



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
Mestrado em Educação e Contemporaneidade

ALAN SILVA DOS SANTOS

Curta Mais a Escola

Uma prática educativa com o audiovisual na Escola Estadual
Visconde de Itaparica – Salvador/BA

SALVADOR

2013

ALAN SILVA DOS SANTOS

Curta Mais a Escola

Uma prática educativa com o audiovisual na Escola Estadual
Visconde de Itaparica – Salvador/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação e
Contemporaneidade da Universidade do
Estado da Bahia para obtenção do título de
Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Área de concentração: Educação, Gestão e
Desenvolvimento Sustentável.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo José Fernandes
Nunes

SALVADOR

2013

Nome: SANTOS, Alan Silva dos

Título: *Curta Mais a Escola*: Uma prática educativa com o audiovisual na Escola Estadual Visconde de Itaparica – Salvador/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes Instituição: UNEB
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Denise Helena Pereira Laranjeira Instituição: UEFS
Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento Instituição: UNEB
Julgamento: _____ Assinatura: _____

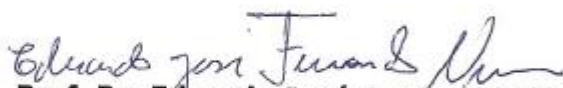
Prof. Dr. Tânia Maria Hetkowski Instituição: UNEB
Julgamento: _____ Assinatura: _____

FOLHA DE APROVAÇÃO

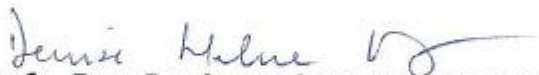
"CURTA MAIS A ESCOLA: UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM O AUDIOVISUAL NA ESCOLA ESTADUAL VISCONDE DE ITAPARICA"

ALAN SILVA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 18 de setembro de 2013, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Análise Geográfica Regional
Universidade de Barcelona



Profa. Dra. Denise Helena Pereira Laranjeira
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação
Université de Sherbrooke, USherbrooke, Canadá



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Dedicado a todos aqueles que ousaram
se erguer contra a opressão e cujos
nomes não estão nos livros de história

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo a análise de novos processos educativos visando soluções compartilhadas para os problemas socioambientais, através da oficina de produção de material audiovisual “*Curta Mais a Escola*”, realizada na Escola Estadual Visconde de Itaparica – Salvador (BA). A circulação de tecnologias de captação, conservação e reprodução de imagem e som entre os jovens no ambiente escolar pode ser utilizada em atividades educativas que desenvolvam a capacidade crítica e interpretativa dos estudantes. A referida oficina ainda serviu de incentivo para a construção de práticas cooperativas entre os envolvidos e à busca por espaços ambientalmente sustentáveis e socialmente equilibrados. Além destas atividades, foram transcritas também, para a confecção desta dissertação, os relatos dos alunos sobre o projeto e da oficina de edição.

Palavras-chaves: Práticas Educativas. Escola. Produção Audiovisual.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como intento el análisis de nuevos procesos educativos, visando soluciones compartidas para los problemas socio ambientales, a través del taller de producción de material audiovisual “Curta Mais a Escola”, realizado en la Escola Estadual Visconde de Itaparica-Salvador (BA). La circulación de tecnologías de capacitación, conservación y producción de imagen y sonido entre los jóvenes en el ambiente escolar puede ser utilizada en actividades educativas que desarrollen la capacidad crítica e interpretativa de los estudiantes. El referido taller sirvió de incentivo para la construcción de prácticas cooperativas entre los involucrados y la búsqueda por espacios ambientales sustentables y socialmente equilibrados. Además de estas actividades, fueron transcritas también, para la confección de esta disertación, relatos de alumnos sobre el proyecto y la facilitadora de la edición.

Palabras-claves: Prácticas Educativas. Escuela. Producción Audiovisual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PRIMEIRA PARTE	14
1. Pensar Global, Agir Local: desenvolvimento local sustentável e o surgimento de novos atores sociais no Brasil e no mundo.	14
1.2. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo.....	18
1.3 A lógica neodesenvolvimentista e os movimentos sociais.....	19
1.4 Quando os de baixo se movem, os de cima caem	22
1.5 Insurreição do saber subjugado	23
2. Escola e tecnologização	25
2.1 Escola, indústria cultural e ativismo	28
2.2 Educação e cinema social	30
2.2.1 Faça você mesmo: Uma experiência antiga do cinema social	32
3. Oficina de audiovisual: um experimento social no âmbito escolar	34
SEGUNDA PARTE	37
4. Metodologia da pesquisa	37
5. Entendendo o locus da pesquisa-ação através do histórico da escola.....	39
5.1 Mergulho no histórico da Escola	40
TERCEIRA PARTE	42
6. Breve histórico dos oficinairos.....	42
7. Implementação da oficina	46
7.1 Dificuldades	47
7.2 Greve.....	48
7.3 Seguindo em frente.....	50
QUARTA PARTE	54
8. Método da ação	54
8.1 Histórico da ação	54
8.2 A primeira fase da oficina (2º semestre 2011).....	55

8.3 Estruturação metodológica	56
8.4 Audiovisual e educação pelo trabalho prático: entre sonhos e contra-sonhos.....	57
8.5 A Segunda fase do projeto (2º semestre 2012).....	60
8.6 Audiovisual e tempo livre	62
QUINTA PARTE	67
Considerações finais.....	67
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Estado da Bahia (UNEB), em 2010, e logo inserido no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB, ligado à linha de pesquisa que tem sua área de concentração em Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, passei a fazer parte do grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico (TSPPP), cujos pesquisadores responsáveis são o Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes e a Prof.^a Mestra Cleide Magali dos Santos. As áreas de predominância do grupo (alocado no Departamento de Educação – Campus I da UNEB) são as Ciências Humanas e a Educação. O Grupo existe desde 2000 e, desde então, vem diversificando suas atividades, ao passo que novos membros foram agregados, como pesquisadores, técnicos, graduados e pós-graduandos do PPGEduC da UNEB, consolidando o interesse em compreender e dar visibilidade às relações entre as condições socioculturais de existência e as ações que representem projetos político-pedagógicos.

Como principais repercussões das atividades do grupo no tecido social, podem-se apontar a implantação do Laboratório de Tecnologias Sociais (LTECS) e a criação do Núcleo de Estudos da Violência (NEV) do Departamento de Educação (DEDC) Campus I da UNEB. Vale ressaltar que, apesar de temáticas distintas, o foco é único: o viés pedagógico de narrativas e ações promovidas por instituições ou por atores sociais e seus impactos nas reais condições de existência de indivíduos e grupos. Tais atividades ultrapassam as fronteiras departamentais de uma universidade multicampi e conta com parceiros diversos. O conhecimento gerado tem sido socializado pelos membros do grupo através de publicações, eventos técnico-científicos e de extensão.

Durante os sete anos de meu percurso acadêmico, contando o tempo da graduação e o do mestrado, pude participar de discussões teóricas, epistemológicas, existenciais e políticas, que versaram sobre a dicotomização entre teoria e prática, a tecnologização da sociedade, a influência da mídia de massas na vida cotidiana e muito mais. Todas essas discussões, via de regra,

circulavam em torno da educação. Foi pensando nestes assuntos e no mundo contemporâneo que, com idealismo, espírito militante, algumas desilusões, reavaliações e muita esperança que ousei perguntar: é possível estimular os educandos a construir recursos pedagógicos de forma cooperativa, contribuindo com o aumento da participação, por parte dos mesmos, na escola, através do uso educativo e social das tecnologias comunicacionais, tendo como horizonte a construção de espaços ocupados de modos ambientalmente sustentáveis?

Ao longo das reflexões sobre a relação Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, algumas evidências foram se manifestando e, de certa forma, definindo os rumos deste trabalho. As reflexões teóricas que venho realizando sobre a contemporaneidade, aqui entendida não como um tempo linear que se sucede após a modernidade e, sim, como um movimento no qual coexistem problemas sociais antiquíssimos e novas formas de relação do homem consigo mesmo e com o ambiente, mediadas pelas novas tecnologias, foram indicando que refletir sobre educação no mundo contemporâneo era também refletir sobre a necessidade de uma maior aproximação da pedagogia com as tecnologias de comunicação e a sociedade.

