valores. Há, pois, uma clara necessidade de desenvolver PACs que incluam uma variedade de modos de avaliação. (PEREIRA; OLIVEIRA; TINOCA, 2010, p 127).

Um dos elementos de comprovação dessa tendência é a presença do conceito de competências na fundamentação dos currículos municipais, estaduais e mais recentemente nacional, bem como as orientações de órgãos internacionais como a UNESCO, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos da OCDE:

Uma cultura que desenvolva no aprendente as competências de identificar, selecionar, argumentar e gerir informação de acordo com a sua relevância, de pensar criticamente e tomar decisões fundamentadas, inovar e comunicar (por escrito e oralmente). Como consequência, os processos de aprendizagem tornam-se personalizados e adaptados às necessidades e interesses do aprendente.” (PEREIRA; OLIVEIRA; TINOCA, 2010, p 128).

O ambiente de ensino-aprendizagem mais centrado nos ritmos da linguagem digital, absorve o dinamismo e o ambiente colaborativo, e de troca de informações:

Importa assim pensar a avaliação pedagógica nestes novos cenários, porque avaliar é fundamental por proporcionar dados sobre o desempenho dos estudantes com vista ao reconhecimento de aprendizagens ou validação de competências, mas também pelas informações que proporciona a todos os atores envolvidos neste processo, designadamente professores e alunos. Estas informações permitem ajustar práticas pedagógicas, designadamente tomar decisões sobre o tipo de feedback a dar ao estudante, acentuando o caráter formador da avaliação e a regulação dos processos de ensino e aprendizagem. Também as instituições carecem de modelos de avaliação pedagógica que assegurem a qualidade dessas práticas e que se constituam como referência. (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 137).

A ampliação das tecnologias digitais estaria, segundo as autoras, se tornando catalisadora do desenvolvimento de novas ferramentas de sociabilidade e aprendizagem, pois, este modelo favorece “uma maior adaptabilidade e flexibilidade do que a oferecida na avaliação tradicional” (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017, p. 137-138). A inquietação de estudantes que propõem, questionam e intervêm, não é aproveitada nas avaliações formais, podendo ser contemplada apenas em trabalhos extras de menor importância, culminâncias, por vezes insípidas, como feiras/encontros culturais e em alguns sistemas educacionais, nas notas de comportamento/participação. Se desperdiça, assim, o potencial de jovens que são produtores de cultura e identidade fora do espaço escolar.

Isso ocorre diante da nova necessidade em formar o sujeito infantil em um adulto apto para a vida moderna, ou seja, guiado pelo paradigma do “Império da racionalidade”, domesticado pela ciência. Para isto, a escola aparece como a instituição ideal para adequar esse sujeito infantil e transformá-lo num sujeito sem os sonhos de infância, sem crenças fantásticas.

É nesse contexto de escola voltada para a consolidação do modelo único de racionalidade (racionalidade esta, domesticada pelo paradigma positivista e cartesiano da tecnociência contemporânea) e ‘monocultura da mente’ (SHIVA, 2003) que o personagem do pedagogo se desenvolve, adequando-se perfeitamente às novas exigências impostas pela Modernidade: de racionalização em detrimento do *ludens*, de ‘domesticação dos corpos’ (FOUCAULT, 2001) infantis, de domínio das letras e da escolarização. Ou seja, no império da racionalidade, o profissional que capacita, prepara e forma o sujeito (infantil) para a vida moderna é o mesmo que prioriza a racionalidade domesticada em detrimento das pulsões da imaginação criadora. (SALES, 2018, p. 59).

Consecutivamente, a sensação de pertencimento na escola é trocada pelo de ocupação, fato que pode servir de hipótese para o processo de desencantamento do aluno com a escola na transição da infância para adolescência. Enquanto espaço de construção de sentidos e de socialização, os espaços escolares deixam de ser o centro deste processo, perdendo a concorrência para outros espaços de entretenimento, seja digitais ou físicos. Cabe destacar Esteban (2001) e sua análise sobre o espaço escolar e sua relação com o cotidiano e práticas tradicionais, balizadas na previsibilidade e repetição de processos, saberes e avaliações. E que desta aparente homogeneidade, surge toda uma rede do imprevisível, que transborda e ultrapassa a regularidade institucional, eclodindo uma amplitude do ineditismo ou das quebras de expectativa. Estas podem ser utilizadas como potências para novas estratégias de ensino e aprendizagem e de adaptação de processos avaliativos que, conforme surgem, são capazes de se entrelaçar as práticas tradicionais em um novo modelo constituído. A complexidade da relação de sala de aula analisada por Esteban (2001) resultou numa reformulação, tanto de aspectos metodológicos e epistemológicos, quanto do que se entende por certo e errado no processo de avaliação:

As respostas erradas, anteriormente tratadas homogeneamente como indícios da não-aprendizagem, passavam a ser analisadas em suas particularidades, de tal modo que suas diferenças iam sendo percebidas, evidenciando a presença de conhecimentos diferentes. (ESTEBAN, 2002, p. 134).

O novo plano de atividades redefiniu a percepção do desenvolvimento de saberes, conseqüentemente propiciou outro olhar, sobretudo, para os resultados que estariam aquém do esperado. Neste sentido, a avaliação do final do processo dividiria o prestígio de mensurar o domínio de saberes, com o modelo processual, em que se pauta na compreensão do patamar de produção de discursos, capacidade de movimentar diferentes saberes, para além de uma dimensão cartesiana binária de verdadeiro e falso.

Era difícil classificar as crianças segundo padrões previamente estabelecidos, dar notas, até mesmo distinguir o certo do errado. Sem essa definição também se tornava muito difícil prever qual seria o resultado alcançado por cada um dos alunos e alunas.

Impossível também atribuir valores às crianças; elas mostravam que a classificação simplifica para ordenar, tentando isolar a complexidade dos processos humanos; (ESTEBAN, 2002, p. 132).

Como contra-argumento a autora levanta o conceito de ambivalência, que o confronta com outros dois: o de critério e o de produção de hierarquias. Este choque apresenta o seguinte problema: toda categoria, critério e hierarquia quando posto, automaticamente cria o seu oposto, o que não se enquadra. Critérios e categorias mais complexos formam gradientes de aproximação/afastamento do seu modelo ideal, ainda sim, estabelecendo o marco excludente. Ou seja, os critérios de avaliação de atividades diárias, testes e provas que se filiam ao final do processo, se mostram mais claros nos seus objetivos, primeiro por serem adotados a mais tempo e aperfeiçoados ao longo do tempo. Em segundo lugar, são critérios que se pretendem universalizantes, pois são atrelados aos processos de escolarização em massa e suas ramificações de formação de mão de obra e compromissos com a sociedade, instituições nacionais e internacionais. São secundarizadas as características particulares sobre a curva de aprendizagem, seus ritmos e seus reveses.

Uma avaliação que não estivesse atrelada à classificação e hierarquização, posto que esta parecia impossível, e que pudesse incorporar o inesperado, a diferença, o aparentemente inexistente, que contribuísse para dar visibilidade aos processos não percebidos imediatamente ou não valorizados frequentemente e que pudesse incorporar as oposições que se revelam nas atividades escolares. (ESTEBAN, 2002, p. 133).

Portanto, se impõe a construção de critérios diversificados de avaliação, para além daqueles já constituídos e que, por conseguinte, se justificam ao almejar e/ou efetivamente acessar diferentes processos de aprendizagem. A avaliação através da produção de curtas-metragens é uma oportunidade de pôr a produção narrativa dos estudantes como próprio objeto de reflexão, pelo professor e sobretudo pelos próprios estudantes. Além disso, permite: ressignificar um objeto naturalizado como exclusivamente para entretenimento em momentos de uso como ferramenta de aprendizagem; produzir uma avaliação processual em oposição a modelo prova que é de momento; promover problemas do conhecimento científico que precisam ser solucionados ativa e criativamente pelos estudantes; promover espaços de sociabilidade; organização e divisão de tarefas entre construção de enredo, figurino, cenário,

iluminação, edição e atuação; estimular a complexificação da produção de discursos e identidades sobre si, sobre o outro, o tempo, o lugar de mundo e a relação indivíduo e estrutura.

O projeto “Jovem-estudante cineasta” possibilita a ressignificação do espaço escolar por meio de um intenso processo de envolvimento coletivo. Os alunos e os professores poderão, por exemplo, ampliar os seus olhares sobre a história do bairro e formas de engajamento social. Dessa forma, ultrapassa formas tradicionais de ensino e amplia o exercício pedagógico. (FERREIRA, 2018, p. 175).

A estratégia pedagógica se aproveita da naturalização da tecnologia nos jovens para utilização na relação ensino-aprendizagem tentando mediar conhecimento, conservando parte de sua natureza tradicional, mas tentando gerar pontos de contato com a linguagem hipertextual do universo digital, interagindo saberes e conceitos formais da sociologia com elementos da cultura de massa. Se por um lado, o docente se aproveita de um objeto da sociedade de consumo, naturalizado e caro a uma parcela específica da juventude que rotiniza o universo digital, por outro, ao alinhar seu fazer pedagógico com propostas críticas, tem um compromisso ético de desnaturalizar a tecnologia, demonstrando suas exclusões, contradições, silêncios, apontar a necessidade de uma apropriação crítica, ao invés de essencialista, seus sentidos, significados e potencialidades.

2.2 - Uma aproximação à antropologia escolar

As questões apresentadas sobre a avaliação, tem como propósito, atender o olhar analítico e seus inúmeros prismas sobre o debate em relação a complexificação do olhar interpretativo dos estudantes, como lidar com o universo da cultura, fomentar o domínio de elementos para o universo extra-escolar, que também são úteis para a produção audiovisual enquanto pressupostos.:

Observar então a força do cinema na escola como conhecimento sensível de si e do mundo, guiada pelo conceito de “contato”, em diálogo com os filmes e imagens produzidos, experiências vividas de compartilhamento e os conceitos criados pelos próprios estudantes sobre palavras que emergem de seus filmes, através de um abecedário audiovisual, é a proposta desse trabalho. (D’ANDREA, 2018, p. 20).

A criação de um produto ligado ao ensino de História está condicionada ao campo que analisa agentes produtores de narrativas em dado recorte, ou seja, não se trata de uma relação que trata com o campo de objetos medidos e manipulados, mas, pessoas, na condição social momentânea de estudantes e toda a complexidade de um sujeito em interação com outros dentro de um espaço delimitado por normas específicas.

O sucesso da análise passa diretamente pelo campo das inter-relações propostas, pois a atividade necessita imergir nas características próprias do grupo e o do desenvolvimento do protagonismo dos estudantes na construção dos produtos, socialização, individuação, entre outras. Como consequência, se aproximar de metodologias que analisam campos de produção de sentidos e cultura, como a antropológica, podem facilitar a produção de dados para reflexão. Reconhecer, nesse recorte, especificidades da condição de juventude pode oferecer, ao menos enquanto hipótese, chaves de interação para a aplicação do produto em sala de aula e em como a atividade poderia apresentar seu retorno social nas bases democráticas já escrutinadas anteriormente.

Deste ponto, abre um novo campo de análise, o da juventude, para entender as especificidades que permeiam a criação do produto. Ela, de forma sucinta, se baseia numa fase de enunciação de identidades. Estes sujeitos estão em condição de experimentar esta condição histórica e social de diversas formas, representando uma faceta heterogênea sob a aparência de uma essencialidade comum que se serve de parâmetro para estabelecer uma marca de diferenciação dos sujeitos históricos adultos. Sendo assim, se deve ter em conta a pluralidade de lugares de enunciação, seja de ordem etária, seja da posição social que se insere, o que marca a desigualdade destes sujeitos no tecido social.

A cultura juvenil é uma expressão da construção social do sujeito no seu curso de vida. Deste modo, devido às indeterminações das identidades, enuncia uma condição

de temporalidades e significações dos modos de vida e das práticas cotidianas, assim como exprime narrativas e espacialidades indeterminadas, conformando a passagem para a vida adulta. (SOUZA, 2012, p. 9).

Enquanto transitória, o momento de juventude não pode ser tratada pela sua condição de escassez (o que ainda não é um adulto, um indivíduo não formado), e sim pela sua totalidade, cuja marca de distinção é a transitoriedade. Uma ressalva presente na literatura sobre educação desde *Emílio*, ou da *Educação* de Rousseau (1762), que, contudo, enquanto prática e política pública, se faz presente a partir da segunda metade do século XX. “As culturas juvenis constituem grupos de *status quo* que afirmam um estilo de vida eivado de diferenças intra e intergeracionais. Os jovens tencionam relativizar suas posições sociais, vivendo uma ‘vida de inconstâncias’.” (SOUZA, 2012, p. 5). Com isso, as identidades juvenis, ao menos aquelas que se estabelecem no contexto dos espaços urbanos, refletem fluxos e sociabilidades definidas pela fluidez, sendo as práticas cotidianas construtoras de sociabilidades que ressignificam espaços e criam novas formas de interação e comunicação, diferenciando tanto em gerações como em múltiplos valores e modos de vida.

(...) na passagem para a vida adulta, ao invés de circunscreverem-se em um lócus identitário fixo, baseado no status, nos valores tradicionais e comunitários, nas posições de classe, a cultura juvenil enuncia-se descentrada, através do olhar panorâmico, em escala global, no qual as novas identidades criam diferentes e dissonantes estilos de vida (...). (SOUZA, 2012, p. 10).

O ambiente escolar, dentro de seus espaços controlados de calendários, conteúdos e grades de horário, produz efeitos diametralmente opostos à ideia de regras sociais, objetivos práticos e formalidades, constituindo: “(...) espaços de sociabilidade e formação humana, hoje complexificado e transformado pela presença das tecnologias digitais”. (FERREIRA; VILLARINHO, 2013, p. 193-194). Trata-se de conhecer as características do ambiente cultural pós Web 2.0, seu impacto na construção da identidade dos nativos digitais e, em seguida, ponderar seus reflexos no chão de sala de aula, na influência do processo de aprendizagem. Utilizar tal linguagem, se aproximando de seus modelos cognitivos construídos na esteira da Era digital, quando benéfico, para facilitar o diálogo entre os saberes escolares é estar consciente e ativo dentro do processo de transformação social em curso.

A narrativa organizadora em torno do qual se desenrolam todas as ações do imaginário tecnológico, implica na ideia de desaparecimento de todo obstáculo ou materialidade envolvendo as noções de imediatez e de transparência. Essa narrativa ou utopia sem a qual o imaginário tecnológico não poderia sobreviver é denominada de “fenômeno glocal”. (FERREIRA, 2009, p. 68).

O remapeamento das fronteiras geográficas com o fenômeno glocal atuam no desenvolvimento cognitivo e nas experiências de mundo que se estabelecem enquanto sujeitos. No que tange a problemática da aprendizagem, temos a questão da fragmentação das identidades juvenis, que formata um espaço de sala de aula com um espectro de experiências em etapas diferentes, sem a suposta linearidade que compõe uma mesma faixa de série x idade e até mesmo de pertencer a mesma turma tendem a mascarar. Ferreira e Vilarinho (2013) apontam também para a relação entre as mudanças nas culturas juvenis com a ampliação do acesso à cultura digital:

Os jovens que hoje frequentam a escola básica brasileira, ao vivenciarem um processo de socialização permeado pela cultura digital, experimentam mudanças radicais nas concepções de tempo e espaço e suas dinâmicas de interação social, construindo um repertório de interesses diversos do que lhes é oferecido pelas escolas. As mudanças no comportamento desses adolescentes conduzem a uma crítica recorrente à escola quanto à sua incapacidade de considerar as necessidades da juventude; (FERREIRA; VILARINHO, 2013, p.195).

Se impõe um tensionamento constante entre o que lhes são propostos no espaço de sala de aula, como processos de aprendizagem e avaliativos, bem como o que é cobrado como facilitador da concretização do processo:

No contexto da revolução cibernética e informacional se reconfigura a sala de aula, a partir da pressão de corpos jovens móveis, apresentando narrativas totalmente opostas às narrativas discursivas tradicionais. Os avanços tecnológicos contemporâneos e as mídias eletrônicas provocam uma mistura de experiências que desestabilizam os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. Isto implica em novas competências para o professor e novos desafios à formação docente. (FERREIRA; VILARINHO, 2013, p. 195-196.)

Esses tempos variados de experimentação se aplicam na questão educacional, a introdução ao mercado de trabalho concomitante aos estudos de educação básica ou adiados para fases posteriores da vida adulta, na iniciação sexual e em questões de formação de núcleo familiar próprio, ou seja, refletindo uma identidade híbrida.

Outro ponto fundamental na análise de SOUZA (2012) é que a posição social e econômica pode colocar grupos de jovens na posição de disseminadores de culturas e identidades através da mídia e internet. Desta forma, os jovens não são meros receptores dos produtos e imagens lançados no mercado e na mídia. “Os usos que fazem dos bens tecnológicos e artefatos culturais modificam a estrutura de produção do mercado (...)”. (SOUZA, 2012, p.13). Esta afirmação corrobora com a ideia de Alves (2015) que as tecnologias informacionais são marca geracional da juventude atual, apesar das desigualdades de acesso e da “distribuição desigual das dimensões do capital cultural na sociedade brasileira”. (ALVES. 2015. p. 195). Com isso, é possível trazer o ponto defendido por Souza (2012) ao ambiente escolar. Se a juventude é produtora de modificação na estrutura de produção de mercado, também o é, a partir de sua polissemia, ao modificar a estrutura escolar no que tange a entrada de novos bens tecnológicos e artefatos culturais. Dessa forma:

A escola, lugar cristalizado por onde transita o saber especializado dos professores e currículos, é cada vez mais permeada por outras demandas e por outros saberes acessíveis aos jovens. O advento da internet agrava uma crise de legitimidade pela qual passa a escola tradicional em meio às críticas, à hegemonia dos saberes acadêmicos, ao modelo disciplinar das organizações escolares e dos seus métodos de ensino. (...) A rede e a malha, como metáforas do mundo contemporâneo, convivem e competem com as estruturas piramidais, localizadas no espaço e em um tempo precisos. (ALVES. 2015, p. 196).