A presente dissertação, intitulada ***Curta Mais a Escola: Uma prática educativa com o audiovisual na Escola Estadual Visconde de Itaparica – Salvador (BA)*** versa sobre a prática educativa que, enquanto projeto piloto, se apropriou das tecnologias de captação, conservação e reprodução de imagem e som para partilhar com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da referida escola os conhecimentos das linguagens audiovisuais. Este trabalho foi motivado pela intenção de despertar nesses jovens um ponto de vista crítico em relação ao mundo do consumo a partir da vivência de um processo educativo não formal, no turno oposto ao ensino regular.

O projeto vislumbrou a criação, por parte dos estudantes, de um documentário sobre as iniciativas de associativismo e cooperativismo nos bairros circunvizinhos da escola, que está localizada no território do Cabula, em Salvador (BA), dentro do terreno emprestado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia pelo Exército brasileiro. O documentário seria o resultado do acúmulo dos conhecimentos compartilhados nos encontros semanais, nos

turnos matutino e vespertino. O local dos encontros foi o laboratório de informática da escola.

O projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido na escola com a perspectiva de promover condições para a produção de conhecimento através do uso educativo e social das tecnologias comunicacionais e da linguagem. O projeto foi baseado na livre adesão dos estudantes e no estímulo à cooperação entre eles. A história desse projeto de pesquisa diz respeito a uma reflexão sobre a construção de estratégias metodológicas para ampliar a participação dos alunos, através da educação não formal.

Os limites e alcances deste projeto entram na análise da pesquisa por se tratar da aplicabilidade instrumental das tecnologias comunicacionais enquanto prática educativa para a contribuição do uso social dessas tecnologias enquanto tática de ampliação da visibilidade das ações da escola e de organizações da sociedade civil que estejam em conexão com a mesma. Nesta perspectiva a análise versa também sobre o estímulo do aumento da participação da escola com relação às demais instituições da região e na concepção de espaços humanos ambientalmente sustentáveis, pois se educa para aprender conteúdos e também para aprender sobre a vida.

Desta forma, o estudo visa refletir sobre práticas sócio-educativas e desenvolvimento local sustentável; relacionar educação e ativismo através do audiovisual como estratégia metodológica para alunos do 6º ao 9º ano na construção de mídias que interfiram no desenvolvimento do território do Cabula; aprofundar a discussão sobre educação, sociedade, ciência e tecnologia.

Os exercícios práticos da oficina foram a criação, pelos jovens, de um vídeo (estruturado como jornalismo-cidadão) que abordou a escola, as ações culturais que acontecem no interior dessa instituição, o projeto *Curta Mais a Escola* e o *Circo Maravilha* – associação que acolhe muitos jovens dessa escola em suas ações. O resultado foi um vídeo de 12 minutos (que recebeu título homônimo ao projeto), além de alguns pequenos experimentos de animação (nos quais foi empregada a técnica do *stop-motion*¹) e as fotografias que os jovens fizeram para registrar o cotidiano das aulas. Desta forma, os

¹ Técnica que consiste em dar movimento a imagens estáticas feitas através de máquinas fotográficas, celulares e filmadoras, e animadas por computadores.

estudantes experimentaram as potencialidades do audiovisual como uma ferramenta pedagógica construída por eles mesmos.

Para fins de realização deste trabalho acadêmico, a presente dissertação privilegiou uma análise crítica do projeto no que diz respeito ao processo de implementação da oficina na escola, de sua metodologia de ação, dos produtos exclusivamente feitos pelos jovens, contando com a reflexão das potencialidades e limitações desse experimento que aconteceu na segunda metade do ano de 2011 e na segunda metade de 2012 na Escola Estadual Visconde de Itaparica no território do Cabula, Salvador-BA.

A ação, inicialmente, se constituiu em uma oficina de animação com a técnica de *stop-motion* com estudantes do 6º ao 9º ano do ensino regular, tendo como finalidade a construção, pelos jovens, de produtos audiovisuais na escola a exemplo dos curtas, que enfatizam os laços de amizade, solidariedade e cidadania, que foram divulgados na internet através do blog: curtamaisaescola.blogspot.com.br.

Este trabalho pretende oferecer uma leitura sobre questões teóricas e metodológicas advindas do campo educacional com ênfase nas práticas educacionais e da mediação escolar. Buscou-se destacar também os aspectos constitutivos das linguagens audiovisuais, mais especificamente, o jornalismo cidadão, fotografias, a produção de animação e o *blog* escola, a fim de encorajar esse tipo de produção na escola.

Na busca de um aprofundamento das discussões acima apresentadas e um melhor entendimento acerca do objeto estudado, optou-se pela organização da dissertação em duas partes. A primeira versa sobre a fundamentação teórica e a metodologia da pesquisa; a segunda, sobre a oficina *Curta Mais a Escola*, a metodologia empregada na oficina e a análise dos produtos.

A primeira parte tem por finalidade fazer uma análise crítica do desenvolvimento local sustentável, bem como estruturar uma discussão sobre os impactos causados pelas tecnologias comunicacionais na escola, em especial as tecnologias de captação, armazenamento e reprodução de imagem e som, enquanto possibilidade de abertura para outras formas de produção do conhecimento. Esse capítulo também reflete sobre ações culturais no ambiente escolar e a indústria cultural, mostrando, através do exemplo da Cooperativa

Libertária Cinema do Povo (França, 1913), que o cinema, desde seu nascituro, não se restringe a uma atividade estritamente comercial. De modo que, no Brasil atual, é possível por em prática um experimento social que relacione escola e produção audiovisual, como é o caso da oficina *Curta Mais a Escola*.

A segunda parte apresenta os procedimentos metodológicos norteadores desta dissertação e as técnicas utilizadas para o entendimento dos objetivos propostos, além de situar o leitor no *locus* da pesquisa, através do mergulho num breve histórico da escola.

A terceira parte conduz a leitura para dentro da oficina propriamente dita. Nesta parte são relatadas as dificuldades encontradas e as estratégias usadas para minimizá-las, analisando o processo de implementação e alcance da ação, trazendo para a compreensão de todos a leitura crítica da equipe de oficinairos sobre o projeto.

A quarta parte trata da metodologia empregada na oficina para a realização de suas atividades. Nesta parte é elencada a fala dos estudantes sobre o conteúdo aprendido e suas avaliações do processo de participação na oficina.

A quinta parte versa sobre as considerações finais, fazendo uma breve retomada do que foi o projeto, buscando demonstrar os alcances de ações como esta, que visou fazer dos estudantes sujeitos na construção de recursos pedagógicos através do audiovisual. Tal demonstração vem entrelaçada a uma concisa discussão sobre o papel das mídias alternativas nas manifestações que tomaram as ruas do Brasil no segundo semestre do ano de 2013.

PRIMEIRA PARTE

1. Pensar Global, Agir Local: desenvolvimento local sustentável e o surgimento de novos atores sociais no Brasil e no mundo.

A virada do século XX para o XXI foi marcada por grandes manifestações em várias cidades do mundo. Das lutas do campo no Brasil nasce o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), que se expandiu por todo o território nacional levantando a bandeira da reforma agrária, entre outras reivindicações populares. Em menos de duas décadas de existência o MST já havia ganhado um enorme peso político, na história recente do país, e sua importância foi projetada para além das fronteiras nacionais.

A agricultura sofreu mudanças drásticas com os oito anos de neoliberalismo do governo Fernando Henrique Cardoso. E pouco desta lógica foi alterada com o governo Lula. Os mecanismos do Estado para a agricultura foram sendo desmantelados um a um: o controle dos preços, o abastecimento, a pesquisa, a assistência técnica. Se antes eles eram acessíveis a poucos, hoje sequer existem. O neoliberalismo na agricultura foi abrindo caminho para que poucas empresas estrangeiras – todas pertencentes aos bancos estrangeiros – passassem a controlar nossa agricultura. Desde as sementes à comercialização. Incorporaram terras, agroindústrias, supermercados... Definem preços de alimentos nas bolsas de valores e transformam novamente nosso país em uma grande colônia. No lugar de alimentos, as terras passam a ser ocupadas pela cana-de-açúcar – para combustível nos Estados Unidos –, por soja – para ração de animais na Europa – e pela celulose – para papel em todo o mundo. As monoculturas tomam e redividem nosso território, inflam o preço da terra, reduzem a produção de alimentos e geram uma grande crise mundial de alimentação. Um cenário que se repete – sem mudarem as empresas, apenas as monoculturas – nos cinco continentes. Expulsando camponeses e afetando o abastecimento de alimentos para os trabalhadores nas cidades. Assim, a luta por Reforma Agrária foi se tornando cada vez mais internacional, porque os empecilhos para a democratização do acesso à terra não estavam apenas no Brasil – no Estado ou nas ações dos latifundiários – mas eram também parte dos movimentos do capital financeiro internacional (MST, 2013).

Outro movimento nascido dos conflitos do campo na América Latina foi o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) que se levantou em armas e ocupou várias cidades do sudeste mexicano em 1994, não por acaso, mesmo ano da oficialização do Acordo de Livre Comércio da América do Norte (NAFFTA). O zapatismo tem um grande viés indigenista e desde seu nascedouro vem se utilizando da rede mundial de computadores para difundir suas ideias e denunciar as

atrocidades cometidas pelo Estado mexicano contra os povos da selva, como eles se denominam.

Tanto o zapatismo como o MST vem renovando o manancial de esperança e influenciando, em menor ou maior proporção, o surgimento de diversos outros movimentos autônomos sob as mais variadas bandeiras de lutas. Estes movimentos são exemplos explícitos de fissuras no capitalismo, conforme aponta o cientista político John Holloway (2013, p. 17):

Precisamos agir, fazer algo, romper o terror de nossa corrida precipitada em direção à destruição. Perguntamos, caminhamos, mas é caminhando, não ficando parados, que desenvolvemos nossas questões. Melhor sair do que talvez seja a direção errada e ir criando o caminho, ao invés de continuar na direção equivocada e debruçar-se sobre um mapa que não existe. Então, guardemos nossos medos e dúvidas e olhemos para o manancial de esperança, os milhões de tentativas de romper com a lógica da destruição.

O neoliberalismo, através do projeto de globalização, passou a constituir acordos de livre comércio, criando os chamados blocos econômicos. Esses grandes blocos aprofundam ainda mais o poço existente entre uma minoria rica e uma maioria pobre. Neste processo, houve grandes reuniões dos países mais industrializados e desenvolvidos do mundo, denominadas Encontro de Cúpula do G7 (E.U.A, Alemanha, Japão, Reino Unido, França, Canadá e Itália – a partir da segunda metade dos anos 1990, a Rússia, país com grande poderio bélico nuclear, foi incorporada a esse grupo, que se tornou então o G8).

Diversos movimentos sociais, partidos de esquerda, sindicatos, ONGs e diversos outros atores sociais passaram a tecer duras críticas ao G8 por seu posicionamento nada transparente e pela postura autoritária nas tomadas de decisões sobre todo o planeta. Tais críticas culminaram em grandes manifestações de rua, contrárias a esses encontros.

Embora esses manifestantes tenham sido considerados como adversários à globalização, na verdade o que reivindicavam eram outras formas de globalização, que não fossem baseadas nos paradigmas capitalistas liberais, impostos pelos países ricos. Surgiu assim a Ação Global dos Povos.

Em fevereiro de 1998, a Ação Global dos Povos nasceu, pela primeira vez os movimentos populares do mundo estavam começando a conversar e trocar experiências sem a mediação de Organizações Não-Governamentais, e a primeira conferência da AGP teve lugar em Genebra (Suíça) – lar da tão

odiada OMC. Mais de 300 delegados de 71 países foram a Genebra para compartilhar sua raiva pelo domínio corporativo. Das comunidade Uwa, passando pelos Funcionários do Correio Canadense, Reclaim The Streets, militantes antinuclear, agricultores franceses, ativistas Maori e Ogoni, sindicalistas coreanos, Rede de Mulheres Indígenas da América do Norte, aos ambientalistas ucranianos, todos estavam lá para formar “um instrumento global para comunicação e coordenação de todos aqueles que lutam contra a destruição da humanidade e do planeta pelo mercado global, enquanto constroem alternativas locais e poderes populares” (NED LUDD, 2002, p. 19).

Esta se constitui como uma organização transcontinental de luta contra o capitalismo e em prol de justiça ambiental e social, através de alternativas locais. Um dos slogans do movimento propõe *pensar global, agir local* – um tipo de pensamento que está em consonância com o desenvolvimento local sustentável.

Os opositores ao modelo hegemônico de globalização radicalizaram o discurso ao passo que visavam uma aliança ampla através do diálogo com outros atores sociais, mas priorizando sua autonomia e a sua forma horizontal de se organizar. Segundo o professor de Gestão e Políticas Públicas da USP e militante ativo do movimento antiglobalização Pablo Ortellado (2013), em entrevista ao *site* de notícias *Desentorpecendo a Razão*,

No movimento antiglobalização, tinha, por um lado, a rejeição aos partidos políticos, à hierarquia, tinha discurso libertário, mas tinha uma visão mais ampla. A gente dialogava com as ONGs, com movimentos mais tradicionais na sua forma de organização, começou a haver certa diferenciação com um anarquismo mais programático. Começou a surgir essa ideia do movimento autônomo, também sob inspiração da teoria política mais autonomista, seja na tradição francesa como Castoriadis, seja na italiana, como Negri ou Mario Tronti. Algumas pessoas começaram a ler, e foi se desenvolvendo esse entendimento, de se juntar também aos marxistas dissidentes mais horizontalistas, que nunca tinham sido bem vindos no movimento anarquista por razões históricas. Autonomia em relação ao Estado e em relação ao mercado. Isso é uma construção do final dos anos 1990, início dos 2000.

A campanha *Brasil outros 500*, construída por diversos movimentos sociais, dentre eles o MST, Indígenas, quilombolas, etc., levou ao território de coroa vermelha em Santa Cruz Cabrália (BA) centenas de manifestantes para marcharem de forma pacífica em oposição ao que se configurou como festejos pelos 500 anos de chegada dos portugueses a estas terras. A manifestação foi duramente reprimida pelo governo do Estado, sobre a liderança do DEM, ainda sob a sigla de PFL. As imagens da violência policial contra os manifestantes, sobretudo contra os povos indígenas, repercutiram na imprensa nacional e internacional e com isso houve

manifestações posteriores em repúdio à violência institucionalizada em Coroa Vermelha (BA).

Somado a isso havia o risco da consolidação de um bloco econômico, similar ao NAAFTA (*North American Free Trade Agreement* ou Tratado Norte-Americano de Livre Comércio), envolvendo o Brasil e outros países da América Latina, com exceção de Cuba, sob a liderança dos EUA, denominado Área de Livre Comércio Das Américas. Com isso a Ação Global dos Povos (AGP) passou a atuar mais no Brasil e aqui também foi criado o Centro de Mídia Independente ou Indymedia (CMI), uma organização internacional de ciberativistas.

Os indymedias são grupos de comunicação pela internet que oferecem textos, fotos, vídeos e áudio. Formam uma espécie de agência de notícias alternativa, ativista e descentralizada, ligada em uma rede de websites, cuja porta de entrada é o endereço www.indymedia.org (CRISPINIANO, 2002, p.33)

Em 2001, a Bahia foi palco de outra grande manifestação, desta vez a favor da cassação do então senador pelo PFL-BA Antonio Carlos Magalhães por violação do painel eletrônico do senado federal, que terminou em confronto entre manifestantes e policiais, resultando na prisão de inúmeros manifestantes, dentre eles o autor da presente dissertação, que na época fazia parte tanto do CMI-SSA como da AGP.

Mas voltando à ideia de Desenvolvimento Local Sustentável, é importante ressaltar que ela visa estruturar formas de fortalecer comunidades locais através de associações de bairro, escolas, universidades, cooperativas, ou seja, todas as instâncias da sociedade civil organizada.

A realização do potencial endógeno é, por conseguinte, um dos fatores que define o desenvolvimento local. Da mesma forma, um projeto desse tipo deve ser assegurado mediante a mobilização da população local e sua participação na formulação e na implementação das iniciativas de desenvolvimento (SOUZA, 1992, p. 379).

Desta forma fica evidente que os movimentos sociais buscam nas manifestações de rua uma tentativa de se construir uma maior participação do povo nas decisões políticas tanto no âmbito local como global.

1.2. Desenvolvimentismo e Neodesenvolvimentismo

As ideias desenvolvimentistas já estavam postas nos discursos modernista e nacionalista a partir do segundo decênio do século XX. Ser moderno significava romper com os obstáculos que levassem o país ao progresso e este era identificado com as regras econômicas, socioculturais e políticas dos países capitalistas. Contudo, para o geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves:

A ideia de desenvolvimento sintetiza melhor que qualquer outra o projeto civilizatório que, tanto pela via liberal e capitalista como pela via social democrata e socialista, a Europa ocidental acreditou poder universalizar-se [...]. Afinal, ser desenvolvido é ser urbano, é ser industrializado, enfim, é ser tudo aquilo que nos afasta da natureza e que nos coloque diante de constructos humanos, como a cidade, como a indústria (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 24).