Muitas dessas demandas podem e devem ser trazidas para a discussão. A primeira questão é a da temporalidade e espaço de socialização. Os grupos de jovens que têm possibilidades materiais de acessar dispositivos digitais e se comunicar via internet podem acessar a uma gama de conhecimentos sem a hierarquia sequencial dos currículos escolares e dos momentos selecionados pela grade de ensino. Qualquer lugar e hora pode se tornar um momento de aprendizagem com o uso de dispositivos digitais como smartphones. “A rede e a

malha, como metáforas do mundo contemporâneo, convivem e competem com as estruturas piramidais, localizadas no espaço e em tempos precisos”. (ALVES, 2015, p. 196). Isto aponta para a hipótese de que há um choque de temporalidades, a da escola, que reflete na conformidade da produção de rituais, símbolos, significados e saberes num ritmo disciplinar e as dos estudantes que exigem e cobram “uma concepção de educação mais horizontal e simétrica entre professores e estudantes”. (ALVES, 2015, p. 197).

No entanto, o choque de dois ritmos (linear e rizomático) não significam a imposição de um sobre o outro, pois há inúmeras aberturas para a comunicação entre o conhecimento científico que o professor apresenta e propõe, com as demandas difusas e ritmos variados que estudantes imersos no mundo virtual formam suas próprias inserções como sujeitos. “A disponibilidade de informações variadas e díspares pode reduzir a atenção e levar ao acúmulo de dados que não são analisados por falta de tempo ou de especialistas – trata-se da exformação”. (FERREIRA; VILARINHO, 2013, p.196.).

Ainda que não se entre num detalhamento conceitual em que se desvie da centralidade do objeto educacional do trabalho, as autoras salientam algumas características do conhecimento que circulam em maior volume na internet: massificado, superficial e que surge e desaparece na velocidade do instante. Tais atributos são avessos ao papel social do professor e da instituição escolar, portanto, transpor esses elementos integralmente para o espaço escolar afetaria a possibilidade de construção de conhecimento no espaço escolar.

Na ânsia por maior aproximação com os tempos e ritmos descritos como marca da juventude contemporânea, a escolarização perderia totalmente sua potência, pois se igualaria não só no tipo de discurso não-científico, mas também, nos resultados obtidos no processo. “A aceleração crescente da oferta de tecnologias analíticas (cognitivas, visuais, auditivas, gustativas), aliada à manipulação da demanda imediata de consumo, reflete uma face cultural de exaltação da novidade e de ataque à história”. (FERREIRA; VILARINHO, 2013, p. 196.)

Alves (2015) salienta os problemas de quando ocorre a incorporação de tecnologias no espaço escolar, porém com a mesma ótica de imediatismo no consumo, que, nem muda a forma como o processo de produção de saber acontece, ou seja, não ocorre a transformação da relação ensino e aprendizagem, e sim, a troca de dispositivos utilizados no cotidiano escolar, nem apresentando formas que garantam o valor social da escolarização para a sociedade e os jovens, que em sua maioria, estão neste processo.

Em suma, o papel escolar disciplinador para a identidade nacional e do trabalho hierarquizado do século XX pressiona a reestruturação dos currículos, da organização da unidade escolar, mas também da relação de ensino e aprendizagem e dos métodos de aferição de conhecimentos. O acesso a acervos digitais das mais variadas fontes, a ressignificação dos museus que buscam visitantes não somente no passeio físico, mas também nas visitas virtuais e interativas representa que o valor da memória como principal critério de reconhecimento de aprendizagem também se torna alvo de críticas na sociedade digital. A internet acumula informações que outrora remetiam a processos de memorização e em virtude de sua própria acumulação maciça, reconhecer, refinar, selecionar e hierarquizar conhecimentos que circulam nas redes digitais se torna mais prioritário que lembrar de endereços eletrônicos. São inúmeras as ferramentas de salvamento automático, ou documentos que podem ser colocados em pastas virtuais para consulta recorrente, sem a necessidade de estar fisicamente em posse de algum exemplar da obra.

(...) chamar a atenção que um dos grandes desafios da cognição na contemporaneidade é lidar com a complexidade, com as conexões globais e com a produção de novos valores e novos conhecimentos. A memorização repetitiva de conteúdos tem sido sistematicamente condenada, inclusive na esfera da avaliação de aprendizado. (ALVES, 2015, p. 197).

O século XXI apresentaria segundo Alves, uma dupla demanda, tanto do mundo do trabalho quanto na ideia de cidadania:

Por um lado, há a produção de uma discursividade oriunda do ambiente empresarial em torno da necessidade de formação de indivíduos polivalentes, com um leque variado de competências e habilidades formais e informais, capacitados, portanto, para um mercado em constante transformação. Por outro, há a reivindicação pela ampliação da participação cidadã dos jovens na democracia brasileira, em que a inclusão digital seria um requisito necessário, embora não suficiente. (ALVES, 2015, p. 204).

A estrutura que permeia o cotidiano escolar, nas últimas décadas, tensiona com o restante das esferas sociais e dos agentes sociais que participam do processo de escolarização em diversas esferas, visando uma maior adequação a um retorno social que represente a própria

existência de uma instituição. O papel do professor no processo de mediar os conhecimentos da cultura escolar e do saber científico também sofre as mesmas pressões. Tal cenário fomenta as narrativas de crise (ambiental, social, econômica, das instituições democráticas) favorecendo, discursos salvacionistas de agendas de políticas públicas ora inclinadas a interesses econômicos, ora a movimentos antidemocráticos.

2.3 - A didática da História

Belloni e Gomes apontam como o mundo digital e as novas TICs além de exercer pressões culturais e epistemológicas, também alteram as configurações da didática e do modelo de ensino de História. Pressuposto que não poderia ser visto como surpreendente, pois os diversos aspectos que compõem os indivíduos não são compartimentados e descontínuos, sendo assim, as alterações ocasionadas pela massificação dos dispositivos digitais

As teorias de aprendizagem (Piaget, Vigotski...) e as abordagens institucionais (que estudam a criança do ponto de vista da escola ou da família), embora não tenham de modo algum perdido sua validade, já não dão conta de toda a complexidade do tema que nos ocupa. A rapidez do avanço técnico é tal que as gerações adultas não conseguem acompanhar e perceber com clareza a naturalidade desta apropriação espontânea, isto é, sem a intervenção didática do adulto, que as crianças e jovens costumam realizar em contato com as TIC. Uma espécie nova de autodidaxia está desafiando a escola e, por consequência, todo o campo da educação, a produção de conhecimento (pesquisa) como a formação de professores (...). (BELLONI; GOMES, 2008, p. 721).

As autoras, com isso, demonstram como as reflexões sobre a didática precisam alargar o espectro de objetos analisados em função da dinâmica social corrente. É plausível depreender que as reflexões sobre o ensino e aprendizagem ao longo do desenvolvimento da escolarização em massa no século XIX apresentem descompassos em termos de organização sociocultural, técnica e econômica, com o surgimento e o desaparecimento de organizações sociais, formas de sociabilidade, modelos produtivos e valores culturais:

No campo da educação, tem-se mesmo necessidade de conhecer melhor nossos alunos. De repente, a escola já não compreende a criança, que fala e escreve outra língua, que sabe coisas que a professora não entende muito bem e que os pais, muitas vezes, ignoram por completo, subvertendo a relação tradicional entre o adulto-que-sabe e a criança-que-não-sabe. O chamado conflito de gerações se aprofunda e toma a forma de um abismo técnico e de divergências éticas, mais radicais do que nunca, podendo gerar incompreensões e uma incomunicabilidade maior que as discontinuidades que separavam as gerações precedentes. (BELLONI; GOMES, 2008, p. 719).

Isto pressiona educadores a constante revisão das práticas de ensino e aprendizagem e o uso das tecnologias digitais à uma resposta que produza respaldo social, apesar de ter interesses e resultados ambíguos em termos de resultados pedagógicos. Ao cabo disso, se eleva o papel da ética do profissional que produz conhecimento através das TICs, visto que ela é meio para processos de aprendizagem e não um fim, além de ser um campo ainda em consolidação, o que reduz o corpo de atividades de sucesso dentro desta perspectiva.

Isso nos permite inferir que, embora o uso das TICs propicie aprendizagens novas, especialmente novos modos de aprender, ele não é suficiente, por si só, para desenvolver o espírito crítico e utilizações criativas. Para tal desenvolvimento serão sempre necessárias as mediações dos adultos e das instituições educativas, de onde decorre a importância da formação dos professores para que estas mediações se orientem a partir de uma perspectiva de mídia-educação, (...). (BELLONI; GOMES, 2008, p. 722).

Dentre as múltiplas possibilidades, se assume um produto audiovisual aquele que é resultado de um conteúdo sistematizado pelos estudantes que permite ao professor diversificar os mecanismos de avaliação e ampliar os modelos de acesso à investigação de “fatores epistemologicamente influentes do mundo do vivido extracientífico e extra-escolar, que a História sistemática reflete num nível teórico-epistemológico” (BERGMANN, 1990, p.32). A importância da tarefa do profissional da educação básica em relacionar “os fatores didáticos imanentes à própria Ciência Histórica e investigar o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo”. (BERGMANN, 1990, p.31). Esta demanda se dá por seu público não ser de especialistas em formação ou em aperfeiçoamento, e sim de um grupo não-especializado que utiliza os conhecimentos científicos para processos de identidade,

sociabilidade, emancipação, se aproximando com as questões levantadas por Bergmann citando Belcher sobre o papel da didática da história como pesquisa empírica:

Dessa forma, ela não apenas tematiza a História regulada e disciplinada pela ciência e pelo ensino, mas também abarca a História transmitida no processo de socialização, que não é filtrada por nenhuma disciplina científica. Na medida em que se investiga o significado e a importância do mundo do vivido fora das instituições científicas e escolares, sua formação e qualidade e seus efeitos para a formação da consciência histórica, a Didática da História dá uma contribuição fundamental para o conhecimento daquele fator subjetivo transmitido socialmente, que está até um certo grau presente nos procedimentos epistemológicos de cientistas e estudantes envolvidos em reconstruir a ação e o sofrimentos humanos do passado em vários níveis. (BERGMANN, 1990, p. 32).

As pesquisas no campo da Didática da História oferecem suporte teórico para situar o debate sinalizado por Bergmann, em que se apura a capacidade de perceber o movimento e os critérios de aprendizagem em História e tanto a inclusão quanto a tentativa de quantificar a relação entre os conhecimentos produzidos formalmente daqueles reconhecidos como produzidos pela memória coletiva e experiência individual.

O conceito de consciência histórica necessita de uma pormenorização dada a pluralidade de sentidos edificada desde o seu desenvolvimento. A definição para Rüsen pode exemplo, se sustenta em toda uma ontologia do ser, tratando de questões que transbordam em muito os objetivos deste texto. Saddi e Cerri contextualizam a discussão em que ambos sentem a necessidade de apontar que além de ocorrer divergências quanto ao significado de consciência histórica, também destacam que o termo não nasce de um esforço intelectual isolado, mas de um esforço coletivo face aos dilemas práticos do ensino de história e suas representações sociais. No trecho abaixo CERRI (2001) destaca o problema semântico:

O primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excludentes entre si. (CERRI, 2001, p. 95).

SADDI (2014), realça a noção de autoria conceitual:

(...) a enorme ênfase em Rüsen produz a noção, pouco refinada, de que ele fora formulador de uma concepção única e individual. Não se percebe, dessa maneira, que havia um movimento histórico na Alemanha Ocidental nos anos 70, formado por diferentes autores, que, respondendo às carências de orientação da sociedade alemã pós-guerra, produziram uma reformulação da didática da história. Conceitos como consciência histórica (...), que parece uma criação de Rüsen, é na verdade uma produção de diferentes autores, sendo que ele teve o mérito, segundo a nossa opinião, de desenvolvê-lo de uma forma mais profunda. (SADDI, 2014, p. 134-135).

Sendo assim, é possível concluir que a busca dos autores brasileiros para desambiguação reflete um quadro teórico em que há uma simplificação da ambivalência de sentidos sobre os objetivos da didática da história, da definição de consciência histórica e do desenvolvimento do campo na Alemanha. No entanto, o presente trabalho não tem intenção de refazer os mesmos passos de Cerri e Saddi acerca das nuances políticas e teóricas durante a formação do campo da didática da história alemã. Na verdade, os dois artigos servem de marcadores teóricos para situar o leitor sobre a consistência da estrutura conceitual movimentada do presente trabalho. Isto significa, portanto, adotar a análise levantada pelos autores sobre a consciência histórica, notadamente quando os pensadores brasileiros elencam as posições de Heller e Rüsen, quando CERRI (2001) destaca:

Uma outra vertente pode ser encontrada nas teorias da História de dois pensadores razoavelmente distante em termos de formação e espaço de exercício da atividade intelectual: Agnes Heller e Jörn Rüsen. Para ambos, a consciência histórica não é a meta, mas uma das condições da existência do pensamento: (...).

Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. (CERRI, 2001, p. 99).

Em Saddi (2014, p.140), vale apresentar que o destaque ao objeto de investigação da didática da história seria o aprendizado histórico e não a consciência histórica, por este, como referenciado por Rüsen, se trata de um objeto de investigação demasiado amplo. Desta maneira, mesmo utilizando a concepção destacada como pano de fundo epistemológico é necessário um alicerce conceitual mais identificado, conseqüentemente menos alargado, com a proposta de

uma intervenção pedagógica escolar que busca estimular a circularidade de conhecimento formais e não-formais, e no manuseio de linguagens que transbordam o modelo escrito.

Peter Lee indaga sobre princípios da construção do conceito de literacia histórica, tendo como ponto de partida as reflexões sobre como o aprendizado histórico só se torna profícuo ao infundir no sujeito uma nova maneira de se orientar no tempo para além da dimensão intuitiva, ou seja, que a História incida na vida prática dos sujeitos ordenando um sentido de identidade. Para esta tarefa, LEE (2006, p,136) elenca elementos que delimitariam o conceito de literacia histórica:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso com a indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: (...) (LEE, 2006, p.136).

Lee demarca desta forma um espaço entre o que se exige do campo profissional da disciplina de História, que produz uma massa discursiva capaz de extrapolar o fluxo de utilização destes saberes, daquilo que os sujeitos deveriam movimentar para orientar identidades e o reconhecimento do comum e do diferente. Frente a isso, o historiador salienta a importância de desconstruir a orientação prática do passado enquanto uma verdade monolítica tal qual o indivíduo manipula as relações cotidianas de memória num passado recente e pessoalizado. Também destaca a necessidade de desmistificar a história como uma série de acontecimentos compartimentados e testemunhais. Como se as análises estruturais e sínteses de períodos históricos não tivessem critérios de verdade por não caberem no crivo da verificação testemunhal no presente. Esta visão seria para o autor a aplicação de convenções das situações cotidianas (LEE. 2006. p.139.). O objetivo de operacionalizar temas da história através da produção discursiva audiovisual tem como objetivo se aproximar do que Lee intitula *estrutura utilizável do passado*, em que define como:

Uma estrutura permitirá aos alunos elaborá-la e diferenciá-la no encontro com novas passagens da história, consolidando sua coerência interna, fazendo conexões mais complexas entre os temas e subdividindo e recombinao temas para propósitos diferentes, (...). (LEE, 2006, p.147).

Isto significa que o desenvolvimento da forma narrativa permitirá como efeito e não como causa a manipulação de conceitos através das indagações resultantes do problema de estruturar e concluir o discurso audiovisual.

Resta a questão de como esse modelo de trabalho terá respaldo dentro do espaço escolar, não somente como uma atividade marginal que pode ser usada para fins comerciais como vitrine de um ensino mais moderno e atraente, mas de uma atividade regular e reconhecida como pedagogicamente frutífera. Sobre a lógica de consumo no educacional e nos saberes balizados na lógica de consumo LAHAYE; LESSARD e TARDIFF afirmam:

Uma tal situação pode ou poderia conduzir (se já não o fez) ao desenvolvimento de uma lógica do consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação. Ela seria um mercado onde se ofereceriam, aos consumidores, (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem, educação permanente) saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis à vida social. As clientela escolares se transformariam em clientes. A definição e a seleção dos saberes escolares dependeriam então das pressões dos consumidores e da evolução mais ou menos tortuosa do mercado de saberes sociais. A função do(a)s professore(a)s não consistiria mais em formar indivíduos, mas equipá-los tendo em vista a concorrência implacável que rege o mercado de trabalho. (LAHAYE; LESSARD; TARDIFF, 1991, p. 227).