Implantado durante a Era Vargas, este projeto de desenvolvimento desencadeou o processo de expansão capitalista que acabou levando o país a uma dependência dos recém-criados instrumentos para a sustentabilidade e viabilidade da nova ordem econômica mundial: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT). No que tange à reconstrução dos países capitalistas arrasados pela Segunda Guerra Mundial, esses instrumentos tiveram um papel relevante, porém, mostraram-se tímidos e ineficientes em relação ao desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo.

A expansão do capitalismo revestia-se, deste modo, de uma aura de missão civilizatória e, então, absolviam-se o etnocídio e o genocídio cometidos contra os povos da África, da Ásia e da América Latina, considerados primitivos e atrasados e, assim, assimilados à natureza – selvagens (da selva) e bárbaros (para os romanos, os que falam como se fossem aves) – estava justificada a sua dominação. A burguesia estaria cumprindo uma missão civilizatória ao destruir povos atrasados (PORTO-GONÇALVES, 2004, p. 16).

Desta forma a aplicabilidade do projeto desenvolvimentista atrelado à dependência econômica das instituições financeiras internacionais foi marcada por desastrosas consequências socioambientais. Nos termos de Zhaouri e Laschefski (2010, p. 11):

As estratégias de modernização dos países do chamado Terceiro Mundo lideradas por essas agências (instituições financeiras internacionais) visavam estruturações e reestruturações de instituições sociais, assim como investimentos em infraestruturas de transporte, energia e de indústrias de base como polos de desenvolvimento para aceleração do crescimento econômico. Havia uma expectativa de que, após uma fase inicial denominada *take off*, ocorresse, quase que automaticamente, a inclusão social através da geração de renda e de emprego, seguida da instalação do estado de “bem-estar” social, o processo *trickle down*. Nessa concepção, áreas primordialmente cobertas pela vegetação natural foram vistas como espaços subutilizados e passíveis, portanto, de apropriação por grandes empreendimentos agroexportadores ou complexos industriais.

Com o passar dos anos, a estratégia de desenvolvimento de cima para baixo mostrou-se frágil ao não concretizar suas promessas e contribuir para o aumento da desigualdade social e a degradação ambiental. No lugar do estado de “bem-estar” social se instaurou o desemprego estrutural nos centros urbanos, no campo se multiplicaram os mais variados conflitos fundiários e a exploração de áreas cobertas pelas florestas tropicais ainda promove uma grande devastação ambiental, pondo em risco a sobrevivência dos povos que vivem nessas áreas.

Como forma de remediar tais consequências e conter as mobilizações populares que se tornaram cada vez mais combativas, se organizando cada vez mais para resistir a esse processo, chegando a um clima de extrema violência que culminou no assassinato de inúmeros trabalhadores (dentre eles o ativista Chico Mendes, em 1988), os governos dos países industrializados e em desenvolvimento e as instituições financeiras internacionais passaram a exigir, para o financiamento de grandes projetos econômicos nas florestas tropicais, estudos de avaliação de impactos ambientais e sociais.

1.3 A lógica neodesenvolvimentista e os movimentos sociais

O desenvolvimento sustentável passou a ser reconhecido internacionalmente como um modelo a ser seguido na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO92). Segundo Ferraro Júnior (1992, p. 281):

Sustentabilidade é o resultado natural das sociedades autônomas, que ao escolherem e construir seu destino como comunidade, o fazem na produção indissociável de suas cultura, suas tecnologias e seu ambiente,

entendidos como aspectos dinâmicos de uma realidade, frutos de um processo histórico e dialético.

No entanto, na prática esse conceito foi aplicado pelos políticos governamentais de forma diferente, representando apenas

A eficiência energética material na produção, o desenvolvimento de novas mercadorias “ecologicamente corretas”, o desenvolvimento de mecanismos de mercado (certificação ambiental, mercado de carbono) e melhoramento das condições de trabalho, sempre encaixadas numa racionalidade produtiva que visa à abertura de novos mercados. Consolidou-se, por essa via, uma aposta no casamento feliz entre a economia e a ecologia (ZHOURI e LASHEFSKI, 2010, p. 14).

A ascensão dos governos progressistas na América Latina e, em especial, no Brasil, com a chegada à Presidência da República do sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, representou a esperança de uma mudança estrutural. Porém, após os primeiros anos do governo Lula, sua política interna passou progressivamente a não mais condizer com essa esperança e sim com o aprofundamento do neoliberalismo, ao passo que se construía a imagem externa de um país que liderava um amplo projeto de sustentabilidade.

Mesmo havendo avanços sociais nos últimos dez anos do governo liderado pelo PT (2003-2013), o discurso neodesenvolvimentista através do eixo técnico-científico teve como prerrogativa aumentar a competitividade das empresas do país apostando em uma inovação do processo produtivo. Segundo Ronaldo Mota (2010, p. 59), o ministro de Ciência e Tecnologia do segundo mandato de Lula:

O conhecimento científico-tecnológico, bem como a inovação por ele engendrada, são patrimônios sociais que permitem gerar desenvolvimento sustentável, ampliando a produtividade e a competitividade do país, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, através da aceleração da criação e qualificação de emprego e da democratização de oportunidades.

Esse discurso faz vigorar a política neoliberal com novas roupagens, ou seja, adota-se o neoliberalismo apostando na tecnociência como motor das inovações para aumentar a competitividade do país, tendo como resultado o crescimento econômico.

Diante desse quadro, surgem as indagações: o que de fato representa a transposição do Rio São Francisco para as populações ribeirinhas, para o Nordeste e para o país? O que representa para os povos que vivem do cerrado e das florestas tropicais o avanço das monoculturas de eucalipto,

cana-de-açúcar, soja, milho e outras plantações relacionadas ao agrocombustível? Quais as consequências da ênfase na matriz energética centrada na hidroeletricidade para os que vivem às margens dos rios? Qual o estado do saneamento e da saúde nas nossas cidades? O que dizer dos loteamentos urbanos, das condições de trabalho nas fábricas e nas plantações? (ZHOURI e LASHEFSKI, 2010, p. 15).

Os efeitos dessa política têm sido nefastos, pois, se por um lado, cria uma imagem externa favorável ao país em relação a sua autonomia energética, por outro, aumenta os conflitos sociais em todo o território nacional. O que vem ocorrendo em nome da autonomia energética no Brasil nada tem a ver com o que os movimentos sociais chamam de sustentabilidade.

Os defensores dos agrocombustíveis alegam que a modernização agrícola trará benefícios de desenvolvimento (*development benefits*) através da geração de emprego, inserção no mercado e a fixação da população rural no campo. Porém, a implementação das plantações seguindo um modelo agroexplorador resultará na apropriação de territórios pelos consumidores dos agrocombustíveis nos centros urbanos e no exterior. Além disso, os dados atuais sobre os conflitos e a violência no campo no Brasil mostram que a expansão agrícola frequentemente acontece num esquema da “acumulação por espoliação” (LASCHEFSKI, 2010, p. 73).

O que nossos governantes em geral têm feito em nome da sustentabilidade é a implementação de um projeto neodesenvolvimentista nefasto, como é o caso da central elétrica a ser construída no Rio Xingu, no Estado do Pará. Essa central é conhecida como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte e embora esse projeto venha enfrentando grande oposição por parte das organizações da sociedade civil – como as organizações ambientalistas, as comunidades ribeirinhas, as organizações indígenas, as organizações religiosas, entre outras – o governo brasileiro pretende levar adiante a construção dessa usina desconsiderando a posição contrária da sociedade civil.

Filho pródigo dos projetos megalômanos de infraestrutura do governo militar, o projeto de implantação do CHE Belo Monte traz consigo muitas das características dessa época, como a falta de transparência nas informações oficiais, decorrente de sua classificação como “empreendimento estratégico” para o desenvolvimento nacional, e a desordem – irregular em muitos casos – nos processos de aprovação junto aos órgãos de governo (VALLE, 2005, p.63).

Desta forma, fica evidente que a aplicabilidade da sustentabilidade sobre o viés do neodesenvolvimentismo não é o bastante para superar os problemas socioambientais que as sociedades contemporâneas vêm enfrentando. Pois é preciso levar em conta os anseios concretos das localidades ações de justiça social, respeito ao meio ambiente e práticas para além do capital.

1.4 Quando os de baixo se movem, os de cima caem

Ainda conforme o discurso desenvolvimentista, porém buscando construir novas alternativas para os problemas enfrentados pelos seres humanos nesses últimos séculos de capitalismo, em contraposição ao projeto de desenvolvimento implantado de cima para baixo (*top-down development*) surgiu a ideia de desenvolvimento local sustentável:

O verdadeiro objetivo do desenvolvimento é melhorar a qualidade de vida humana. Ser um processo que permita aos seres humanos realizarem seu potencial, plenamente, e levar vidas dignas e satisfatórias. O crescimento econômico é parte importante do desenvolvimento, mas não pode ser um objetivo em si mesmo. O desenvolvimento só é real se tornar nossas vidas melhores (SIRKIS, 1999, p. 171).

O desenvolvimento local sustentável visa conferir autonomia, igualdade e solidariedade a pequenas comunidades para que, assim, possam se tornar mais democraticamente participativas, detendo um maior poder político sobre os rumos do desenvolvimento. Neste contexto, a escola pode ter um papel crucial ao promover práticas educativas que contribuam para o aumento da participação de sua comunidade na concepção e estruturação de espaços humanos ambientalmente sustentáveis. Uma escola concebida como uma instituição onde “não se educa apenas para aprender conteúdos e sim para aprender sobre a vida” (NUNES, 2007) pode transformar seu ambiente em um lugar de mobilização comunitária, organizada com base no planejamento participativo, estimulando a conscientização ambiental e o fortalecimento político da sociedade civil organizada.

Esse conceito de participação vem ganhando cada vez mais força entre os intelectuais que discutem o desenvolvimento sustentável. Na concepção de Nunes

(2007), o caminho a ser percorrido deve basear-se na estratégia de focar os problemas ambientais mobilizando a participação ativa dos principais agentes da sociedade, tais como os estudantes, por exemplo. A história recente do Brasil atesta o papel significativo de estudantes na construção de uma sociedade com mais liberdade política, desde a resistência ao governo ditatorial pós-64 até, mais recentemente, na construção de espaços democráticos empenhados na elaboração de uma sociedade mais justa e ambientalmente equilibrada, como é o caso do Fórum Social Mundial, ocorrido pela primeira vez em 2001.

Desta forma a superação da lógica tecnocientífica não representa a negação da ciência ou da tecnologia e sim uma apropriação social das mesmas, pois há um processo de tecnologização da sociedade que pode ser apreendido tanto pelos movimentos sociais como ferramenta de luta (e o CMI mostra a eficácia dessa apreensão ao dar maior visibilidade às lutas populares no ciberespaço) como pela escola como forma de aumentar a sua participação nos rumos do desenvolvimento das localidades circunvizinhas.

1.5 Insurreição do saber subjugado

A democratização dos saberes, ligada à expressão audiovisual, possibilita a construção de novas formas de participação na construção de conhecimentos, viabilizando uma “insurreição do saber subjugado” (SHIVA, 2003, p. 162), que está presente na realização de práticas educativas. Neste sentido, o processo educativo que a realização proporciona se orienta no relacionamento entre o saber científico e outros saberes, fazendo com que os educandos encarem a atividade de realizar um filme distanciada da esfera do consumo.

Diferente daqueles que acreditam na tendência irresistível de toda imagem a transforma-se em simulacro – julgando que no atual estágio do capitalismo a representação está superada por uma incapacidade de discernimento entre imagem e realidade – nós estamos mais interessados em investigar os processos de produção de sentido do que em pregar a sua implosão generalizada. Imagens continuam a mover audiência em busca de sentido. No mundo histórico – aquele que excede todo discurso, representação ou narração – significados estão a todo o momento sendo propostos, subjetividades sendo formadas e desejos sendo cooptados. E, para além da lógica do simulacro, continua sendo através das práticas

semióticas que atribuímos sentido ao mundo histórico, onde nossas vidas estão em jogo (Da-Rin, 2004, p. 223).

Esta atividade deve ser encarada como uma mudança na maneira de educar, posto que se propõe resgatar uma ideia de um cinema social para elaborar novas dinâmicas de produção cultural não capitalista, fazendo com que os estudantes vivenciem socialmente a ciência e a tecnologia.

O projeto, desta forma, tem como premissa a ideia de que toda construção de conhecimento é uma prática social enraizada numa dada cultura. Shiva (2003) argumenta que o saber ocidental moderno é um sistema cultural particular, com uma relação particular com o poder. No entanto, tem sido apresentado como algo que está acima da cultura e da política. Neste contexto mais amplo, “a ciência é entendida como forma de saber e a tecnologia como forma de fazer” (SHIVA, 2003, p. 159-160), por isso “a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 100). Desta forma as etapas de construção de um filme proporciona o contato direto com a diversidade entre forma de saber (conhecimentos científicos e não científicos) e a forma de fazer (tecnologias comunicacionais).

A escola pode propiciar aos discentes um espaço de troca e de construção coletiva de sentidos, pois o estudante é um ser social e o ambiente escolar é um local em que a interlocução acontece e pode ser estimulada. Com a crescente presença das tecnologias comunicacionais entre o alunado, ficou cada vez mais comum o compartilhamento e a criação de produtos audiovisuais entre os jovens. A massificação destes produtos pode fornecer informações alternativas permitindo chegar ao usuário uma realidade mais próxima dele. Como explica Joan Ferrés (1996, p. 46/47):

As peculiaridades específicas do vídeo como tecnologia permitem que este possa executar a função informativa de uma forma muito diferente de como é realizada, por exemplo, pela televisão [...] a versatilidade da tecnologia do vídeo e as facilidades que oferece para gravar em condições ambientais ou de luminosidade precárias o tornam sobremaneira indicado para a reportagem, para o documentário, para a informação testemunhal.

A utilização pedagógica do vídeo sugere uma mudança estrutural no ambiente escolar, pois, considerando a escola como um ecossistema, ao se introduzir nela uma nova forma de construção do conhecimento mexe-se com toda a

sua estrutura, no sentido de compreender essa nova forma e seus efeitos neste ecossistema. Isso implica que, ao se trabalhar com vídeo, pode-se trazer para o ambiente escolar uma realidade próxima, porém incógnita para a mesma. A presença massificada de celulares, *smartphones*, câmeras digitais, filmadoras, computadores e etc., no âmbito escolar, configura uma nova realidade cujo potencial pedagógico ainda é desconhecido por muitos educadores.

Vale lembrar que a escola é aqui pensada como uma instituição mediadora, tendo-se em vista que, nos termos de Muniz Sodré (2008, p. 21),

Está presente na palavra mediação o significado da ação de fazer ponte ou fazer comunicarem-se duas partes (o que implica diferentes tipos de interação), mas isto é na verdade decorrência de um poder originário de discriminar, de fazer distinções, portanto, de um lugar simbólico, fundador de todo o conhecimento. A linguagem é por isso considerada mediação universal.

Enquanto instituição mediadora, a escola pode converter-se num lugar de propagação de ações realizadas por organizações da sociedade civil através da criação de instrumentos pedagógicos que se apropriem das linguagens e das técnicas de produção inerentes às novas tecnologias comunicacionais.

2. Escola e tecnologização

A escola, na contemporaneidade, amplia a sua função social, fazendo-se necessária uma reflexão acerca dos rumos desse novo papel. Neste sentido, o gerenciamento, tanto no âmbito pessoal como no organizacional, apresenta-se como desafio às unidades escolares. Surge então, como forma de escapar das formas centralizadas de gerenciamento, a gestão democrática.

Este tipo de gestão é estruturado por três eixos: processos administrativo-financeiros, a implementação de políticas educacionais e a interação escola-comunidade. Mutim (2007) evidencia que é da responsabilidade dos gestores as questões pedagógicas, financeiras, administrativas e de articulação com a sociedade extraescolar. Essa nova concepção organizacional, exige uma maior participação do cidadão nas instituições públicas, tanto na administração, como na tomada de decisões, e também para exercer controle na garantia do cumprimento

das políticas públicas. Ainda conforme Mutim (2007) pode-se entender que, assim sendo, a gestão escolar passa a ser responsabilidade de uma equipe – coletivo gestor –, que decidirá coletivamente a organização das escolas, incluindo também a gestão dos seus recursos financeiros. Com esse novo modelo de pensar a escola, passa-se a estabelecer uma relação dialógica com a comunidade extraescolar, através da garantia de representatividade no conselho gestor, que compartilha das responsabilidades administrativa, pedagógica e financeira, juntamente com o gestor escolar, e também, através de políticas educacionais. Nesta perspectiva, a escola é gerida por um coletivo que precisa estabelecer redes de cooperação com outras instituições do território no qual está localizada.