O sucesso das atividades também precisa refletir um dado nível de interação com o conhecimento formal e cotidiano, que neste processo ponderará sobre os valores, o conhecimento e os pontos de vista do alunado e de outros, que por mais subalternizados, não emerjam no decurso das proposições e da construção da relação ensino e aprendizagem:

O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p. 136).

Com isso, é necessário balizar as narrativas audiovisuais dos estudantes na capacidade de comparação, seleção, os critérios de validade usados, a fundamentação, ou seja, buscar compreender o grau de sofisticação do trabalho diante da cognição histórica. A adoção de um modelo avaliativo reflete a preocupação em poder recolher material mais empírico sobre esse desenvolvimento intelectual e evitar recair em enunciações que têm como base generalizações antipedagógicas ao atribuir a turma, como ente metafísico, uma valoração de “boa turma” – a que coletivamente atende as expectativas e “má turma” – aquela que, pelo contrário frustra o anseio do educador. Ainda que a bibliografia para estabelecer critérios mais consistentes de avaliação, tanto de discursos em formato digital, CERRI (2016), indica diferentes graus de competência narrativa:

(...) a competência narrativa de experiência ou perceptiva, que é constituída pela capacidade de perceber o passado como tal, distinto do presente, mas condicionante da vida; a competência interpretativa, que tem caráter teórico e vem a ser a capacidade de interpretar o que se aprendeu do passado através de sentido e significado que reconstruímos continuamente; e a competência de orientação, que tem caráter prático, uma espécie de letramento histórico, ou seja, a capacidade de aplicar as ideias e conhecimentos que produzimos reflexivamente para orientar nossa vida prática, na tomada de decisões cotidianas. (CERRI, 2010, p. 275).

Cerri indica, na citação destacada, um sentido de História para o público não especializado, ou seja, o estudante da educação básica. Sendo assim, a disciplina escolar estabelece um retorno prático à sociedade, independente do grau de identificação dos sujeitos heterogêneos que passam pelo ambiente escolar. A competência narrativa, neste caso, é entendida, tal qual descrita como RÜSEN (1992), em que ela a consciência histórica se efetiva na realidade enquanto uma necessidade de orientação em:

Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Esta competência geral relativa a "dar sentido ao passado" pode ser definida em termos dos três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função. (RÜSEN, 1992, p. 9).

Resta, então, compreender como uma intervenção pedagógica que busque o protagonismo juvenil – metodologias ativas – pode servir como impulso para o desenvolvimento e complexificação das capacidades de narração.

2.4 - As metodologias ativas de aprendizagem

Berbel (2011) defende o papel do professor no estímulo a autonomia dos estudantes, em que as metodologias ativas constroem uma percepção de causa em um respectivo processo de intervenção. Além do estímulo à noção de fazer parte daquilo que está vivenciando, esta intervenção pedagógica atua na própria percepção psicológica de autodeterminação, em oposição a uma noção de comportamento de passividade e controle:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 29).

O processo de proposição, apoio e acompanhamento da elaboração dos trabalhos se apresenta um grau de fluidez diante da interferência no processo de mediação do processo de aprendizagem, visto que, qualquer atividade escolar pode contar com níveis de adesão e comprometimento variáveis:

Nesse caminho, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos. Segundo o autor, trata-se de um processo que oferece meios para que se possa desenvolver a capacidade de análise de situações com ênfase nas condições loco-regionais e apresentar soluções em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual se está inserido. Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios

advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos. (BERBEL, 2011, p. 29).

Ao cabo disto, BELLONI; GOMES (2008), enfatizam o papel da autodidaxia no processo de aprendizagem, visto que, a cultura digital estabeleceu novos modelos de socialização e apropriação de conhecimento, tendo inclusive importância crescente na vida pública dos indivíduos.

No currículo de História, a competência narrativa (CERRI, 2010) e a literacia histórica (LEE, 2006) são parâmetros para a construção de uma percepção de complexificação da capacidade de compreensão e orientação do estudante do mundo e de si no mundo (global e local), ao longo de uma trajetória escolar. Narrar e representar não são ferramentas apenas na construção da individualidade, mas são, sobretudo, características de sociabilidade, coesão social, percepção do outro e reconhecimento das diferenças.

Uma demonstração do tema aplicado está no trabalho desenvolvido por MOERBECK (2018) sobre os mitos gregos antigos e a produção de consciência histórica na qual, simultaneamente, o docente buscou formular uma atividade de pesquisa empírica para seus estudantes que servissem de matéria-prima para a reflexão e construção de sentido de orientação para a vida, a partir de um tema distante em termos cronológicos e simbólicos da realidade dos estudantes. A experiência de ensino se fia em mediar o domínio de temas e narrativas em direção a construção de domínios conceitos, interpretação e capacidade narrativa/explicativa.

O que se quer frisar aqui é que a formação de uma consciência histórica, individual per se, embora atravessada de inúmeros vetores de formação social, é construída não apenas nos bancos escolares, mas, na verdade, e em grande medida, pelos meios de comunicação, nas relações familiares e em grupos intersubjetivos como comunidades militantes, religiosas e de outros escopos. (MOERBECK, 2018, p.228).

Isto é, os conhecimentos formais que a princípio seriam de interesse de um público especializado são utilizados como pressupostos para indivíduos construírem uma percepção da vida cotidiana ao articular relações entre passado, presente e futuro O uso de dispositivos tecnológicos pressupõe a introdução de um aparato mínimo de aparelhos e recursos dentro do

espaço escolar que ainda é incompatível com a realidade da escolarização de massa no Brasil por uma série de fatores ligados ao abismo social historicamente construído no país. Analisar os fatores que levam esta consideração se concretizar na realidade não correspondem ao recorte do presente trabalho que incorpora os debates sobre o tema como pressupostos analíticos. Portanto, ao se pensar educação com a utilização de TICs, é determinante pensar na capacidade do espaço escolar e dos estudantes de acomodar tais exigências. Além disso, há o problema da abordagem. A introdução de novos recursos não corresponde necessariamente a uma mudança de atitude quanto aos objetivos de aprendizagem, por se tratar de uma questão epistemológica e não de ordem instrumental, como é no caso da introdução de novas tecnologias, tal qual ressaltada por RODRIGUES (2016):

Percebe-se, então, que apesar da sociedade ter adotado recursos tecnológicos em grande escala e em diversos setores, o maior impacto advém não do uso do recurso em si, mas das mudanças de práticas e atitudes em cada área após a introdução do mesmo. É precisamente esse o nó górdio da inserção da tecnologia na escola: a adoção de métodos que façam uso das ferramentas tecnológicas de forma realmente modificadora. (RODRIGUES, 2016, p. 14).

E sobre as metodologias que potencializam o uso das tecnologias da informação e comunicação, salienta:

Entre as opções de práticas educacionais eficientes para explorar o potencial efetivo de mudança que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) carregam, tem se refletido cada vez mais sobre as diferentes perspectivas das metodologias ativas como uma solução. (RODRIGUES, 2016, p. 14).

As características não-lineares da Web 2.0 facilitam a horizontalização do espaço de sala de aula como um espaço de troca e produção de conhecimento, em detrimento a transmissão de saberes prontos da tradição da aula expositiva estandardizada. PAULA (2016) caracteriza esta condição como o momento de quebra dos tempos padronizados do espaço escolar:

Embora a noção mais visível do tempo escolar seja regida pela lógica da submissão a horários impostos, por atividades sequenciadas prescritas, normas e regimentos internos, pela utilização constante do tempo, pela cronologia dos calendários, pelas agendas, pela carga horária, pela hierarquização das disciplinas por entre o tempo esquadrihado, quantitativo, existem singularidades, sujeitos anônimos movendo-se entre a noção visível. (PAULA, 2016, p. 1054).

A quebra desta temporalidade, o ato de burlar, é conhecido tradicionalmente, como um tempo de subjetividade e de quebra dos ritmos escolares previsto nos currículos, grade horárias e planejamentos. Utilizado como recurso para recuperar a sintonia entre professor e aluno, cujo apelo é justamente a quebra dos ritmos, o que implica uma experiência de sala de aula, que municia e justifica institucionalmente o exercício da autonomia docente. Seja para desenvolvimento de empatia entre professores e alunos, resolução de conflitos em sala de aula, busca por estimular alguma atitude desejada na relação ensino e aprendizagem, contemplar o desenvolvimento de alguma habilidade, supressão de uma apatia resultante do acúmulo de dias letivos e sucessão de aulas, enfim, um momento de análise de conjuntura, articulação de recursos e repertórios teóricos e aplicação de uma intervenção pedagógica. Isto pressupõe a necessidade de subverter espaços e temporalidades escolares, a partir de objetivos pré-definidos. Incorporar o rizomático da linguagem digital, com a sistematização do burlar, não como um recurso excepcional, mas como uma prática escolar tão legítima como outras mais tradicionais, diversificando abordagens e objetivos, desvelando saberes e práticas ocultados em outras metodologias. (...), a junção de metodologias ativas com tecnologias digitais permite o desenvolvimento de uma aprendizagem melhor, através de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos que combinem colaboração e personalização. (RODRIGUES, 2016, p. 14).

Nesse sentido, o uso de novos recursos para educação, por si só, não representa alteração na relação ensino e aprendizagem, tal resultado, se almejado, encontrará efetividade na incorporação de metodologias capazes de utilizar o potencial de interatividade das TICs. Não haveria sequer a demanda por pesquisa na educação, caso fosse consenso utilizar computadores e projetores em sala de aula para apresentar imagens e vídeos no modelo de aula expositiva. Tal abordagem já está consagrada por outros aparelhos como a transparência, e o uso de aparelhos de VHS e DVD nas salas de vídeo. Isto significa ser necessário aglutinar metodologias ativas, sobrevalorizando o protagonismo dos estudantes no recorte, seleção, elaboração e finalização do produto, sendo papel do docente, o estímulo a integração dos grupos de trabalho e no

esclarecimento do sentido da atividade promovida, para que não se trate apenas de um rito obrigatório penoso da vivência escolar.

Dentre as múltiplas possibilidades de metodologias ativas que já apresentaram resultados positivos no processo educacional, o modelo de método de projetos será o utilizado para aplicação do produto. Neste método os estudantes participaram das seguintes etapas:

O projeto passa, (...), por quatro fases distintas: 1ª – a intenção – curiosidade e desejo de resolver uma situação concreta, já que o projeto nasce de situações vividas; 2ª – a preparação – estudo e busca dos meios necessários para a solução, pois não bastam os conhecimentos já possuídos; 3ª – execução – aplicação dos meios de trabalho escolhidos, em que cada aluno busca em uma fonte as informações necessárias ao grupo; 4ª – apreciação – avaliação do trabalho realizado, em relação aos objetivos finais. Afinal, a literatura, as informações do professor e os dados da realidade confirmam as hipóteses do projeto? Que outros subprojetos podem surgir do mesmo? (BERBEL, 2011, p.31).

Durante a etapa de apresentação e elaboração do projeto, o olhar sobre o cotidiano e o desenvolvimento desta etapa do trabalho se baseia nos escritos sobre antropologia da educação e etnografia escolar de DAYRELL (1999) e OLIVEIRA (2013). Sendo assim, é a janela do trabalho que busca elucidar questões da dinâmica dos sujeitos envolvidos, na condição de estudantes, em um espaço institucional que impõem a adoção de regras e estratégias, mas também, sociabilidade, diálogo e transgressões. Os processos reais da mediação escolar ocorridos poderiam, posteriormente, apontar as relações entre os membros da comunidade escolar no nível da relação entre indivíduos e também na relação entre sujeito e estrutura escolar, e os recursos movimentados – conhecimentos escolarizados e extra-escolares – para o desenvolvimento do produto audiovisual.

2.5 - Patrimônio, cidade e memória para o ensino de história

CHAGAS; STORINO (2014) põe em relevo o papel do espaço na formação de valores simbólicos que constroem a visão de mundo dos sujeitos que os frequentam, influenciando por conseguinte até mesmo as formas de sociabilidade. A dimensão material está relacionada aos processos de intervenção humana que transformam as paisagens, por vezes criando estruturas que possibilitam a configuração e mesmo sobreposição de espaços em diferentes graus de complexidade. Estão, ligados às condições materiais de produção, ou seja, dialeticamente relacionados às esferas das relações sociais e às suas estruturas simbólicas, ainda que, por vezes, a esfera ideológica apresente tensões e contradições entre discursos hegemônicos e contra-hegemônicos e o próprio tecido material.

Considerando que o espaço da cidade, por óbvio, é dotado de elementos materiais, deve-se chamar a atenção às configurações simbólicas e abstratas, de atribuição de sentido aos espaços da urbe. “Em qualquer cultura os artefatos são utilizados para organizar as relações sociais por meio de formas e de comunicação não verbal, atuando como indicativos sociais e como ordenadores da comunicação entre indivíduos.” (CHAGAS; STORINO, 2014, p.75). São relações materiais e intersubjetivas que apresentam fronteiras movediças, projetam contradições, decalques, desterritorializações e relações de poder, acerca dos usos e de suas projeções mentais, isto é, representações. “Por essa via, é possível compreender que as cidades não são apenas concretudes, materialidades e corporeidades; elas também são vida, movimento e devir; são incorpóreos, imaterialidades e espiritualidades;” (CHAGAS; STORINO, 2014. p.76).

Nesse sentido, as cidades que apresentavam destaque na produção de riquezas e/ou na esfera da administração pública foram mais fortemente atingidas por projetos de grande porte. Mudanças na infraestrutura para o alargamento da circulação, fluxo de bens materiais e de indivíduos, absorvendo fluxos migratórios, crescimento populacional local, assim como empreendimentos que, durante o processo de construção das metrópoles modernas, refletissem os valores dos grupos dominantes centrados na ideia de que a mudança perpétua era o sinal de progresso técnico e moral. Uma cidade em constante transformação necessita de pessoas capazes de absorver tais mudanças e a resistência a este processo era entendido como sinal do atraso, da barbárie.

Para que as pessoas sobrevivam na sociedade moderna, qualquer que seja a sua classe, suas personalidades necessitam assumir essa fluidez e a forma aberta dessa sociedade.

Homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca de mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante. Precisam aprender a não lamentar com muita nostalgia as “relações fixas, imobilizadas” de um passado real ou de fantasia, mas a se deliciar na mobilidade, a se empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos. (BERMAN, 2005, p. 109-110).

Tomemos, por exemplo, a cidade do Rio de Janeiro como objeto de análise, ela passou por diversas transformações e sobreposições de camadas no tecido urbano, formando uma diversidade de formações urbanas e espaços de memória capazes de formar a identidade de grupos sociais que representam um espaço, bairro ou região. Explorar essas impressões, imagens e proporcionar diálogo com questões do ensino de História, proporciona um espaço de desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Com isso, é possível compreender o uso de modalidades linguísticas não escritas, na qual a linguagem audiovisual curta-metragem é uma das muitas possíveis.

Cremos que somente tendo em vista a compreensão de que há muitas cidades dentro de uma cidade se torna possível provocar reflexões e práticas educativas em torno das experiências sociais e relações intersubjetivas com os monumentos públicos, colocando em perspectiva os desafios postos à promoção do Ensino de História e das práticas escolares de forma reflexiva, sensível e engajada. (MIRANDA; PEREIRA, 2014, p. 12)

O Rio de Janeiro reproduzia no final do século XIX e início do XX, os processos já em andamento nas metrópoles centrais do capitalismo, acompanhando, por outro lado, o ritmo das capitais e regiões econômicas periféricas que conseguiam acessar excedentes de capital dos centros industriais da época. Isto marca, conseqüentemente, que a ideia de preservação patrimonial surge depois de um período desenvolvimento “a qualquer custo”, que gerou contradições e críticas. É em meio aos da inovação pela destruição do antigo, (neste momento associado a atraso) que dá curso ao movimento de preservação.

BITTAR (2016) destaca a política de Estado no processo de patrimonialização da região central da cidade do Rio de Janeiro, apresentando mudanças de orientações a partir da segunda metade do Século XX. A autora demonstra um deslocamento de orientação do processo. Os processos de tombamento se juntavam a uma construção de memória coletiva nacional, o que

explica a fase de preservação de estátuas, locais que faziam parte de datas e episódios da história política e prédios atrelados a estruturas de poder e figuras políticas, em suma, um modelo que alinhasse a memória coletiva à narrativa de grandes líderes da política nacional, palcos de acontecimentos históricos e espaços arquitetônicos que fizeram parte da estrutura de Estado.

A patrimonialização identificada com a chamada dimensão cultural ocorre num segundo momento, em que se pensaria nos espaços usos da população e na revitalização de áreas que apresentam apelo histórico e possibilidade de desenvolvimento econômico. É o movimento na cidade do Rio de Janeiro da chamada virada do “rodoviarismo” que esvazia o espaço urbano em favorecimento do fluxo de circulação, sobretudo do transporte individual para a renovação preservadora (BITTAR, 2016, p. 276).

(...) existiu uma difusão da prática de revitalização de centros urbanos, e não apenas de monumentos isolados. (...) nesse contexto, a categoria "cultura" era empregada de uma forma específica, relacionada ao "desenvolvimento econômico" e à "memória" e com um papel relevante para a criação de um espaço "diferenciado". Entretanto, vale analisar o que os arquitetos, urbanistas e planejadores consideravam "cultura", categoria empregada nos projetos de "revitalização" da área do Centro da cidade.

(...) As políticas que antes eram voltadas para a priorização do transporte individual, para os interesses do mercado imobiliário e contavam com a atuação limitada dos órgãos responsáveis de preservação do "patrimônio histórico" passaram a desenvolver projetos com uma concepção de urbanismo que visava a revitalização e patrimonialização da área. (BITTAR, 2016, p. 270).

A mudança indicada por BITTAR (2016) expõe o vínculo entre a intencionalidade de usos do espaço urbano, correspondendo a um determinado modelo econômico desejável formando novas tramas e sobrecamadas de poder político e econômico, e a resistência, onde há subversão de projetos urbanísticos, em que o absorver coincide com múltiplas ressignificações, podendo chegar a completa negação da proposta do uso do espaço urbano.

(...) os espaços são apropriados e reapropriados, possuem significados mutantes no devir temporal, seja pelas práticas culturais, seja pelas reconstruções urbanístico arquitetônicas e/ou projetos em torno da memória social. Por outro lado, os espaços podem ser esquecidos, seja pela ressignificação de projetos políticos e ou econômicos ou pela manifestação da amnésia espacial e social, uma das patologias que se vive no mundo contemporâneo (VIEIRA, 2016). Assim, a busca desse trabalho pedagógico,

é um pouco transitar pela memória de alunos e verificar, no nível empírico, a vivência ou não dessa amnésia nas mentes urbanas. (MOERBECK; VELLOSO, 2017, p. 146).

Dessa forma, o movimento de patrimonialização admite uma maior diversidade de relações simbólicas produzidas pela preservação dos espaços urbanos. Pois a preservação e revitalização de corredores propicia a construção de um sentimento de pertencimento e vínculo - independentemente de suas incoerências e subjetividades - seja a uma memória coletiva, seja na construção de significados inéditos com o espaço com o espaço ocupado enquanto: “lugar de memória, de esquecimento, de poder e de resistência, é repertório acumulado, documento e monumento histórico e artístico.” (CHAGAS; STORINO, 2014, p.77). Ainda que tenha sido vislumbrado associando a noção de preservação e cultura a processos de gentrificação do espaço urbano, primeiramente alinhados com a criação de áreas de lazer - voltadas para o consumo - em meio ao centro econômico da cidade e, posteriormente, explorando os potenciais de hotelaria e turismo dos espaços históricos em função do fomento a espaço de circulação de pessoas.

Ao incorporar os debates sobre os usos do passado, o texto leva em consideração as atuais reflexões sobre a teoria da história, com destaque especial para o conceito de “regimes de historicidade” e “lugares de memória”. Trata-se de um estudo a respeito da produção social da memória como parte dos acordos e das tensões que, a partir de um presente determinado, estabelecem vínculos com o passado e o futuro. Assim entendida, a memória social emerge na qualidade de dispositivo que dá sentido aos modos pelos quais as temporalidades são configuradas. (MIRANDA; PEREIRA. 2014. p. 15).

Isto leva a pensar que o conceito de local e como seu sentido se orienta no tempo e espaço, enquanto está concomitantemente atrelado a construção da memória, que os posiciona numa corrente diacrônica de significados que variam no devir temporal. “O espaço (...) é uma construção política e simbólica, antes de ser físico-geográfica, porque são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico.” (CAVANCANTI, 2015, p. 285). A construção da memória, Segundo Michel Pollack (1989) se daria em diferentes estratos cujas fronteiras são movediças, e portanto, sempre construídas a partir de algum nível de arbitrariedade. Por consequência, é crível indagar que o estímulo a narração, baseada nos elementos de metodologias ativas, já

esmiuçadas em tópicos anteriores, precipitaria tanto “memórias coletivas impostas” - motores de coesão social, quanto “as tensões entre elas” (POLLACK, 1989, p. 11).

Tendo em vista o público-alvo de estudantes em idade escolar regular, a experiência de vida que respalda a produção de narrativas pode ser, a princípio, estreitada a uma escala de memórias coletivas e familiares, ou que refletisse uma massa discursiva dominante aquém dos objetivos do processo de escolarização. MOERBECK (2018), destaca os possíveis desafios enfrentados nas atividades em que discursos hegemônicos são confrontados com práticas culturais diversas:

Há um problema de ordem sociocultural e político em minha abordagem e busca de resultados. Eu gostaria de entender se, e em que medida, os discursos religiosos monoteístas – em especial os cristãos, maciçamente amplificados por diversas congregações, correntes evangélicas e católicas renovadas – possuíam penetração na região de estudo. Trata-se de uma leitura indireta que, talvez por isso mesmo, possa ser mais efetiva, pois não constrange com perguntas formais que possam criar qualquer tipo de receio ou obstáculo consciente. Da mesma maneira, utilizou-se um tipo de conteúdo curricular para que os alunos pudessem ser induzidos a um exercício pendular entre culturas distintas que, distantes não apenas no espaço, mas no tempo e no conjunto de ideias, lhes suscitasse indagações sobre o mundo em que viviam. Entre a Grécia Antiga e a Baixada Fluminense, o pêndulo vai do politeísmo grego antigo com seus mitos fantásticos e deuses intrépidos para a realidade vivida pelos alunos em sua escola, residência, família e religião. Sem dúvida, se há algum tipo de resultado mais perene com esse tipo de trabalho, muito mais do que poucas linhas, é fomentar a necessidade do diálogo intercultural, o respeito e a tolerância entre os povos e as religiões. (MOERBECK, 2018, p. 236).

Isto se alinha com as reflexões de MIRANDA; PEREIRA (2014) sobre os questionamentos sobre o passado que a História pode municiar, a formação da memória e o lugar de fluidez dos sujeitos que constroem seus significados e na integração entre aquilo que tornou o hoje possível e as perspectivas do vir-a-ser:

Marcados pelas convocações do tempo presente, os diferentes sujeitos – suas práticas de deslocamento, suas criações e inquirições à história – convocam-nos a pluralizar os sentidos da memória à aprendizagem da cultura, pondo no centro do debate modos renovados de relação com o patrimônio e, portanto, com o mundo disposto no limiar entre o devir e o porvir. (MIRANDA;PEREIRA, 2014, p 13).

Já POLLOCK (1989) enfatiza as tensões desse processo entre grupos sociais minoritários e majoritários e o choque entre sociedade e Estado:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar ou impor. (POLLOCK, 1989, p. 9).

A pesquisa conduzida por MOERBECK (2018) apresenta a relevância da utilização, no espaço escolar, de como o desenvolvimento de práticas de pesquisa e a produção textual podem ser utilizadas para a construção da percepção espaço-temporal dos estudantes. A partir da análise do mundo grego, o corpo discente poderia verificar e contrapor narrativas hegemônicas do presente e subalternas, pois a possibilidade de resistência ao choque cultural da sociedade grega politeísta - distante dos estudantes no tempo e espaço - ecoa, por exemplo, no cotidiano e nos crescentes casos de intolerância religiosa em relação a religiões de matriz africana, na qual divide espaços urbanos e produz efeitos diretos na produção de cultura e de espaços de memória. Com isso, o conteúdo escolar estandarizado, pode ser utilizado como ferramenta na construção de um olhar local e global, do presente e do passado e de modelo compreensiva da cultural do outro - os gregos antigos - e, conseqüentemente da construção de si.

Diante de um exercício que se propõe dialógico-reflexivo, afloram as questões do presente tanto da realidade social local que apresenta pontos de escassez, bem como as temáticas recorrentes de questões estruturais sociais desorganizadas, mas também, discursos que enaltecem pontos positivos da vida social da região. A partir das construções narrativas dos estudantes que participaram da atividade MOERBECK (2018) analisa os sentidos de orientação para o futuro como:

As visões de futuro são construídas como um antipresente. Se fosse possível sintetizar uma narrativa de futuro melhor, eu diria que os alunos imaginaram um mundo sem corrupção e violência, um mundo no qual houvesse mais respeito ao ser humano e com mais oportunidades. (MOERBECK, 2018, 242).

3 - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Agora, é necessário estruturar as etapas da atividade proposta em sala de aula. Neste momento, é fundamental que o professor tenha sanado suas dúvidas e tenha claras motivações das razões da sua proposta. Especialmente no que tange aos seus aspectos teóricos, sob pena das dúvidas e inseguranças serem transmitidas ao alunado durante o processo de proposição, execução e apresentação do curta-metragem. Em outras palavras, um projeto que tem potenciais diversos aos processos formais consagrados de ensino e aprendizagem pode se chocar com falta de propósitos claros, estímulos e sentido para os estudantes; em outras palavras, se tornar apenas uma atividade cumprida burocraticamente visando produzir mais um dos sucessivos relatórios solicitados pela instituição escolar com objetivo final de ter seu avanço na trajetória da Educação Básica, isto é, aprovado ou recusado. Por outro lado, o imponderável acompanha o cotidiano profissional do educador. Um bom planejamento é fundamental para cativar os estudantes a terem protagonismo na criação de seus materiais. Mas, esta mesma desejada autodidaxia abre espaço para uma dinâmica que aumenta a probabilidade do docente se deparar com uma situação inédita e necessitar reconstruir e adaptar o modo como o projeto foi organizado previamente. Com isso, o professor tem em um planejamento simultaneamente a capacidade de revisão e flexibilização do processo ao longo de sua execução.

A estratégia de explicar os processos educacionais ajuda a desmistificar uma visão conteudista oriunda do senso comum e uma visão bancária da educação. Se a intenção é produzir um ambiente de pesquisa, produção de conhecimento, trabalho de equipe e protagonismo do alunado, é preciso que os estudantes saibam por que devem se engajar nesse projeto. A pergunta mais esperada ao propor a produção de curtas-metragens escolares é: “isso valerá ponto?”. Aqui não cabe uma resposta definitiva. A conjuntura do ambiente escolar, a liberdade de cátedra dada pela instituição, a flexibilidade nas propostas de avaliação, além de critérios mais sutis como o grau de troca e confiança entre a coordenação pedagógica e o educador são fatores a serem considerados. Por vezes, uma simples conversa gera o grau de suporte e adesão de todos no projeto, mas o ambiente favorável não é um pressuposto. Em outras palavras, durante a organização do tempo destinado às atividades escolares, os estudantes privilegiam aquelas cuja própria escola reconhece e atribui valor a ela. As formas mais práticas de incorporar a produção audiovisual no decurso das atividades do ano letivo são: torná-la pontuação de trabalho bimestral; ser trabalho da feira/encontro cultural; ou ainda, ser parte ou

totalidade dos pontos de participação daquele bimestre/trimestre letivo. No caso de negativa para todas as opções indicadas, o teste e/ou a prova podem conter uma questão que o estudante descreva a etapa corrente da produção do curta até a data da avaliação.

Dito isto, é necessário refletir sobre como tornar uma ideia que depende de diversos atores sociais, dentro e fora da escola, uma atividade estruturada, e que efetivamente produza instrumentos de aprendizagem. Como mencionado, a motivação desta proposta reside no estímulo à construção de uma capacidade de interpretar/decodificar as diversas narrativas que estão presente na cidade e em suas memórias plurais e contraditórias. Desta maneira, a produção do trabalho audiovisual depende da relação de empatia com os espaços narrados, com as pessoas conhecidas, com os sujeitos que estão ligados ao passado do lugar. Essas fontes aprendidas no mundo, se opõem ao discurso do livro didático e da aula expositiva, que já localiza, hierarquiza e justifica os posicionamentos. As ideias de segunda ordem estão no coração da compreensão aqui. “Distinguir generalizações a partir de declarações factuais singulares e reconhecer a importância central da escala na história são dois exemplos de desenvolvimento conceitual que são prováveis de ser (sic) subjacentes ao uso efetivo de quadros estruturais.” (LEE, 2016, p. 126). Além disso, os produtos finais resultantes precisam estar dimensionados a realidade escolar, pois uma escola que tenha um histórico de atividades extracurriculares, contará com uma rede de apoio e incentivo maior que aquelas que veem com desconfiança propostas que combinem interfaces linguísticas. A cultura cinematográfica dos estudantes é determinante em relação aos referenciais que serão usados para a produção audiovisual. Nesse sentido, para alguns estudantes será uma imersão num universo desconhecido, enquanto para outros, será um laboratório criativo para referenciais e gostos previamente refinados.

3.1 - O cinema e a tecnologia no ensino de História para professores e estudantes

Há uma bibliografia atenta à questão da abordagem superficial da linguagem cinematográfica que problematiza as causas epistemológicas e políticas, bem como seus efeitos. Uma vez estabelecida algumas questões de ordem epistemológica acerca do discurso

cinematográfico e de abordagem sobre esta modalidade discursiva, é preciso destacar os pontos mais estreitamente ligados à intervenção pedagógica.

A análise da narrativa fílmica, de suas imagens e também da história do próprio filme, contribui para significar o processo histórico. São muitos os exemplos de acontecimentos que não constam dos programas escolares, mas que se tornaram conhecidos graças ao cinema. (FERREIRA, 2018, p. 178.)

FERREIRA (2018) e MOLETTA (2009; 2014) salientam a importância de cinco elementos para a reflexão do filme num contexto de aprendizagem em História: a produção-financeira, a repercussão, a contextualização do tema, a contextualização da produção e a narrativa fílmica. Destes, a produção financeira e a repercussão são descartadas do processo de desenvolvimento de curtas-metragens escolares, por se tratar de uma produção com fundamentos pedagógicos.

A sequência fílmica, (...), contém múltiplos elementos que configuram o ritmo fílmico. A apreensão do ritmo ultrapassa a descrição narrativa. Ela se faz não somente por meio do texto dos personagens, mas também pelas ações dos atores, das intensidades das expressões, da trilha sonora, das tonalidades de cor, (...). (FERREIRA, 2018, p. 110.)

Como mencionado anteriormente, a parte financeira e a repercussão não entram no jogo de produções que tem como objetivo não o mercado e/ou a sua reprodutibilidade maximizada, por se tratar de uma obra de finalidade pedagógica.

A contextualização do tema estabelece a apresentação e a motivação do procedimento proposto. Nesta etapa, se fazer entender enquanto um profissional que domina as ferramentas pedagógicas e propõe uma atividade com uma função e uma expectativa, abre a possibilidade de horizontalização da sala de aula através da mediação pedagógica e estimular a iniciativa dos estudantes ao domínio das ferramentas da própria aprendizagem que é um dos pressupostos necessários para o sucesso da atividade.

A contextualização do tema representado no filme diz respeito diretamente ao conteúdo histórico. Enquanto professores, devemos estimular o diálogo entre os textos acadêmicos, os materiais educacionais, o conhecimento histórico corrente no senso comum e a perspectiva adotada na narrativa cinematográfica. (FERREIRA, 2018, p. 112)

O segundo ponto de destaque é a sobre a produção cinematográfica, já que, tratado com uma fonte, o filme representa o esforço de construção narrativa de um grupo de pessoas e seja qual for o elemento motivador da edificação de uma película, há uma intenção passível de interpretação. “O ato cinematográfico está, portanto, imbuído de intencionalidades. O filme não somente representa o homem no tempo, como termina por documentar o contexto em que ele foi realizado – observação extensiva às demais produções audiovisuais.” (FERREIRA, 2018, p. 116).

Por fim, vale destacar elementos da narrativa fílmica. Para FERREIRA (2018, p.126), analisar um filme “é recomendável ao pesquisador/professor/aluno operar o máximo de repertórios acessíveis”. Isto decorre dos diversos processos prévios e concomitantes que formam um filme até o momento de sua exibição. Ademais, como toda obra, ela ultrapassa o seu criador e o contexto de sua produção, atingindo outras sociedades, culturas e temporalidades, que questionarão as escolhas e olhares dados por aqueles que conceberam a obra, pondo em discussão, num caso de um filme sobre um acontecimento histórico, por exemplo, questionando as posições historiográficas de seus criadores.

Para dimensionar a circularidade do conhecimento histórico, é importante considerar os manuais didáticos utilizados pelos alunos, pois, ainda, constituem a principal referência e acesso ao conteúdo da disciplina escolar. Por meio dessa operação dialógica, acrescentamos o elemento fílmico ao debate sobre o conteúdo histórico. A prática pedagógica em História recomenda a problematização do material didático escolar. Afinal, ele não deve ser adotado como fonte exclusiva para a construção do conhecimento histórico, tampouco está isento de críticas, sobretudo ante as considerações acadêmicas e o saber circulante na sociedade. (FERREIRA, 2018, p. 112)

As questões apresentadas acima debatem pontos relacionados à complexificação do olhar interpretativo dos estudantes, elementos necessários para lidar com o universo da cultura e propiciar o domínio de fatores que, para a produção audiovisual, precisam ser considerados como pressupostos:

Observar então a força do cinema na escola como conhecimento sensível de si e do mundo, guiada pelo conceito de “contato”, em diálogo com os filmes e imagens produzidos, experiências vividas de compartilhamento e os conceitos criados pelos próprios estudantes sobre palavras que emergem de seus filmes, através de um abecedário audiovisual, é a proposta desse trabalho (ANDREA, 2018, p. 20).