Cumprindo este papel, a Escola Estadual Visconde de Itaparica, Salvador (BA), se diferencia das outras escolas da região, porque a unidade dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais, equipada para atender alunos com deficiências auditivas e intelectuais da própria unidade e escolas adjacentes, contando inclusive com professores habilitados para este atendimento. Atendendo ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e à política de acessibilidade à educação, essa escola providenciou recentemente adequação de rampas, barras e sanitários para pessoas com necessidades especiais. Também foi classificada, em 2010, pela Secretaria de Educação da Bahia, como escola referência no quesito educação integral, devido ao bom desempenho do *Programa Mais Educação* (programa federal de educação integral).

Os estudos sobre o uso social das tecnologias comunicacionais, sob a perspectiva educacional, estimula a construção de novas utopias e revela o compromisso com a transformação da realidade através do potencial transformador da educação. Nunes (2007) fala sobre a importância da tecnologia no mundo atual, seu papel de difusão da cultura e sua relação com o espaço em uma abordagem geográfica e sociológica.

O avanço tecnológico desenvolvido nas últimas décadas no Brasil não foi acompanhado de uma diminuição dos problemas socioambientais que o país vem enfrentando. Devido a tais problemas, “provocados por uma má aplicação de tecnologias [...] são criadas normas e legislação de âmbito internacional para coibir a instalação de indústrias e equipamentos que agredem pessoas e o ambiente” (NUNES, 2007, p. 94). Pensar a tecnologização do país do ponto de vista social implica, portanto, em lançar mão de táticas que garantam uma maior participação

pública nas tomadas de decisões no que tange à aplicação das tecnologias. Justamente por isso, o uso educativo do audiovisual, mais especificamente do vídeo-documentário, torna-se tão importante para essa pesquisa, pois falar sobre mídias neste contexto significa engendrar formas de visibilidade pública da participação popular através das neotecnologias comunicacionais. Tavares (2009, p. 30) assinala que:

Compreender a atuação da mídia, exclusivamente, pelo ponto de vista do entretenimento, da informação e da produção de catarse, tanto quanto identificar o grau de inserção social de um grupo étnico ou social apenas pela presença física do mesmo na tela ou nos espaços públicos, abandonando os mecanismos e os sentidos concebidos a partir dessa presença, é, em ambas as formulações, uma atitude que pode retificar mitos coletivos e tornar-se modo de narração da história impregnado pelo olhar banalizador.

Porém, é preciso levar em conta que a tecnologização das escolas gera pressão no campo educativo e, por isto, a educação escolarizada tem passado por diversas mudanças. Os impactos causados pelas tecnologias comunicacionais na escola e a função social da mesma abrem espaço para outras formas de produção do conhecimento, pois a moral utilitarista e mercantilista que envolve o acesso às tecnologias não impede em termos absolutos que se vejam, ética e politicamente, outras possibilidades para as mesmas. Até porque a estrutura de como o conhecimento é produzido e reproduzido vem ganhando novas abordagens, fazendo com que a escola abarque questões que estão para além de seus muros, mas que estão presentes em seu cotidiano. Sodré (2008, p. 112) lembra que:

No quadro desse potencial, a redefinição da escola – advinda de uma necessária reforma educacional – passa por sua extensão mais profunda a questão *extramuros* curriculares como a crise dos vínculos familiares, o aumento da violência urbana, a multiplicação dos socialmente excluídos, etc. Isto provavelmente exigirá uma participação mais ativa das famílias e das comunidades.

Uma interação maior entre escola e comunidade é algo recomendado inclusive pelos parâmetros curriculares nacionais, elaborados pelo MEC:

A presença da comunidade no cotidiano da escola (pais, pessoas ligadas a associações e instituições, profissionais que possam demonstrar o trabalho que realizam e etc.), de modo que a escola, os estudantes e os professores possam se envolver em atividades voltadas para o bem-estar da sua

comunidade, desenvolvendo projetos que repercutam dentro e fora da escola (BRASIL, 1998, p. 32).

Nesta perspectiva, as instituições sociais ganham importância no âmbito escolar, na medida em que podem agregar ideias para a solução de problemas sociais relativos à comunidade na qual a escola está inserida. Levando-se em conta que as práticas socioculturais mediadas pela tecnologia da comunicação vêm se instituindo como um campo de ação social (SODRÉ, 2002), a sua apropriação pela escola, em interação constante com a sociedade, poderia ser muito produtiva.

2.1 Escola, indústria cultural e ativismo

A indústria cultural fabrica produtos adaptados ao consumo das massas, elas se orientam, tendo no consumidor não um sujeito, mas um objeto. A obra de arte teve sua autonomia e poder crítico comprometido, pois a indústria cultural fez da técnica o primado da obra em detrimento da ideia a ser veiculada. Adorno e Horkheimer (1985, p. 104) mostraram, em *Dialética do Esclarecimento*, que “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”.

A globalização fez o mercado aprimorar essa “passagem”, que é uma tendência a uniformizar o mundo. O avanço tecnológico contribuiu substancialmente para a aceleração da expansão do capital, operando a transnacionalização do sistema capitalista de produção. Na opinião de Debord (1997, p. 111), essa unificação é na verdade uma banalização, pois

A produção capitalista unificou o espaço que não é mais limitado pelas sociedades exteriores. Esta unificação é, ao mesmo tempo, um processo extensivo e intensivo de *banalização*. A acumulação das mercadorias produzidas em série para o espaço abstrato do mercado, do mesmo modo que quebrou todas as barreiras regionais, legais, e todas as restrições corporativas da Idade Média que mantinham a *qualidade* da produção artesanal, também dissolveu a autonomia e a qualidade dos lugares.

Isso não implica dizer que a banalização é puramente um produto do desenvolvimento tecnológico. Porém esse processo extensivo e intensivo de banalização, ou espetacularização, seria impossível de acontecer sem o avanço tecnológico, principalmente, no campo comunicacional. Por isso, “as corporações

investem tanto no controle das tecnologias comunicacionais, pois quem detém a comunicação, detém o poder” (GUARESCHI, 1993, p. 14).

Neste sentido, aprimora-se o veículo do *status* e as mídias de massa invadem o cotidiano das pessoas fazendo com que a comunicação ganhe uma importância nunca vista antes. A massificação das mídias se mostrou eficaz enquanto forma de dominação, por isso pode-se concordar com Sodré em sua afirmação de que

O Estado como um todo acolhe perfeitamente a forma massificadora dos *media*, porque seus efeitos globais são a legitimação do poder em seus dispositivos essenciais de gestão tecnoburocrática da vida urbana (SODRÉ, 1994, p. 134).

A palavra “comunicação” recobre, na prática discursiva corrente, três campos semânticos: veiculação, vinculação e cognição. Sugere-se aqui uma antropologia ético-política da comunicação, o que hoje equivale a dizer uma teoria do processo constitutivo do *bios* midiático, ou realidade virtual, e seu relacionamento com as formas tradicionais de vinculação social. Antropologia *lato sensu*, bem entendida como um empenho de ciência que vai desde a descrição das formas estruturantes de uma cultura até a lógica do agir humano dentro de uma formação social, portanto, uma “antropológica” base reflexiva para uma “nova posição interpretativa (pós-epistemológica e pós-ontológica) do processo comunicacional” (SODRÉ, 2002, p. 221).

A mercadoria na contemporaneidade ganha aspectos de simulacro e sua difusão rompe fronteiras e se derrama por todo o tecido social através do ciberespaço que, para Levy (1999), é o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Isso implica dizer que em si, o ciberespaço não é nocivo e pode alocar as reivindicações dos movimentos sociais, porém o tecnocapitalismo vem fazendo dele um espaço abstrato do mercado. Desta forma, falar da interface entre educação e as tecnologias comunicacionais não significa, automaticamente, crer que ao se ter “máquinas instaladas, os benefícios devam aparecer” (ARMSTRONG, 2001, p. 14-15).

A importância dessas tecnologias comunicacionais se dá pelo fato de potencializarem a vinculação e pautarem-se por formas diversas de reciprocidade comunicacional (afetiva e dialógica) entre indivíduos. Isso faz com que estas se

tornem importantes por sua capacidade de trazerem a cultura para o próprio modo de produção (LIMA, 2004, p. 180) e também pela colaboratividade, que é um dos aspectos positivos da produção na sociedade da informação.