A produção de curta-metragem no ensino de História demanda diversas etapas de planejamento e acompanhamento para que atinja seus objetivos pedagógicos e não receba o estigma de ser apenas uma atividade lúdica e de distração dos estudantes. O uso de vídeos em sala de aula ainda pode suscitar preconceitos e barreiras dentro do espaço institucional escolar, sendo associado a distração e desvio da “aula de verdade”, que não se adequaria a currículo escolar, (em função de um olhar sobre a aprendizagem fechado a produção de relatórios de desempenho, as avaliações bimestrais/trimestrais). Além disso, podem ocorrer questionamentos centrados a aspectos da ética profissional do docente, cuja alegação, via de regra, aponta a este professor como aquele que não teria um planejamento para o dia, ou estaria sem disposição para exercer sua função; audiovisual seria assimilado, apenas, como uma ferramenta de preenchimento de tempo e gestão de turma.

O uso do vídeo, nesse sentido, poderia estar limitado ao modelo de aula expositiva, ou de reforço ao conhecimento previamente apresentado pelo professor:

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima da fase de transição. Aspecto este já afirmado por nós várias vezes e reafirmado com a mesma força com que muita coisa considerada óbvia precisa, neste País, ser realçada. Aspecto importante, de nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, política e socialmente, que nos fizessem menos inautênticos dentro da forma democrática de governo, restava-nos, então, aproveitando as condições novas do clima atual do processo, favoráveis à democratização, apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos. (FREIRE, 1967, p. 101)

Assim, uma outra abordagem que adotasse um potencial mais crítico, seria a que tivesse uma intervenção pedagógica relacionada ao audiovisual organizada como mobilizadora ou como atividade posterior, em que algum tópico transversal acrescido de uma dinâmica fizessem o áudio e vídeo serem o ponto de partida para amadurecer questionamentos, contrapor visões de mundo cristalizadas do senso comum e servissem de condição de integração entre conhecimento aprendido socialmente e o conhecimento científico praticado no processo de escolarização. Cavalcante, Mendonça e Santos (2017), enumeram os benefícios das atividades por meio de projetos:

- a autodireção, pois os estimula a assumirem sozinhos a tarefa de pesquisa;
- a inventividade, mediante a oportunidade de utilizar diferentes recursos e métodos, assim como explicações alternativas;
- a formulação e resolução de problemas, o diagnóstico de situações e desenvolvimento de estratégias de análise e avaliação; a integração, por trabalhar com diferentes idéias e fontes de informação; a tomada de decisões, pois o grupo (professor e alunos) é que decide o que e como deve ser estudado através do projeto e
- a comunicação interpessoal, pois há o predomínio da cooperação entre professor e aluno, e aluno e aluno, marcada pelo espaço destinado a diferentes opiniões e pontos de vista. (CAVALCANTE; MENDONÇA; SANTOS, 2017, p. 117).

Além disso as autoras destacam que:

(...) o trabalho com projetos pode favorecer ainda: a) a aproximação da escola com a identidade do aluno, auxiliando na construção de sua subjetividade; b) o rompimento com uma organização curricular que segue uma ordem rígida, pré-estabelecida e fragmentada; c) o resgate do que ocorre fora da escola, possibilitando o diálogo com os saberes veiculados no meio social. (CAVALCANTE; MENDONÇA; SANTOS, 2017, p. 117-118).

A organização de fichas de análise, seminários de pesquisa adotariam características de metodologias ativas de aprendizagem, de produção de conhecimento escolar, mas diferem da proposta que permeia este trabalho em função da metodologia. No entanto, a produção discente de curta-metragens escolares tem por objetivo unir aspectos como o de servir de contribuição para a construção de orientação de mundo na vida prática, como por exemplo desenvolver ferramentas para interpretar e selecionar conteúdos pesquisados na Internet, de compreensão dos saberes formais escolares, na construção de saberes práticos.

A partir da hipótese levantada por MOLETTA (2014), é possível inferir sobre a importância de se formular estratégias de paridade com o uso das tecnologias digitais do cotidiano dos sujeitos que coabitam o espaço escolar e levá-los para dentro dos muros da escola. As TICs entraram no espaço escolar como mais um adversário do processo de ensino e aprendizagem por serem instrumentos de quebra das barreiras físicas do espaço da sala de aula, sobretudo, por sua utilização concorrer com o processo de escolarização enquanto fuga daquela realidade. Sem surpresas, as instituições escolares criaram seus normativos e posteriormente, as legislações surgiram para consolidar esse processo. De fato, aparelhos smartphones foram usados em diversas situações como formas de constrangimento ao professor, de ataques virtuais entre alunos, entre outras formas de enfrentamento. No entanto, na esteira contrária a esse processo, ao se pensar nas TICs como um instrumento de aprendizagem, pesquisa e construção

de conhecimento, se abre a oportunidade de controlar parte deste tempo social do uso desses dispositivos, num viés pedagógico, dentro do ambiente escolar e disseminar outras formas de interação e sociabilidade possíveis. Ou seja, da mesma forma que os computadores pessoais desktop e notebooks são ferramentas híbridas de fruição e aprendizagem, assim podem ser os aparelhos de celular, com a vantagem de serem de fácil transporte.

(...) inspirando-se na relação que tais crianças e jovens estabeleceram com a tecnologia e a comunicação nas redes sociais e no uso que eles já fazem dos recursos audiovisuais disponíveis ao toque dos dedos. Este texto também tem por objetivo organizar o potencial de criação e de conhecimento que os jovens, há muito, vêm adquirindo com o uso constante dessas novas tecnologias em seu dia a dia. Visa ainda transformar esse potencial em expressão artística, social e – por que não? – educacional, complementando o trabalho didático/ pedagógico desses alunos em sala de aula e dando-lhes a oportunidade de ser protagonistas de seu aprendizado e da formação de seu senso crítico. (MOLETTA, 2014, p. 9-10).

Seguindo a análise MOLETTA (2014), o autor destaca que o domínio de ferramentas digitais é algo que já compõe a forma de expressão e sociabilidade dos próprios jovens, porém, apontando direções para o domínio de ferramentas técnicas e saberes pedagogizados. Acrescenta ainda que o viés artístico dos estudantes sendo estimulado, pode alcançar resultados de ordem social, indo de encontro ao papel já exercido pela educação escolar, além de ser um momento de exercício de autonomia na construção narrativa, pela narrativa audiovisual conjugar uma diversidade de camadas linguísticas (diversos gêneros narrativos que podem se combinar, o uso da câmera, a edição, a atuação, a forma com que todos os elementos se combinam e suscitando quais questões). Para tanto, é necessário destacar as possibilidades técnicas, financeiras, de como a atividade será disposta aos estudantes, seus objetivos, tempo e caminhos possíveis.

3.2 - O cinema e as tecnologia no ensino de História: Etapas de elaboração do curta-metragem

Uma vez estabelecida algumas questões de ordem epistemológica acerca do discurso cinematográfico e de abordagem sobre esta modalidade discursiva, é preciso destacar os pontos mais estreitamente ligados a intervenção pedagógica. Para tal, FERREIRA (2018) e Moletta

(2009; 2014) pormenorizam as etapas de organização de uma produção audiovisual escolar e serviram de base de chave de leitura para a intervenção pedagógica a ser debatida.

Os filmes, portanto, podem oferecer interpretações da História que ultrapassam os muros da escola/universidade. Construções interpretativas que se apresentam diretamente ao público, sem a mediação de um educador ou especialista em História. No espaço escolar, a pesquisa e as práticas de ensino para a disciplina de História que se valem do filme têm sido ampliadas (...), seja pela dimensão do cinema como relevante expressão cultural, seja pela valorização da linguagem cinematográfica na educação ou, ainda, pelo desenvolvimento de novas tecnologias que facilitaram a portabilidade do suporte filme. (FERREIRA, 2018, p. 178.)

Ferreira (2018), baseando-se no debate seminal sobre o tema de Marc Ferro, salienta a importância de cinco elementos para reflexão do filme num contexto de aprendizagem em História: a produção financeira, a repercussão, a contextualização do tema, a contextualização da produção, e a narrativa fílmica. Destes, a produção financeira e a repercussão são descartados do processo de desenvolvimento de curta-metragem escolar, por se tratar de uma produção com fundamentos pedagógicos. O autor trata das questões de contextualização do tema (após o desenvolvimento das preocupações de pré-produção) e estabelece um modelo de apresentação e de motivação do procedimento proposto. Aqui, o objetivo é fazer entender enquanto um profissional que domina as ferramentas pedagógicas, sua função e expectativas iniciais. O esclarecimento das razões da atividade, além de criar mais sentido aos seus participantes, demonstra o cuidado e a atenção dada aos estudantes, não sendo estes, mera ferramentas, e sim, integrantes ativos do processo. Abrindo a possibilidade de horizontalização da sala de aula através da mediação pedagógica e estimular a iniciativa dos estudantes o domínio das ferramentas da própria aprendizagem - pressupostos necessários para o sucesso da atividade.

O êxito na realização desse procedimento nos permite analisar o cinema-história como elemento colaborador na construção do conhecimento histórico, por exemplo, do Escravismo ou da Segunda Guerra Mundial. Significa considerá-lo como uma fonte, um documento que pode ser tão importante para a educação histórica quanto os textos acadêmicos e/ ou outras formas narrativas sobre aquela temática, sem incorrer na hierarquização de saberes. O professor, independentemente do seu repertório (referente à literatura, teatro, música, tradições populares, etc.), poderá planejar atividades com o cinema-história. Vale, porém, estimular os espaços de pesquisa nas práticas de ensino. Acreditamos que, mesmo com recursos escassos, o professor conseguirá utilizar o cinema na sala de aula, encantar seus alunos e, conseqüentemente, estimulá-los a verem abordagens distintas sobre temas históricos por meio dos filmes. (FERREIRA, 2018, p. 115)

A contextualização da produção cinematográfica, confere um esforço de desmistificação da narrativa fílmica, de que, tratado com uma fonte, o filme representa o esforço de construção narrativa de um grupo de pessoas. Seja qual for o elemento motivador da edificação de uma película, há uma intenção passível de interpretação. Ferreira (2018) indica tratar deste tema ao final da intervenção pedagógica, recolhendo os efeitos produzidos, como um método de aprendizagem da análise narrativa. Isto, em busca da produção de novas percepções que levaram em consideração os múltiplos elementos trazidos dos impactos que a cultura de massa influencia na percepção de mundo e da continuidade do desenvolvimento cognitivo dos conhecimentos formais apreendidos ao longo da trajetória escolar. Sendo assim, os estudantes poderão aprender com o próprio produto depois de desenvolvido, possibilitando que eles possam analisar suas obras, compreendendo tanto os pontos voltados para o ensino de História, quanto de elementos narrativas, como a cadência com a qual suas ideias foram desenvolvidas nas obras. “Como temos destacado até aqui, quanto mais instrumentos de que o professor/ aluno se apropriar para proceder a análise fílmica, mais produtivo tende a ser o trabalho.” (FERREIRA, 2018, p. 110).

Moletta (2009; 2014), por outro lado, dá menos destaque aos aspectos técnicos de pré-produção audiovisual no início da atividade e valoriza o acolhimento como precursor da intervenção pedagógica. Discutir o tema e a abordagem em sala, como primeira etapa, apresentaria duas vantagens: primeiro, ao movimentar a classe, numa situação que os mais lúdicos e participativos poderiam criar um clima de interesse na atividade e serem lideranças agregadoras e segundo, que a discussão ainda que centrada na temática narrativa do curta-metragem, serviria para sondar as capacidades técnicas, narrativas e tecnológicas que os estudantes teriam em mãos para a tarefa:

Quando não se tem dinheiro, a melhor forma de realizar uma obra audiovisual independente é o trabalho de grupo. É fundamental reunir pessoas que tenham os mesmos interesses artísticos e disposição para aprender sobre diversas áreas da criação. Para fazer cinema ou vídeo, basta contagiar algumas pessoas para tirar uma ideia do papel, pois o velho ditado “Duas cabeças pensam melhor que uma” procede, sobretudo se tratando de um processo artístico coletivo como o teatro e o cinema. (MOLETTA, 2009, p. 15).

Assim como em:

Nossa primeira discussão foi para decidir que GÊNERO de vídeo faríamos. Um alvoroço tomou conta da aula. Para pôr ordem no caos, inicialmente o professor nos sugeriu fazer uma adaptação literária, transpor apenas um capítulo de um romance

que já havíamos trabalhado, adaptar um conto ou até mesmo um poema. Mas alguns colegas não concordaram: uns sugeriram uma ficção de terror, outros uma animação; uma colega falou em fazer um documentário, enquanto outro disse preferir um videoclipe musical... Foi difícil entrarmos num acordo. O professor interveio e pediu que primeiro pesquisássemos o GÊNERO de curta que gostaríamos de fazer para apresentar na forma de SEMINÁRIO a toda a sala, e só então escolhêssemos o gênero com que iríamos trabalhar. E assim foi feito. (MOLETTA, 2014, p. 11).

Em consonância com Moletta, Cavalcante, Mendonça e Santos (2017) destacam a importância do desenvolvimento temático do projeto estar associado a um movimento de integração e construção:

O primeiro aspecto a ser levado em conta na constituição de um projeto é a escolha do tema. Em cada nível ou etapa da escolaridade, essa escolha vai assumir características diferentes. (...), para ser interessante e significativo, o tema não precisa ser necessariamente proposto pelos alunos. O que se faz necessário é garantir que os temas “passem a ser de todos”, de modo integrado e integrador. Integrador, pois todos os participantes deverão estar envolvidos na elaboração, desenvolvimento e construção do resultado final. Integrado, por buscar a articulação entre diferentes áreas de conhecimento em torno do problema ou questão que se quer resolver. (CAVALCANTE; MENDONÇA; SANTOS, 2017, p. 118).

Moletta entende que a formação de grupos de trabalho se torna uma etapa determinante para o ritmo do andamento do processo de feitura do curta-metragem, e que neste caso, a percepção da experiência do chão de sala de aula, se mostra útil. Perceber quais são as lideranças positivas e os alunos com maior entusiasmo da turma, é uma chave para a criação e a manutenção de um cronograma e prazo de encerramento. É comum que atividades que requerem um prazo mais alargado, sejam colocados de lado em função das demandas diárias do calendário escolar, para posteriormente, serem feitos às pressas e, com isso, perder muito do processo de construção de sociabilidade e autodidaxia esperados. Como solução, Moletta propõe a formação de duas equipes: a de criação e a de trabalho. A primeira, se encarrega de uma visão mais totalizante dos procedimentos, bem como das diversas soluções para a execução das diversas etapas da realização do filme.

A equipe de criação é responsável por criar e aglutinar ideias, resolver problemas e direcionar soluções criativas para a realização do trabalho. São pessoas que, diante de um problema, propõem soluções. Todo projeto audiovisual necessita de uma equipe assim, que seja comprometida com todos os envolvidos e com o projeto.

Já as equipes de trabalho são formadas por alunos que querem ajudar, mas não desejam ou não podem se dedicar integralmente ao projeto. São pessoas que só trabalharão quando for preciso, desempenhando funções específicas de produção ou de pesquisa. Alunos que queiram participar somente como atores, sem se envolver na produção ou ajudar apenas nos dias de gravação, dando suporte à equipe. Essas

equipes de trabalho são importantes para a produção audiovisual, pois agilizam o trabalho dos criadores, seja confeccionando figurinos, fazendo a maquiagem, indicando um electricista conhecido para ajudar a equipe, dando suporte técnico e de segurança ou simplesmente conseguindo uma locação para gravar. (MOLETTA, 2014, p. 37-38).

O desenvolvimento da atividade com grupos de trabalho permite, concomitantemente, a mediação docente, orientando, sugerindo, debatendo e mesmo cobrando, se necessário o avanço das etapas de pré-produção, filmagem e edição a fim de evitar uma tarefa escolar feita às pressas. Esta preocupação é para que o processo de experiência estética, da pesquisa e desenvolvimento de produção de conhecimento, aprimorando e inter-relacionando conhecimentos:

Sugerimos que o projeto se desenvolva de maneira lúdica e engajada, por meio de diálogos e responsabilização. Vale, também, incentivar a percepção do não visível para ressignificação dos sentidos visíveis. Dessa forma, serão desvelados novos e ampliados olhares sobre o espaço-tempo escolar a partir de formas sensíveis de articulação entre: o pensar, o fazer, o sentir e o produzir conhecimento. Em um processo assumido a partir dos diálogos, o conhecimento será construído na interação. Por meio de atividades que permitam, aos educandos, interagir ativa e criativamente com o mundo. Os professores poderão conectar arte e educação, buscando sensibilizar os alunos para a dimensão estética das experiências sociais – acrescida do pensamento crítico para análise do processo de construção da cidadania (eixo sugerido para as atividades que se seguem). (FERREIRA, 2018, p. 163).

A confecção do roteiro é a primeira etapa que precisa ter resultados concretos, pois sistematiza ideias isoladas dos grupos de trabalho, eliminando os problemas iniciais de cenário, atuação e storytelling. Além disso, gera um primeiro relatório prévio em formato de narrativa escrita, ferramenta que, no caso de avaliação, podendo receber uma nota por esta etapa, servir de um comparativo entre a visão e a execução, ademais, é uma modalidade discursiva em formato de texto, que precisa integrar diversos conhecimentos e soluções criativas:

Enquanto estiver na cabeça de quem quer realizar um vídeo de ficção, essa ideia sofrerá transformações constantemente. Porém, para que haja algum controle sobre esse processo criativo, é necessário transferir a ideia para o papel ou para o computador. Isso permite que o idealizador e sua equipe tomem conhecimento da potencialidade do roteiro.

Direcionando o processo de criação, fica mais fácil estabelecer um objetivo e trabalhar para que ele seja atingido. (MOLETTA, 2009, p. 20).

Da reunião geradora das ideias iniciais, os estudantes precisam passar para a etapa escrita, tarefa que une sistematização e criatividade, o que significa que apesar de ser necessário o cumprimento do objetivo final - o roteiro - diversos caminhos podem ser traçados para atingir

o mesmo propósito. Como hipótese, é esperado, a grosso modo, duas linhas de trabalho, uma que identifique um alunado menos íntimo da produção audiovisual e outro para aqueles que apresentam contato anterior com a produção audiovisual escolar. Ainda que as experiências prévias não demandassem as especificidades narrativas esperadas nos curtas-metragens, as etapas de organização, gravação, montagem e edição apresentam semelhanças que contribuem para o produto final.

O enredo estabelece as condições do encadeamento da história, por exemplo, apresentando uma cronologia linear ou partindo de um flashback, e também é a fase em que se determina a apresentação dos personagens e, com isso, garantindo que não haja brechas e inconsistências. “Pelo enredo sabemos o que vai acontecer com os personagens e a história; pelo argumento vamos saber como tudo vai acontecer. O argumento é uma referência estrutural da história, podendo conter imagens ou informações que entrem ou não no roteiro.” (MOLETTA, 2009, p. 33)”. Diante disso, o argumento é entendido como o momento em que os cenários passam a ser construídos, bem como os diálogos e o encadeamento de cenas e o tom da narrativa. Por fim, é necessário definir a quantidade de cenas, definindo as partes do argumento consideradas fundamentais, combinando aspectos criativos do enredo com as questões objetivas da seleção de cena.

Dito isto, a construção do roteiro, como salienta Moletta (2009), precisa destacar o papel da imagem como objeto de persuasão e orientação da narrativa, por consequência do tempo total curto da obra e, por isso, o uso da imagem pode comprimir e salientar as informações relevantes, se comparado ao diálogo.

Muitos realizadores iniciantes dão mais valor aos diálogos do que às imagens. Esse é um erro natural, pois somos muito influenciados pela telenovela – linguagem que consumimos há décadas – e pelo teatro, que embora não tenha tanto público também faz parte de nossa formação cultural.

Esses dois veículos são verborrágicos por natureza: a telenovela, por necessidade comercial de reiterar diariamente os fatos e acontecimentos da trama à audiência que perdeu os capítulos anteriores; o teatro, por ter sua ação dramática conduzida, na maior parte dos espetáculos, pela fala do ator. (...). (MOLETTA, 2009, p. 18).

Os cortes, os saltos, a aceleração narrativa através da direção do olhar passa a ter preponderância no desenvolvimento deste tipo de roteiro. Além da questão do tempo total da obra, esta linha de desenvolvimento do curta-metragem não se choca com as limitações técnicas do “faça você mesmo”, visto que, o problema do ruído externo, da reverberação de ambientes, torna o som da fala menos nítido, sendo muitas vezes necessário, o recurso da legenda para tornar as cenas inteligíveis. Os dispositivos de gravação, edição e monitoramento de áudio não

são, por exemplo, carros-chefes da venda de dispositivos smartphone, se comparado a captura de fotos e imagens devido a demanda gerada pelas redes sociais.

A linguagem cinematográfica utiliza fragmentos de imagens justapostas, ou seja, apresentadas em sequência, no decorrer de determinado tempo, como nas histórias em quadrinhos. Esses fragmentos de imagens são cuidadosamente agrupados para que o público tire suas próprias conclusões. Elas não correspondem a uma unidade de ação real nem obedecem à relação tempo/espaço, são simplesmente colocadas em sequência e o público conclui que todas se relacionam diretamente e estão apresentando uma experiência real. (MOLETTA, 2009, p. 29-30).

A partir daí o roteiro pode ser elaborado. Nele o leitor deverá ser capaz de compreender a totalidade do filme, dos conceitos abordados e seu sentido. Como uma etapa anterior ao produto final, algumas alterações poderão ocorrer durante o processo de filmagem e edição. Este momento deve ser explorado pelo professor que analisará aspectos de envolvimento dos estudantes com o trabalho até este ponto (cerca de um terço do total da atividade) e o grau da complexidade narrativa exposta. As mudanças que surgirem não serão um problema, mas é uma análise relevante pensar o quanto um modelo discursivo escrito se afastou do cinematográfico ao longo do processo e o porquê.

Lembre-se de que o roteiro trabalha com três elementos básicos: ação, espaço e tempo. Os personagens devem agir mais do que reagir. As cenas devem ter elementos de ação que façam a história andar e mantenham o público se perguntando o tempo todo: e agora, o que vai acontecer? Como há pouco tempo para cativar o público, um bom roteiro sacia a sede de respostas com doses homeopáticas, cena a cena. (MOLETTA, 2009, p. 36).

Uma formatação aconselhada por Moletta (2009), é que o roteiro contemple os seguintes itens: cabeçalho, descrição, personagem e diálogos. O cabeçalho é uma espécie de ficha de localização e orientação das cenas, com o propósito de facilitar o processo de filmagem que não precisará seguir a cronologia da história, com esse método. Outras indicações como o local, o clima e o período do dia são utilizadas para orientação da equipe. Já a descrição precisa se fiar ao detalhamento do ambiente e dos acontecimentos que envolvem diretamente as ações dos personagens além de outros elementos que ocorrem nos cenários que podem ou não envolver a trama e os personagens centrais, pois, podem ser apenas elementos estéticos. “A descrição apresenta a situação da ação. Não é uma regra, mas sugiro que personagens novos e ações principais apareçam em letras maiúsculas na descrição, pois marcam sua importância para quem lê de imediato.” (Moletta, 2009, p. 37). Nesta etapa o professor de História já tem em mãos um importante instrumento mobilizador da comunidade escolar. Se bem encaminhado, o roteiro

poderá arregimentar parcerias com professores de outras disciplinas e também com a coordenação e a direção. Ainda que o ano letivo já em curso possibilite uma margem pequena de adaptação, este é o primeiro conteúdo material que pode ser utilizado, para que no futuro, seja um projeto que envolva uma equipe de professores e que conquiste um espaço próprio no planejamento anual escolar. O roteiro tem muito a ganhar, por exemplo, com o envolvimento dos professores de língua portuguesa tanto na forma, quanto no estilo.

O tópico personagem indica algumas sugestões sobre as ações e emoções dos personagens nas cenas descritas, o que pode ou não ser adotado como referencial para a equipe de filmagem e atores. O item diálogo, como o próprio título indica, é a parte do roteiro que indica as falas dos personagens em cada cena. Por ser uma obra de curta-metragem, as falas precisam estar bem estruturadas para o ritmo condensado de narração e, ainda sim, conduzindo a história em etapas para prender o espectador.

Se estamos falando de uma obra audiovisual, em que as imagens contam histórias e apresentam personagens, devemos crer que o diálogo fica sobrando. Não é bem assim. Os diálogos são de extrema importância num filme ou vídeo de curta-metragem. Servem para expor desejos e pensamentos, revelam o que o personagem é interiormente, têm a função de verticalizar uma ação ou um personagem dentro da história. E o mais importante: fazem a história andar. O diálogo é um complemento importante à imagem. Fornece informações, mas também pode retê-las, mantendo o público em suspense. Porém, o roteirista deve ficar atento para não desperdiçar o uso do diálogo, ou seja, para não inserir frases comuns, medianas – principalmente no curta-metragem, em que cada segundo é importante para a história. (MOLETTA, 2009, p. 38).

A direção é outro ponto fundamental para a conclusão da atividade, já que transforma a narrativa do roteiro em um discurso imagético. Para tal, precisa ter clareza tanto na comunicação com a equipe, ouvir e reconhecer o valor das opiniões do grupo, reconhecer as limitações técnicas que um curta-metragem de orçamento exíguo e em deter a visão do produto final ainda durante o processo de execução. Este pode ser um momento de tensão entre os estudantes dado que, muitas opiniões, diferenças artísticas, graus de envolvimento com a atividade difusos, podem servir de estopim de conflitos. Ir a campo com as equipes de filmagem pode permitir um maior espaço de mediação do professor na resolução de conflitos. MOLETTA (2009), ressalta algumas perguntas são chave para a integração do roteiro e direção.

- Qual é o tema principal do roteiro (pensamento embutido)?
- Quem é o protagonista (personagem principal – herói ou heroína)?
- Quem, ou o quê, é seu antagonista (sombra – força de oposição)?
- Qual é o conflito principal do personagem?
- Quando, onde e como acontecem todas as ações? (MOLETTA, 2009, p. 42).

Diante da fotografia, um curta escolar enfrenta as limitações de conhecimento técnico, tempo de produção e orçamento. Apesar das restrições, a forma como a imagem é construída produz efeitos no sucesso ou no fracasso da tradução de uma ideia e/ou um sentimento proposto e explorado pelo curta metragem.

A estética visual determina a atmosfera racional ou emocional do vídeo, pois explora a produção das emoções por meio dos fenômenos estéticos causados pela obra. A simples mistura de cores, de sombra e luz, a quebra de simetria, a forma pessoal e artística de apresentar um objeto provocam um fenômeno estético em quem observa. A estética chama a atenção para a ideia, mensagem ou emoção que o artista deseja transmitir. Amplia o conceito de belo, a ponto de transformar algo feio e repulsivo em uma coisa profundamente bela e reflexiva. A estética é a apropriação de um objeto pelo ato de criação artística: ela o assimila, transforma-o e o apresenta com um novo olhar em um novo contexto. (MOLETTA, 2009, p. 70).

Enquadramento, composição, dimensão e proporção, luz, sombra e volume, perspectiva e profundidade, eixo de câmera, textura da imagem, cor, são algumas das características que precisam ser pensadas no processo de construção de um filme. Apesar de ser distante das questões do ensino de História, a fotografia é um ponto interessante de se pensar o grau de domínio dos estudantes sobre o subtexto. Da mesma maneira que numa avaliação tradicional o professor lança mão de uma charge, de uma tirinha de humor para avaliar se estudante não só reteve o conteúdo, mas se ele é capaz de avaliar a quebra de expectativa que leva ao humor e/ou a apresentação da crítica, a fotografia demonstra o quanto os alunos são capazes de articular estratégias de persuasão, através da linguagem audiovisual. Outro ponto que contém as mesmas características é o da montagem e a edição que compõem a parte final do processo: a pós-produção. Neste ponto, o material bruto acumulado precisa ser trabalhado para que as intenções do roteiro, da fotografia e da edição de fato se consumem como uma obra finalizada de curta-metragem. Além da organização e planejamento, diferentes técnicas de montagem e edição formam resultados distintos, sendo importante para alinhar a ideia desenvolvida no roteiro, ou se afastar dela, criando um produto distinto do que foi vislumbrado inicialmente, podendo inclusive, fazer com que o curta-metragem não atinja seu objetivo preliminar.

A montagem representa o processo de seleção dos melhores takes e da ordenação da sequência de cenas que forma o curta-metragem. Nela as cenas não estão na sua versão final, pois os cortes de tomadas serão feitos numa etapa posterior de edição. É no processo de edição que cada tomada selecionada chega a sua versão final. Aqui é momento que a direção e a produção fazem os cortes para organizar a fluidez da história, as trocas de cena e o tempo total de filme que precisa ser delimitado.

Como essa etapa condensa as fases da construção do filme – definição temática, pesquisa, elaboração do roteiro, agendamento e entrevistas, filmagens, edição de vídeo, sonorização, caracteres, etc. –, torna-se um momento de reflexão pelo qual se recupera todo o processo de ensino-aprendizagem-produção. Agora é assistir atentamente à prova do filme editado, avaliar o resultado preliminar e discutir a necessidade de algum ajuste. (FERREIRA, 2009, p. 174).

Os programas de edição de áudio e vídeo profissionais são mais inacessíveis pelo custo da assinatura ou compra definitiva do que pela interface complexa de utilização. Na verdade, os programas apresentam ícones e nomes padronizados para operações mais simples como cortes, sincronização de áudio e vídeo e tratamento sonoro. Muitos destes programas apresentam uma versão com recursos limitados para teste ou são utilizáveis gratuitamente, com o mesmo objetivo, com prazos de 10 a 30 dias. De toda forma, as principais ferramentas utilizadas na pós-edição são as de nivelamento dos volumes das cenas (normalização de áudio), os filtros de sílaba (de-esser), os filtros de respiração de fala (de-breather), e os filtros básicos de cor e tonalidade para marcar uma estética ou alguma cena diferenciada. As ferramentas citadas se encontram nas barras de edição na parte superior ou lateral do programa e possibilitam a aprendizagem autodidata posto que, tutoriais básicos e intermediários são encontrados com abundância na internet em plataformas de compartilhamento de vídeos. Uma vez finalizada a versão final poderá sofrer algumas pequenas correções. É indicado que a equipe toda assista esta primeira versão, para que ocorra uma troca de impressões. Também antes da entrega final, a versão deve ser enviada para o professor, para que o mesmo processo ocorra.

3.3 - Projeto de curta-metragem: apresentando a Colônia Juliano Moreira

A região da Colônia se localiza no bairro de Jacarepaguá, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, abriga um patrimônio histórico do período colonial (o Engenho da Nossa Senhora dos Remédios) e que no século XX teve sua história associada à criação do Hospital Psiquiátrico da Colônia Juliano Moreira. A área do antigo engenho combina sítios de ruínas e edificações em variados estágios de conservação que remontam aos Séculos XVII, XVIII e XIX. Entre as construções o trecho final do aqueduto que alimentava o engenho, posteriormente batizado de “aqueduto dos psicopatas” - IPHAN (1938), que servia para o funcionamento dos

moinhos de fubá e área dos engenhos de cana-de-açúcar. O sítio está cadastrado no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos do IPHAN (1962).

O engenhoso sistema hidráulico abastecia de água a propriedade para o uso diário dos moradores, bem como para fazer girar as moendas de cana na preparação do açúcar. A nascente localizada no maciço da Pedra Branca trazia água, conduzida por canaletas de cantaria que alcançam quase 3 quilômetros de extensão, tirando partido da inclinação natural do maciço. Estas eram conduzidas ao chegarem aos limites do quadrilátero do antigo engenho a um reservatório, ou arca-d'água, que possui dois pequenos orifícios de saída. (ANDRADE, S/D, p. 42).

Figura 1- Aqueduto dos psicopatas.



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 27.

Figura 2 - antigo refeitório.



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 25.

Figura 3 - antigo chafariz da fazenda Engenho Novo.



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 29.

Em frente aos arcos se encontra o quadrilátero principal do engenho, a região que abriga a casa-grande, a senzala, a capela e a fábrica, das quais, somente a última não permanece no local, havendo apenas vestígios. A casa-grande (1838) foi utilizada durante o período de funcionamento da CJM (Colônia Juliano Moreira) como centro médico-administrativo (Pavilhão Carolina Medrado) e a Igreja Nossa Senhora dos Remédios (1862), tombadas pelo INEPAC em 1990. Nas cercanias, existem diversas outras edificações que são pavilhões construídos para o funcionamento da colônia-agrícola, pavilhões, alojamentos, refeitórios, unidades asilares, intercalado com pequenas instalações do antigo engenho como a antiga capela, o bebedouro assim como a antiga casa de farinha, silo e depósito, transformada no setor de manutenção da CJM. Outros prédios carecem de documentação mais precisa sobre o período de construção e sua função, entre eles se destacam os prédios em ruínas do antigo refeitório e do prédio que abrigaria a sede permanente do Museu do Bispo. Esta área concentrava a vida do antigo engenho e foi batizada Núcleo Histórico Rodrigues Caldas (NHRC). À exceção da Igreja Nossa Senhora dos Remédios, todas as construções encontram-se em avançado grau de degradação. Parte do espaço da Colônia Juliano Moreira (cuja área total era 7 000 000 de metros quadrados) foi incorporada ao Parque Estadual da Pedra Branca inaugurado em 1974, com objetivo de preservar área de mata atlântica, uma das maiores florestas urbanas do mundo (12.500 hectares).

Figura 4 - Antigo bebedouro da fazenda Nossa Senhora dos Remédios



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 25.

Figura 5 - antiga capela da fazenda Nossa Senhora dos Remédios

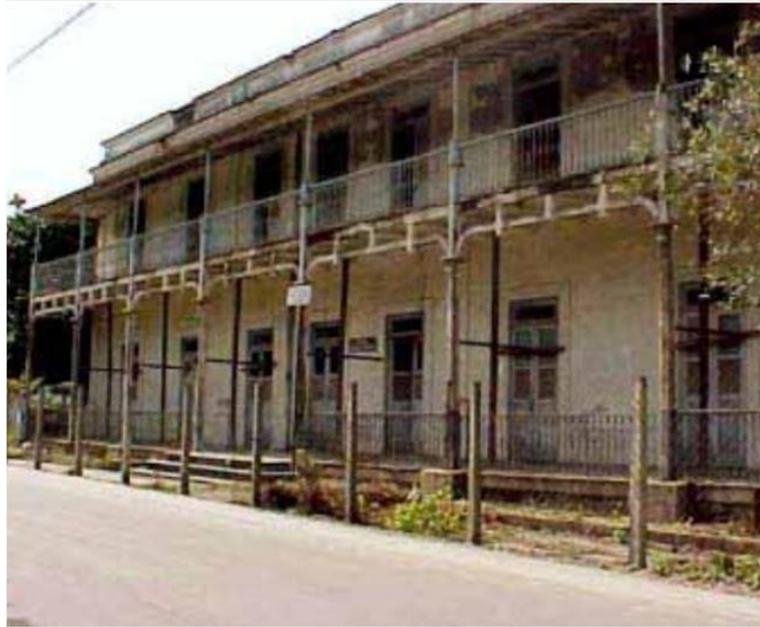


Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 25.