O caráter sociável (Sodré, 2002, p. 238) das tecnologias comunicacionais apresenta-se como dispositivo de ativismo político na rede telemática sobre o nome de ciberativismo, que consiste basicamente em formas diversas de ativismo *on-line*, tais como “ciberprotestos”, “listas eletrônicas de abaixo-assinados”, “guerrilha de *e-mails* a dirigentes e a oficiais públicos”, “desobediência civil eletrônica” e etc. (MAIA, 2008, p. 343).

Isso faz com que haja uma tensão entre vinculação, ou seja, o aspecto da comunicação que faz as pessoas se associarem e interferirem diretamente na realidade, e a veiculação, que é o aspecto da comunicação que sujeita os indivíduos a um “poder simbólico” que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos a ele ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 2006, p. 7-8). Trata-se de uma forma de poder que, na contemporaneidade, vem se manifestando através do tecnocapitalismo e, através da mídia, produzindo simulacros. De acordo com Sodré (1990, p. 28):

A produção artificial (mecânica, química, eletrônica) de uma imagem, que não precisa referir-se a um modelo externo para a sua aceitação, mas também não funda nenhum valor de originalidade, isto é, não se instaura como modelo original nem gera imagens ambivalentes, a exemplo da obra de arte.

2.2 Educação e cinema social

A relação entre educação e cinema social não é nova. Desde a invenção do cinema tem-se pensado em sua relação com a educação e os movimentos sociais. Na França, por volta do início do século XX, parte dos intelectuais ligados ao movimento dos trabalhadores pensava na finalidade social do cinema. Os militantes ligados ao ideário libertário desenvolveram uma intensa reflexão sobre o uso revolucionário do mesmo e seu conteúdo social. Aplicando os princípios do associativismo para promover objetivos educativos e humanistas, foi fundada na

França, em 28 de Outubro de 1913, a Cooperativa Libertária Cinema do Povo. Isabelle Marinone (2009, p. 61) explica que

A cooperativa tem por objetivo fornecer aos trabalhadores filmes de qualidade, reivindicativos e instrutivos, e como sublinha Bidamant é necessário romper com os preconceitos e as imagens comerciais das classes desfavorecidas produzidas pelos burgueses.

O início da Primeira Guerra Mundial interrompeu a experiência da Cooperativa Cinema do Povo, que “se organizava de forma autogestionária, sem nenhuma distinção de sexo ou nacionalidade entre os membros” (MARINONE, 2009, p. 61). O objetivo dos cooperativistas era a oposição ao cinema comercial, por isso suas produções tinham como temas o mundo do proletariado, a greve, a vida na mina, na fábrica, ou temas revolucionários como a comuna de Paris ou a exploração feminina. É importante salientar que este último tema rendeu belíssimas obras como *Les misères de l'aiguille* (As misérias das agulhas), dirigido por Raphaël Clamour (1914). Esse filme narra a vida de uma operária que, com a morte do marido e por razões econômicas, tentou se suicidar junto com seu filho e foi socorrida pelos membros de uma cooperativa de ajuda mútua. Segundo Marinone (2009), esse foi o primeiro filme a denunciar a exploração feminina no trabalho.

Diferentemente dos filmes comerciais, que apostavam em narrativas voltadas para melodramas, romances, filmes de violência, etc., a cooperativa se preocupava em distribuir massivamente filmes que estivessem voltados para a solidariedade, a ajuda mútua, o associativismo e outros temas nesta mesma linha, fazendo com que as pessoas entrassem em contato com outro tipo de sociabilidade. A historiadora supracitada ainda assinala que

Os jornais anarquistas se questionaram primeiro sobre as condições de trabalho dos cinematografistas, e depois, pensaram no uso “útil e pedagógico” com destinação popular dessa recente criação. Eles deploram seu aspecto quase exclusivamente comercial e desejam fazer dela um meio lúdico de aprendizagem para as classes trabalhadoras (MARINONE, 2009, p. 149).

O cinema enquanto produto da indústria cultural é propagado e explicado em termos técnicos subalternizando seu caráter social a uma racionalidade técnica. Segundo Adorno e Horkheimer (2005, p. 170):

A racionalidade técnica é hoje a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se autoaliena. Automóveis, bombas e filmes mantêm o todo até que seu elemento nivelador repercute sobre a própria injustiça a que servia. Por hora, a técnica da indústria cultural só chegou à estandardização e a produção em série, sacrificando aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguia da lógica do sistema social. Mas isso não vai imputado a uma lei de desenvolvimento da técnica enquanto tal, mas a sua função na atual sociedade.

Isso demonstra que os avanços tecnológicos, principalmente os da tecnologia da informação e comunicação, não representam em si um problema, mas o modo pelo qual estas tecnologias estão dispostas para a apropriação por parte do cidadão, sim, posto que não servem a um propósito emancipatório. Ao contrário, “a comunicação midiática, que tem se tornado o modo privilegiado de comunicação, sob controle dos setores sociais dominantes, cumpre o papel de assegurar a heteronomia, impondo o silenciamento aos setores populares” (NASCIMENTO, 2007, p. 227). Por este motivo, a interface entre educação e cinema depende da democratização das novas tecnologias de informação e comunicação.

2.2.1 Faça você mesmo: Uma experiência antiga do cinema social

A história da Cooperativa Libertária Cinema do Povo (CCP) demonstra que o cinema não nasceu estritamente comercial. Houve desde seu início um aspecto social em volta da sétima arte. O cooperativismo, que é o modelo adotado pelos anarquistas quando se trata de empreendimento, possibilitou a utilização do cinema como instrumento pedagógico de participação cidadã. Em seu livro, *Cinema e anarquia: uma história “obscura” do cinema na França (1895-1935)*, Marinone (2009, p. 151) comenta:

A história dos laços entre Anarquia e Cinema evidencia várias posições concretas, formais e teóricas. Iniciante no campo da produção, através de uma prática de autogestão (seja no caso das estruturas de cooperativas, seja no caso dos cineastas independentes). Em seguida, no campo da realização, através de uma prática de pedagogia que se inscreve em uma concepção de arte alimentada pelas teorias de Proudhon expostas em *Du principe de l'art et de as destination sociale (1865)* a arte educadora deve estimular a revolta individual e, por extensão, a revolta social.

A necessidade de se retomar o entrelaçamento entre o nascedouro do cinema e o movimento anarquista se dá pela importância deste nas lutas dos trabalhadores no Brasil e no mundo e pela proeminência que o cinema vem ganhando desde o final do século XX e início do século XXI como meio de expressão.

A relação entre educação e cinema social retoma os princípios do cooperativismo e do associativismo presentes no nascedouro do cinema educador para fazer uma análise crítica do discurso desenvolvimentista, apontando para uma perspectiva distinta do discurso tecnocrático, consumista, renovando, desta forma, o interesse nas teorias e experiências baseadas na associação econômica entre iguais e na propriedade solidária. Com isto, estimulam-se os estudantes a conservarem os elementos centrais do pensamento associativista, pautado pela defesa de princípios não capitalistas de cooperação e mutualidade, contribuindo para a preservação e o uso sustentável dos recursos ambientais em toda sua biodiversidade. Para isso, a democratização das formas de saber (ciências) e das formas de fazer (tecnologias) passa a ser obrigatória, pois nas palavras de Vandana Shiva (2003, p. 162):

A democratização do saber transformou-se num pré-requisito crucial para a libertação humana porque o sistema de saber contemporâneo exclui o humano por sua própria estrutura [...]. A democratização baseada numa "insurreição do saber subjugado" é um componente desejável e necessário dos processos mais amplos de democratização porque o paradigma anterior está em crise e, apesar de seu poder de manipulação, é incapaz de proteger tanto a sobrevivência da natureza quanto a sobrevivência do humano.

Esta relação entre a ciência e a tecnologia está presente na realização do videodocumentário, fazendo com que através de práticas educativas se deem mais visibilidade às formas de organização política pluralista, que se oponha a um Estado centralizado e à economia de mercado baseada no individualismo liberal.

Outra relação entre educação e cinema social encontra-se nas ideias do reformista escocês John Grierson que propunha um projeto de educação pública através do cinema (DA-RIN, 2004). Grierson pensava que para realizar um cinema eficazmente comprometido com a educação pública, era necessário chegar a uma síntese entre a representação das questões individuais e sociais (Da-Rin, 2004, p.55).

Seja do ponto de vista reformista ou revolucionário, desde o nascedouro da sétima arte, a educação se entrelaça ao cinema para propor novas formas de sociabilidade e apropriações inovadoras, tanto da ciência, como da tecnologia.