A desapropriação do terreno da fazenda Engenho Novo (1912), decorre do processo de transformação urbana da cidade do Rio de Janeiro, impulsionada no Século XIX, mas que carecia em infraestrutura. Nessa conjuntura, sofria com o aumento das epidemias (transição de um modelo filantrópico, para um modelo de política pública do Estado) e via a consolidação do saber médico e da especialização de saúde mental. As reformas urbanas marcaram a implementação das políticas higienistas que se refletiram, por exemplo, nas campanhas de vacinação obrigatória e na demolição de unidades habitacionais no centro da cidade, como combate a doenças.

A cidade do Rio de Janeiro, no fim do século XIX e início do XX estava em processo de transformação urbana e populacional. As epidemias que acometiam a cidade no início do século XIX, configurou a institucionalização de uma medicina social que incorporava nas suas análises as variáveis do espaço urbano da cidade e localizava nele os perigos para a saúde. (CLAPER, 2016, p.12).

Figura 6 - antiga sede da fazenda Engenho Novo (Pavilhão desativado Carolina Medrada - em ruínas).



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 24.

Figura 7 - pórtico principal.



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 23.

Figura 8 - Igreja Nossa Senhora dos Remédios.



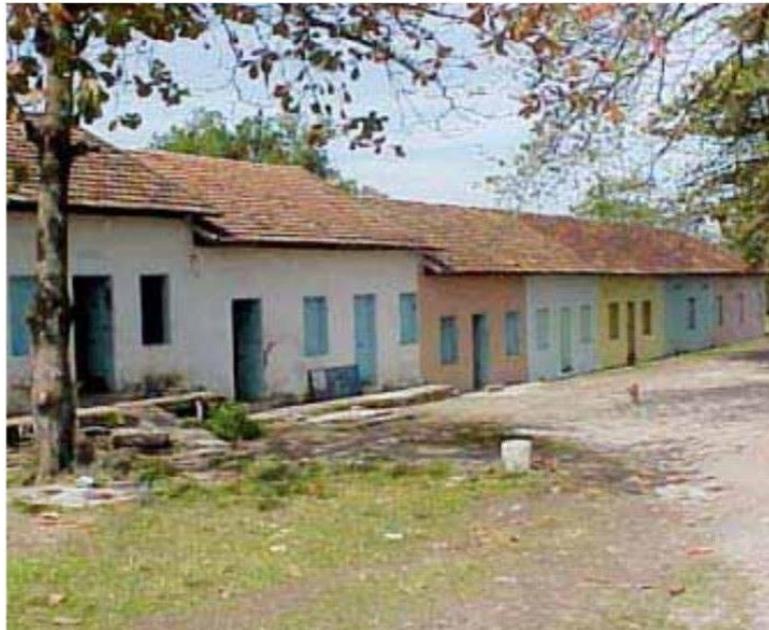
Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 23.

Entre a décadas de 1910 e 1920, o projeto da colônia-agrícola se viabiliza enquanto política pública, sobretudo porque o cultivo e a criação de animais feita pelos pacientes em internação retornavam aos cofres públicos em forma de receita e contribuía para a autossuficiência do hospital-colônia. Ademais, acelerou a reorganização da rede hospitalar,

promovida na Primeira República, com a transferência dos pacientes oriundos dos hospitais urbanos. Os problemas de infraestrutura, as condições sanitárias da colônia dos alienados da Ilha e a necessidade de expansão do terreno dedicado à aviação militar na Ilha do Governador aceleraram a transferência dos pacientes e a consolidação da Colônia de Jacarepaguá.

A medicina social, contrapunha a pureza das condições atmosféricas do campo ao ar insalubre confinado das cidades. Ao responsabilizar a desordem urbana pela degeneração da saúde 'física' e 'moral', a medicina diagnosticava causas naturais e sociais relacionadas à configuração do espaço urbano na cidade do Rio de Janeiro. (CLAPER, 2016, p.12).

Figura 9 - setor de manutenção (antiga casa de farinha e depósito da fazenda Engenho novo).



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 27.

Figura 10 - antigo Pavilhão 1 (futura sede do Museu Bispo do Rosário).



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 26-27.

Figura 11 - antigo Pavilhão 1 (futura sede do Museu Bispo do Rosário).



Fonte: Ministério da saúde, 2003, f. 26.

É, portanto, a estrutura da prática médica como uma incumbência do poder político, que formula uma estruturação da rede de assistência ao alienado e introduz novas técnicas de tratamento psiquiátrico. Dentro desta hierarquia, o hospital-colônia seria local de tratamento

psiquiátrico para casos agudos de internação, mas também, receber pacientes de casos considerados mais leves, que estabeleciam moradia temporária nos arredores da colônia-agrícola.

A nova instituição fundamentava-se em dois alicerces básicos, a praxiterapia e a assistência hetero-familiar. O tratamento hetero-familiar inspirava-se na experiência vivida pela aldeia de Geel, na Bélgica, que desde o século 17 recebia romarias de alienados. Esta afluência de doentes para a aldeia acabou fazendo com que muitos camponeses, por meio de pagamento, recebessem em suas casas os alienados e seus parentes, na época das festas religiosas, ou passassem a cuidar dos doentes que ali eram deixados pelas famílias até o ano seguinte. Ana Teresa lembra que no Brasil a assistência hetero-familiar foi proposta e incentivada por Juliano Moreira desde a década de 10 do século 20, com o objetivo de estabelecer uma colônia que previsse o contato sistemático dos doentes com pessoas saudáveis, com a instalação de funcionários que ajudassem a inserção dos doentes a uma vida social mínima e propiciassem um convívio doméstico. (VALVERDE, s/d, p. 2)

Um dos vestígios desse modelo de tratamento psiquiátrico se encontra na entrada da instituição. Um pequeno pórtico de concreto e azulejos decorativos com uma guarita em anexo, com dois dizeres: em destaque, o nome da instituição Colônia Juliano Moreira e ao lado, os dizeres *praxis omnia vincit* - “o trabalho vence tudo”. A passagem em destaque na entrada da instituição denota o modelo de prática e tratamento psiquiátrico destinada a área isolada e planejada para sua autossuficiência:

Para melhor entender a relação estabelecida entre atividades artísticas e os saberes e práticas psi na CJM, é importante compreender como a terapêutica pelo trabalho foi sendo incorporada aos serviços de assistência psiquiátrica no Brasil e em que medida dividiu espaço com outros métodos terapêuticos. Inicialmente denominada Colônia de Psicopatas de Jacarepaguá, a CJM foi fundada em 1924, sob o lema “*Praxis Omnia Vincit*”, que significa “o trabalho vence tudo”, tendo como principal atividade terapêutica o trabalho rural. Desde meados do século XIX, a criação desse tipo de instituição no Brasil recebeu grande adesão dos psiquiatras, que viam a associação entre o asilamento e o trabalho como uma forma mais eficaz de tratamento para as doenças mentais. (ARAÚJO; VILELA, 2018, p. 323).

Isto significa dizer que, ao contrário do espaço anterior na Ilha do governador que era destinado a isolamento daqueles que poderiam representar algum tipo de ameaça física a população da cidade ou que por ventura adotasse práticas ofensivas aos costumes da época, o programa delineado para a Colônia Juliano Moreira era o da ressocialização e o da terapia ocupacional para seus pacientes.

Compreender a colônia agrícola como uma construção política e institucional da saúde que ganhou voz, nesse artigo, via documentos governamentais, nos mostra apenas um lado dessa instituição construída por diversos atores. Há na identidade da colônia

agrícola, no contexto de seus idealizadores, que utilizaram recursos sociais, estéticos e terapêuticos como a praxiterapia e a assistência familiar, e estabeleceram no ambiente da paisagem natural do entorno, do estilo bucólico e pitoresco, autocentrado, autônomo em seu conjunto de prédios, que remetia a uma aldeia, uma pequena cidade, no bairro de Jacarepaguá que ainda pretendemos explorar ao longo da pesquisa. (CLAPER, 2016, p.16)

A praxiterapia apresenta seus vestígios no Museu Bispo do Rosário, espaço que guarda obras dos antigos pacientes, com o destaque para Arthur Bispo do Rosário, que teve suas obras mundialmente reconhecidas, a partir da década de 1960, utilizando técnica de reaproveitamento dos materiais que encontrava e recebia de pacientes e funcionários.

A partir dos anos 70, o espaço perde investimentos e ocorre o sucateamento da infraestrutura médico-hospitalar, superlotação, falta de funcionários, concomitante a crescimento do discurso antimanicomial. Irrompem denúncias de maus-tratos, do caráter punitivo do tratamento psicossocial. Nas décadas seguintes, se desenvolve o processo ressocialização e transferência de pacientes caminhando para o fim do modelo de internação. Além disso, a região passa a sofrer com o impacto da ocupação desordenada e denúncias de corrupção por venda de terras. Em 1996, a rede de saúde mental é municipalizada através da criação do Instituto Municipal de Assistência à Saúde Juliano Moreira. Com isso, a Secretária Municipal de Saúde (SMS) passa a atender a população local reformulando os antigos centros de atendimento com a criação de Centros de Atendimento a Atenção Psicossocial (CAPS) voltada “para acolhimento às crises em saúde mental, atendimento e reinserção social de pessoas com transtornos mentais graves e persistentes e/ou com transtornos mentais decorrentes do uso prejudicial de álcool e/ou outras drogas.”, além de Hospitais da rede pública municipal integradas ao SUS. O prédio da Diretoria da CJM se torna sede temporária do Museu Bispo do Rosário de Arte Contemporânea e do Centro de Referência a Assistência Social Machado de Assis (CRAS). Por fim, em 2003 a FIOCRUZ forma o Campus Mata Atlântica numa área de 5 milhões de m² em área de mata nativa ou em processo de recuperação, parte desta coincidindo com a floresta do Parque Nacional da Pedra Branca. A região restante é palco de expansão imobiliária desordenada com denúncias da forte presença das milícias da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, fator que colocou em xeque a presença dos programas Minha Casa, Minha Vida e outros processos de infraestrutura e requalificação urbana. Por fim, a mudança mais marcante numa paisagem bucólica em franca deterioração, foi a criação corredor via-expressa Transolímpica, inaugurada para integração da região do Complexo Desportivo de Deodoro as redes de transporte modal da cidade através do BRT (Bus Rapid Transit) para sediar os Jogos Olímpicos de 2016.

O abandono do Núcleo Histórico Rodrigues Caldas apresenta possibilidades diversas. As investigações sobre corrupção e desvios de verbas do PAC 2 (Programa de Aceleração do Crescimento, em que as obras de infraestrutura que seriam a base do desenvolvimento urbano da região e da política pública de habitação e não foram concluídas, interfere na acessibilidade da região, as construções em ruínas desfavorecem a criação de circuitos de visitação, tanto do antigo Engenho Novo, quanto da Colônia Juliano Moreira. O museu de arte contemporânea Bispo do Rosário, conseqüentemente, se encontra afastado do circuito dos museus da cidade, na sua maioria, localizados no Centro e na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Por fim, a imagem do trato desumano dos pacientes da CJM, sobretudo ocorrido durante a Ditadura Militar, práticas banidas da medicina psiquiátrica como eletrochoque e lobotomia, contribuem para uma memória traumática sobre o local. Apesar do crescimento desordenado da região formar uma nova dinâmica social, o modelo de “cidade autossuficiente”, contribuiu para que funcionários, ex-funcionários, seus descendentes e antigos pacientes ainda morem ao redor do território do hospital. O tema surge como professor que atendem escolas próximas a CJM.

A configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento. Ela é construída por práticas e relações da chamada história local, nacional e global; essas são relações de força, cuja composição não é de fácil distinção. Isso significa reconhecer que não podemos esperar encontrar, em dada configuração da dimensão local da História, um recorte em miniatura da história nacional ou global, mesmo que encontremos traços e sinais semelhantes. Em outras palavras, a dimensão local da História não é um simples e diminuto pedaço de uma história maior. Não é a consequência daquilo que teria ocorrido na história nacional. Se as tintas com as quais se pinta a dimensão local da História são análogas às que desenham as experiências da chamada história nacional, a tonalidade pode sofrer variação, e a tela, assim, ganhar outros tons, outros traçados e, por que não, outras cores. Entretanto, não podemos tampouco esperar que a dimensão local se constitua como uma história independente ou alheia ao que se passa em dada dimensão macro das relações de poder que constroem, historicamente, as experiências, como se não existissem, entre as dimensões local e nacional, pressões, abalos e ressonâncias. (CAVALCANTI, 2018, p. 287).

O que jovens nascidos depois do fim da instituição sabem sobre o lugar que foi centro da vida da região que moram e por motivos diversos: de engenho, a grande laboratório e vitrine da política pública de atendimento aos alienados e por fim, de violações, abusos, choques com intervenções militares. Sobretudo, a dinâmica da vida urbana crescente, somado ao abandono fez com o NHRC ficasse isolado, não pertencendo a área de circulação e/ou visitação, e as áreas hospitalares do antigo hospital psiquiátrico incorporados ao SUS,

3.4 - Seleção de material e estímulo ao protagonismo dos discentes: “Memórias esquecidas de uma aldeia manicomial”

O primeiro passo para a execução da atividade é o de produzir um ambiente de engajamento condizente com os diversos processos e etapas necessários para sua conclusão. As particularidades do ambiente escolar precisam ser assimiladas pelo docente. Por exemplo, uma escola de ambiente conteudista trará um planejamento anual mais rígido e voltado para avaliações e simulados recorrentes. Sendo assim, utilizar uma data de Encontro cultural, ou alguma data de culminância de equipe pedagógica com responsáveis e estudantes, se torna uma oportunidade de, gradativamente, construir o apoio da comunidade escolar (data própria para um mostra de curta-metragem, premiação e inscrição em concursos). Com isso, o trabalho fica salvaguardado de ser visto pelo alunado como uma atividade sem importância, se comparado às diversas atividades já impostas no ciclo escolar.

A sensibilização através de uma seleção de vídeos sobre o tema é entendida aqui como a forma mais coerente de discutir a criação de um curta-metragem, visto que, os estudantes já terão um primeiro olhar sobre o NHRC (Núcleo Histórico Rodrigues Caldas), podendo, com uma breve seleção de vídeos, fazer as primeiras reflexões sobre o espaço e exercitar a compreensão das múltiplas formas de sociabilidade, das experiências humanas e das identidades construídas neste lugar. Tal abordagem pressupõe um aparato tecnológico na escola, seja uma sala de multimídia, de informática, ou com uso de equipamentos de projeção em sala. Na falta destes equipamentos, o professor pode verificar antecipadamente se alguns alunos podem exibir os vídeos nos próprios aparelhos de celular para ser assistido em pequenos grupos. Vale ressaltar que isto implica no consumo de dados móveis destes estudantes. Muitos podem ter os dispositivos sem um plano de dados móveis para usar em sala de aula, portanto, é um pedido que precisa ser pensado com cuidado, tanto para que os vídeos possam ser assistidos, quanto para evitar algum tipo de constrangimento, sobre em turmas que o bullying seja uma preocupação. Como escolha, delimitar um pequeno trecho do tempo de aula para a visualização dos vídeos, ao longo de algumas semanas na tentativa de aguçar o olhar, a criatividade e reflexão sobre espaço e identidade.

Esta é uma fase de preparo para o trabalho em si, em que o docente avalia o grau de autonomia, organização e motivação dos estudantes e, a partir das impressões coletadas, ajustar o grau de aconselhamento, intervenção e mesmo de cobrança da elaboração das etapas. Se necessário, um exercício prático de filmagem, usando as próprias dependências da escola, serve

de ponto de debate sobre técnica de filmagem, abordagens, testes de som ambiente e de potencial dos dispositivos. Pensando num calendário bimestral, a etapa descrita acima é indicada para o segundo bimestre. É neste momento que o tema selecionado o NHRC, será pensado conforme suas relações de proximidade e distanciamento com os conteúdos das aulas de Histórias, as instituições, as políticas públicas e os atores sociais lecionados tanto nas escolas que têm uma proximidade física com o lugar, mas também de outras regiões: “O espaço – seja ele nomeado como local ou global – é uma construção política e simbólica, antes de ser físico-geográfica, porque são as práticas políticas e as relações de poder que nomeiam, inventariam e produzem sentido, visibilidade e reconhecimento do espaço físico.” (CAVALCANTI, 2018, p. 285).

A experiência docente mostra que os trabalhos com essas características no primeiro bimestre, apresenta o obstáculo do início do trabalho e o desenvolvimento relações de sociabilidade e confiança entre professores e estudantes e os discentes entre si. Já o último bimestre é o mais pragmático em termos de estudo, tendo em vista o alcance da média mínima para a aprovação e o cansaço do final do ano letivo que é percebido entre profissionais e educandos. O retorno às aulas deve marcar a divisão dos grupos de trabalho da turma para aproveitar ao máximo o número de aulas limitado dedicado a todos os procedimentos de planejamento e execução do projeto.

Os grupos devem estar dimensionados com a quantidade de alunos em sala de aula, visto que, a divisão de tarefas e equipes de trabalho é um dos objetivos secundários da produção audiovisual, e contribui para o acompanhamento do professor do andamento das etapas, podendo assim, mapear o engajamento e grau de complexidade com que cada equipe responde às responsabilidades designadas. Um grupo designado à entrega do roteiro, um responsável pela atuação, filmagem e cenografia e outro a pós-edição. Dentro de cada grupo, um ou dois alunos são responsáveis pela coordenação do grupo de trabalho. Imaginando que a equipe tenha um total de quinze a vinte alunos. Portanto, turmas numerosas são divididas em duas e cada grupo concluirá seu próprio curta-metragem. Não é incomum que ocorra desníveis no desenvolvimento, por exemplo, da produção do roteiro ao início do processo de gravação. Em geral, os estudantes com maior motivação se predispõem a participar da elaboração do roteiro. Além disso, a direção e a gravação solicitam bastante organização e antecipação aos problemas de ordem técnica e logística, sobretudo em gravações de ambiente externo. Num calendário de dez semanas de aula no ciclo bimestral é comum que dois estejam comprometidos com semanas de avaliação, restando oito para conclusão do projeto. Daí a importância de reservar um período semanalmente, ainda que breve, para medir o avanço da atividade junto às equipes. Nesta

programação, a divisão dos grupos e equipes é feito na volta às aulas, para que os alunos tenham o maior prazo possível para conclusão da atividade.

O roteiro deve ser elaborado e entregue ao docente em duas semanas para tornar viável o cronograma de execução do projeto. Com ele em mãos, o professor pode ter uma prévia do andamento da atividade, o grau de desenvolvimento narrativo e da articulação dos processos criativos e de conceitos associados ao pensamento histórico. Nesta etapa há um grau de subjetividade sobre o grau de orientação e envolvimento do professor na produção de ideias e de conceitos de desenvolvimento do roteiro que é desejável e precisa ser controlado diante da maior ou menor resposta dos alunos diante dos problemas que surgirão.

A etapa de gravação, quando possível, deve estar associado a ida ao Núcleo Histórico Rodrigues Caldas (NHRC), algo que além de depender de uma organização do calendário no início do ano letivo, depende da disponibilidade da escola em articular a atividade e a distância. O presente trabalho considerará a opção em que a visita será possível, portanto, indicar que o roteiro contemple o uso de cenas do NHRC como uma oportunidade de enriquecimento do curta-metragem. Organizar a visita cultural para se encaixar com o período da entrega do roteiro para que os alunos já tenham estruturado a possibilidade de utilização do cenário para algumas cenas, ou servir de inspiração e estímulo para os roteiros que apresentem alguns problemas de inconsistência.

As filmagens externas necessitam de cuidado extra, por não serem um ambiente de luz controlada, de circulação de pessoas, de maior dificuldade de captação de som e vazamento de ruídos. Uma das possibilidades mais proveitosas para a gravação de cenas externas é utilizar as imagens com narração sobreposta, gravada a posteriori, em ambiente controlado e assim evitar falas inaudíveis que necessitam de legendas. No caso de algum grupo optar por ter cenas externas com diálogo, é importante que o docente discuta as dificuldades possíveis de obter um diálogo com clareza. Muitos vídeos escolares apresentam essa limitação de qualidade de áudio e mesmo quando é inteligível, as cenas externas soam muito diferentes das gravadas em ambiente sonoro, e essa percepção se torna muito clara no momento de edição das cenas. A recomendação é que os estudantes façam alguns testes de equipamento para esses casos pois, modelos mais recentes de aparelhos smartphones apresentam captação de áudio de boa qualidade. Apesar de cada vez mais raros entre os eletroeletrônicos presentes entre as famílias, a câmera filmadora amadora, apresenta capacidade de captar a voz humana com maior ênfase e filtragem de alguns ruídos indesejáveis do ambiente urbano. O uso de um microfone conectado ao dispositivo de gravação também contribui para maior clareza no tom da fala, visto que, apesar das diferentes marcas, modelos e funções, o microfone dá maior possibilidade de

escolher a direção do som captado, assim como, a maioria dos modelos tem sua melhor faixa de atuação no tom da humana, tornando os diálogos mais compreensíveis.

Quanto ao trecho de pós-edição, os resultados podem variar muito em função dos programas utilizados, do conhecimento prévio dos estudantes, dos softwares de edição, além do senso estético criativo. Tendo em vista o tempo relativamente curto e o orçamento limitado, o professor deve assumir um papel analítico e de mediação. Caso, a equipe tenha pouco conhecimento das ferramentas ou esteja com dificuldade com a parte de montagem e edição, o educador deve prezar pelo incentivo do uso das ferramentas mais simples de corte de cenas e assim seguir de forma mais estrita ao estabelecido pelo roteiro. Ou seja, o minimalismo deve ser incentivado. No caso de estudantes com habilidades mais refinadas, o estímulo deve pautar no incentivo a soluções criativas e no “deixar fazer”. Isto se alinha a prática pedagógica de metodologias ativas de aprendizagem, um dos objetivos centrais da atividade.

Uma vez finalizado, o filme passará por uma “exibição fechada”, na qual cada grupo apresentaria ao professor seu produto final. Esta é uma etapa destinada à atividade de revisor, tendo em vista que entre o roteiro, as filmagens e a edição final, algum tipo de conteúdo que possa ferir o normativo escolar, ou que exponha em demasia os estudantes possam ter sido inserido. Também é o momento de um último ajuste quanto a alguma questão técnica como diferenças de volume acentuadas entre as cenas, excesso de ruído que torna o diálogo incompreensível, que pode ser corrigida emergencialmente com a utilização de legendas, ou algum ponto da montagem que torne a narrativa incongruente. A aula seguinte, então, pode ser reservada para exibição interna, em formato de culminância, como forma de reconhecimento ao esforço e êxito dos estudantes. Mesmo que a atividade conte com o apoio da coordenação e direção para a formação de um evento de exibição dos curtas-metragens para os estudantes, ou até mesmo para toda a comunidade escolar num evento de escola aberta, reforço que a primeira exibição dentro da escola seja destinada somente às equipes da turma que elaborou obras. Se cria com isso, primeiramente, um momento mais intimista e de acolhimento dos estudantes entre si e deles com o professor. É também, uma ocasião para o docente demonstrar o reconhecimento pela dedicação do alunado, pela valorização do esforço coletivo, no sentido de parabenizá-los, pois é o instante que o protagonismo é inteiramente dos educandos e o professor passa para o papel de espectador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção pedagógica buscou atrelar elementos de conhecimento extraescolar e formas de organização e divisão de tarefas que se alinham a uma bibliografia que reconhece mais protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Das diversas propostas que se apoiam neste ideal de educação, a escolha da linguagem cinematográfica é mais intencional que uma predileção pessoal, em virtude da força com que as plataformas de streaming de filmes e séries, as de compartilhamento de vídeos e as redes sociais cada vez mais inclinadas a conteúdos visuais consomem tempo social dos jovens que estamos em contato cotidiano dentro do espaço escolar.

A “escrita videográfica” como resultado da pesquisa histórica implica na elaboração de um novo tipo de texto histórico que considere na sua produção a natureza do tipo de enunciação da fonte trabalhada. Assim, as fontes orais, visuais e sonoras, para serem objeto de reflexão historiográfica e comporem o texto histórico, devem ter sua substância de expressão preservada. As estratégias de elaboração dessa nova modalidade de escrita da história contam com a ampliação do diálogo entre conhecimento histórico e produção audiovisual, por meio do trabalho em parceria de historiadores e profissionais de cinema. Trabalho no qual cada um colabora com o seu conhecimento e experiência numa produção coletiva que congrega as competências individuais. (MAUAD, 2018, p. 37)

Estabelecer diálogo com outras modalidades narrativas permite novas estratégias para o aprimoramento da capacidade de contextualização, domínio de conceitos, refletir sobre processos investigativos e questionar a compreensão de mundo para além de uma noção de memorização factual.

O objetivo central é estar envolvido e contribuir com modelos de ensino que incorporem elementos formadores de opinião, mais acessíveis e persuasivos na formação de opinião e construção de uma memória e orientação de mundo e subvertê-los dentro de um espaço controlado de reflexão científica. O professor de História ao se arriscar no universo cinematográfico inverte a forma como a linguagem audiovisual alcança os estudantes. Ao invés do cinema usar a História para seus propósitos (em geral comerciais), o educador estará usando o cinema para falar de História com os estudantes, não só debatendo e provocando-os a reflexão, mas de fato, os colocando para produzir uma narrativa audiovisual. Ao dominar tais ferramentas, ainda que de forma superficial, esses sujeitos em acelerado processo de construção de si mesmos, podem perceber, por eles mesmos, como se constrói esse tipo de discurso, como ele se opera e quais são suas estratégias que o tornam tão cativante. Com isso, contemplamos os três pontos de metodologias de projetos destacados anteriormente no item 2.4 (metodologias ativas de aprendizado), em que o tema gerador parte pela solução de um problema ao ser

proposto o desafio de concretizar um curta-metragem ao longo de um bimestre letivo - a intenção. O segundo ponto é coberto quando o professor se coloca como um fomentador de ideias, um entusiasta não-especializado, que se posiciona para pensar as dificuldades que surgirão durante o processo de execução de cada etapa da produção audiovisual sem a necessidade de ser hierarquicamente o dono da palavra final - a preparação. E por fim, possibilitar a criação de canais de repercussão e defender dentro do espaço escolar a valorização daquele produto final e o reconhecimento pela comunidade escolar do potencial das atividades de linguagem intertextual como processo de aprendizagem-execução.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria; VALENTE, José. *Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais*. Currículo sem Fronteiras, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>> visualizado em 20/12/2018.
- ALVES, Daniela Alves de. *Internet, juventude e escola*. In: Atores sociais, diversidade e identidade. MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Gustavo; RAIZER, Leandro; (Org.). Porto Alegre: Cirkula, 2015.
- ANDRADE, Inês. *Ruínas do Antigo Engenho Novo no Núcleo Histórico Rodrigues Caldas da Colônia Juliano Moreira: pesquisa histórica e iconográfica*. Disponível em: <[www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista 13 - artigo 3.pdf](http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista_13_-_artigo_3.pdf)>. Acesso 05 fev. 2020.
- ANDRADE, Marcelo. *A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a perspectiva pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- ARAÚJO, João Henrique Queiroz de; JACÓ-VILELA, Ana Maria. *A experiência com arte na Colônia Juliano Moreira na década de 1950*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, 2018.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. In: ADORNO, et. Al. *Teoria da Cultura de massa*. São Paulo: Paz e terra, 2000.
- BERBEL, Neusa; Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan. /Jun. 2011.
- BERGMANN, Klaus. *A história na reflexão didática*. São Paulo: Revista Bras. de História. v.9. n.19, set. 89/fev 90.
- BELLONI, MARIA LUIZA; GOMES, Nilza Godoy. *Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração*. Educ. Soc., Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> visualizado em: 20/03/2019 – online.
- BITTAR, Nina. *Projetos urbanísticos, mercados populares e processos de patrimonialização na cidade do Rio de Janeiro*. Estudos Históricos: Rio De Janeiro, 2016.
- Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. *Colônia Juliano Moreira: ações conclusivas do processo de municipalização e redefinição de área: relatório final*. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.
- CAVALCANTI, Erinaldo. *História e história local: desafios, limites e possibilidades*. Revista História Hoje, 2018.

CAVALCANTE, Marianne; MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi. *O trabalho com gêneros por meio de projetos*. In: Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERRI, Luis Fernando. *Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história*. Revista de História Regional. Inverno, 2001.

CERRI, Luis Fernando. *Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática*. Revista de História Regional, 2010.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado*. Campinas: Educ. Soc, 2003.

CHAGAS, Mário; STORINO, Claudia. *MUSEU, PATRIMÔNIO E CIDADE: camadas de sentido em Paraty*. Cadernos de Sociomuseologia, 2014.

CLAPER, Jeanine. *A cidade do Rio de Janeiro, no fim do século XIX e início do XX estava em processo de transformação urbana e populacional*. Disponível em: <https://www.15snhct.sbhc.org.br/resources/anais/12/1473817928_ARQUIVO_006.ARTIGO_SBHC2016_JEANINE.pdf> Acesso em: 05 fev, 2020.

COELHO, Patrícia. *Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas*. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/2049/7254>> visualizado em: 05/05/2019 – online.

D`ANDREA, Daniella. *Contato: um abecedário audiovisual por estudantes de uma escola de cinema*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. UFRJ. 2018

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: Múltiplos olhares sobre educação. Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ESTEBAN, Maria. *A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano*. Revista Brasileira de Educação, 2002.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, Fátima Ivone; Vilarinho, Lucia Regina. *Territórios digitais: dilemas e reflexões sobre práticas de adolescentes na cibercultura*. Interacções. Nº 26, 2013.

FERREIRA, Ligia. *Cibercultura, Imaginário e Juventude A influência da Internet no imaginário de Jovens Brasileiros*. Dissertação (Mestre em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera e história!: práticas de ensino com o cinema*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GAGO, Marília. *Entrevista - Jörn Rüsen: Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história*. Porto: Revista História hoje. v.5. n.9, 20016.

GALZERANO, Luciana Sardenha. *Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação*. Campinas: 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

LAHAYE, Louise; LESSARD, Claude; TARDIFF, Maurice. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: SILVA, Tomas. Dossiê: interpretando o trabalho docente. Pannonica. n°4. 1991.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

LIN, Nelson. *Pesquisa revela dados sobre uso da internet por crianças e adolescentes; 93% acessam pelo celular*. EBC Radioagência Nacional, Brasília 18 set. 2018. Geral, Notícias. Disponível em < <http://radioagencianacional.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/audio/2018-09/pesquisa-revela-dados-sobre-uso-da-internet-por-criancas-e>> visualizado em 29/12/2018 – online.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAUD, Ana Maria. *Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017)*. Disponível em: <<https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.02>> Acesso 12 jul, 2020.

MARTINS, Helena. *Censo aponta que escolas públicas ainda têm deficiências de infraestrutura*. EBC Radioagência Nacional, Brasília. 18 set. 2018. Geral, Notícias. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura>> visualizado em 29/09/2018 – online.

MELLO, Daniel. *Cresce o número de crianças e adolescentes conectados só pelo celular*. EBC Radioagência Nacional, São Paulo. 18 set. 2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-09/cresce-o-numero-de-criancas-e-adolescentes-conectadas-so-pelo-celular>> visualizado em 05/10/2018.

MIRANDA, Junia; PEREIRA, Sonia. *Por que seguir pensando, hoje em dia, conexões entre práticas de memória, patrimônio e ensino de História*. Revista História Hoje, 2014. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/382828251/1-CONEXOES-Praticas-de-Memoria-Patrimonio-e-ENSINO-de-Historica-Apresentacao-de-DOssie>> Acesso em 12 mai. 2020.

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

MOLLETA, Alex. *Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da sala de aula*. São Paulo: Summus, 2014.

MORBECK, Guilherme. *História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica*. Revista História Hoje, 2018.

MORBECK, Guilherme. VELLOSO, Luciana. *Uma longa jornada da cidade antiga à contemporânea: escola memória e cotidiano*. Transversos: Revista de História, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. *Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?*. Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade, v.22, n.40. 2013.

PEREIRA, Alexandre Costa. *Jovens e rituais escolares*. IN: DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

PEREIRA Alda; OLIVEIRA, Isolina; TINOCA, Luís. *A cultura da avaliação: que dimensões?*. I encontro internacional de TIC e educação. 2010;

POLLACK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos históricos, 1989.

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Tradução por Roberta de Souza.

RIO DE JANEIRO. (Cidade). *Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)*. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/web/sms/caps>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RODRIGUES, Eric Freitas. *Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas Possibilidades*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

RÜSEN, Jörn. *O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral*. Revista Propuesta Educativa: Buenos Aires, 1992.

SADDI, Rafael. *Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da “neu geschichtsdidatik” na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil*. Goiânia: OPSIS. V.14, n.2. 2014.

SALES, Rodrigo Viana. *Educação infantil, infância onírica e reencantamento do mundo*. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Natal, RN, 2018.

SCHWARCZ, Lilia. *Lendo e agenciando imagens: O rei, a natureza e seus belos naturais*. Sociologia & Antropologia: Rio de Janeiro. 2014.

SOUZA, Eder. *Culturas urbanas juvenis: “jogo” identitário, lugares e sociabilidades*. XV CISO Encontro Norte e Nordeste De Ciências Sociais- Pré Alas Brasil .UFPI, 2012.

UNESCO. *Global citizenship education: an emerging perspective: outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Paris, 2013b. Disponível em: <<http://gced.unescoapceiu.org/data/Global%20Citizenship%20Education%20An%20Emerging%20Perspective.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2020.

VALVERDE, Ricardo. *A colônia que sonhou ser cidade*. FIOCRUZ. Disponível em: <<https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/revistaManguinhosMateriaPdf/RM13pag36a39FioDaHistoria.pdf>> Acesso em: 28 jun. 2020.

XAVIER, Ismail. *O dispositivo cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.