3. Oficina de audiovisual: um experimento social no âmbito escolar

A oficina caracterizou-se como um experimento social no âmbito escolar que buscou relacionar a educação e o audiovisual fazendo com que a Escola Estadual Visconde de Itaparica aplicasse os equipamentos de captação e reprodução de som e vídeo como novos recursos de intervenção pedagógica, contribuindo, deste modo, com um modelo de aquisição de conhecimentos através da produção midiática. Setton (2004, p. 68) considera relevante

O uso da produção midiática como recurso e como um objeto pedagógico. Ela faz parte do cotidiano dos jovens em processo de escolarização. Ela oferece recursos para estes jovens refletirem sobre suas condições de vida, sobre o processo de construção da realidade, bem como pode estimulá-los na manipulação e na reelaboração do conhecimento formal e informal sobre o mundo.

Desta forma o experimento apostou em apresentar uma forma de organizar e difundir ideias e conhecimentos partindo de ferramentas, tais como o celular com câmera filmadora/fotográfica, os cartões de memória, rádios/gravadores, máquinas fotográficas e filmadoras digitais, entre outros artefatos tecnológicos, cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens das grandes metrópoles. O *Curta Mais a Escola* está fundamentado no uso intensivo dos recursos de gravação e conservação de imagens e sons, através desses artefatos tecnológicos. Visando uma utilização educativa para tais recursos, este projeto promoveu uma ação cultural para a libertação, nos termos de Paulo Freire, com a finalidade de gerar ações criativas em torno de eixos temáticos como escola-comunidade, educação-desenvolvimento local sustentável, ativismo-iniciativas de associativismo.

Este projeto visa estimular a criação de recursos didáticos pelos próprios alunos, como prática que envolva múltiplos saberes e que construa uma ponte mais sólida entre a escola e os atores sociais das localidades do entorno desta instituição. Pretende-se, com isto, contribuir para o aumento da participação tanto dos jovens,

na construção de recursos didáticos, quanto da escola, nos rumos do desenvolvimento do território do Cabula.

Por isso mesmo, entendemos que compreender a escola significa admitir que ela é espaço-tempo de todos os sentidos [...]. Ao contrário desta tendência de tecnicizar a vida, precisamos superar os limites impostos pela maneira dominante de se “construir” a ciência [...]. Dessa maneira, ao invés de só olhar, observar, ver, analisar, classificar e decidir, como fazem os que estão no alto, entendemos que, para compreender como o conhecimento cotidiano é tecido nas múltiplas e diversas redes cotidianas, é preciso que nelas sejamos capazes de nos enredar (ALVES et al., 2004, p. 172).

A experiência de estruturar e estudar uma ação como esta é oriunda de uma reflexão acerca do papel da escola como protagonista do desenvolvimento local sustentável. Nesta perspectiva, esta dissertação segue a linha das metodologias participativas e, por isso, foi arquitetada como fruto de uma pesquisa-ação aplicada na Escola Estadual Visconde de Itaparica, Salvador (BA), que resguardava a pretensão de instrumentalizar e capacitar um grupo de estudantes para fazer cinema na escola a partir da realização de um documentário sobre as iniciativas de associativismo e cooperativismo do território do Cabula.

A expectativa de fazer com que os próprios estudantes construíssem recursos pedagógicos com o audiovisual foi alimentada por um “ato de fé” de que, uma vez em contato direto com a realização de produtos midiáticos, os estudantes se estimulariam a fazer da escola um polo produtor de filmes de ficção e não ficção, *clips* musicais, vídeo-arte, cinejornais e etc.

Há um grande fascínio em relação às novas tecnologias de comunicação, devido à capacidade de gerar e armazenar sons e imagens. O formato de arquivo de vídeo 3gp (*Third Generation Partnership Project*) é muito utilizado na criação, envio e reprodução de arquivos multimídia (vídeos) em telefones celulares, os quais, muitas vezes, apresentam capacidade limitada de memória, que condiciona o tempo de reprodução de cada vídeo e facilita sua difusão. A manipulação desse tipo de arquivo não requer conhecimento especializado, no que diz respeito à captura, armazenamento e reprodução de imagem e som; entretanto, ao se tratar de edição de imagens e sons, faz-se necessário aprofundar um pouco mais os conhecimentos sobre manipulação desses arquivos. Mas isto, longe de ser um empecilho, vem se caracterizando como uma poética, pois, embora esses vídeos não passem por rigorosos processos de edição, eles não deixam de elaborar um discurso próprio,

autêntico, autoral. Criar diversos vídeos com essas tecnologias não é um problema para os jovens, pois há diversos estudantes que realizam vídeos com os temas mais variados, desde brigas na escola ou no entorno dela, passando por vídeos consigo ou com parentes e amigos nas situações mais inusitadas possíveis e até ensinando como se fazer ou consertar algo (estes últimos são chamados de tutoriais).

Nos corredores e pátios da escola há uma circulação grande desses vídeos, feitos, na maioria das vezes, de forma improvisada e quase sem edição. Esse fluxo informal de exibição ficou evidente, durante o período de pré-pesquisa (2009 a 2011), em que a atuação deste educador era ministrar as mais variadas oficinas pelo Programa Mais Educação na escola Visconde de Itaparica – Salvador (BA).

Os meios audiovisuais atraem e são tão populares porque têm sua base numa linguagem complexa, sensorial, que atinge nossa percepção como um todo, de forma gratificante e que deve muito de sua expressão ao cinema. Nesta perspectiva, considerando o grande poder educativo das tecnologias comunicacionais, o projeto apostou em um fazer cinematográfico que estimule os estudantes a desenvolverem uma relação dialógica entre si, construindo uma visão crítica do mundo.

SEGUNDA PARTE

4. Metodologia da pesquisa

É necessário definir aonde se quer chegar quando se estrutura uma pesquisa. Os passos para realizá-la são de fundamental importância, sem deixar de garantir a coerência entre os objetivos, sua fundamentação teórica e suas formas de observação. Checar se as formas de pesquisa foram válidas e precisas no que procuravam. Carmo-Neto (1998, p. 89) argumenta que “Toda leitura de realidade começa com um certo interesse, o investigador precisa saber o que ele vai buscar, ou pelo menos o que ele não quer encontrar”. Desta forma, a investigação não se pautou apenas na busca por compreender a realidade da escola, ela foi além ao partir de uma metodologia que possibilitasse a interferência na totalidade dinâmica do ambiente escolar. Assim, esta pesquisa foi estruturada nos pressupostos da pesquisa participante que, segundo Gajardo (1987, p. 45),

Pode ser entendida como uma atividade onde se procura modificar a realidade circundante e o comportamento dos grupos, derivando daí alinhamentos teóricos e metodológicos suscetíveis de serem generalizados para o conjunto da sociedade.

A partir deste posicionamento o trabalho utilizou uma abordagem pluralista, envolvendo entrevistas semiestruturadas com os participantes diretos da oficina; imagens que foram produzidas durante as aulas e os exercícios práticos; som que foi capitado junto com as imagens; pesquisa de campo, através da observação direta, e pesquisa-ação, que consistiu na intervenção direta na realidade a ser estudada. Paralelamente a estas etapas, foram realizados estudos sobre educação, tecnologias e linguagem audiovisual com vistas a subsidiar o trabalho que foi desenvolvido.

A pesquisa-ação consistiu num trabalho com os jovens através da realização de aulas dinâmicas, privilegiando o processo prático de realização

dos produtos audiovisuais, que foi seguido da exibição e distribuição desses produtos na internet. Segundo Thiollent (1998, p. 26) pode-se considerar que

No desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registros, de processamentos e de exposição de resultados [...] na parte “informativa” da investigação, técnicas didáticas e técnicas de divulgação ou de comunicação, inclusive audiovisual, também fazem parte dos recursos mobilizados para o desenvolvimento da pesquisa-ação.

Deste modo, a pesquisa realizada encaixa-se no perfil das metodologias participantes, que se amparam na análise dialética da realidade. Dialética aqui compreendida como metodologia de ação substanciada pela modalidade crítica do pensamento que se liga ao objeto analisado sob um ponto de vista específico, particular e singular, assumindo o compromisso de ação transformadora, através do método, tanto do objeto como do próprio pesquisador. Esta postura alinha a pesquisa ao pensamento de Oliveira e Oliveira (1981, p. 22) que, ao criticar a ideia de neutralidade científica, explica que

Na verdade, esta ciência que se quer neutra, apolítica e descomprometida acabou sendo utilizada cada vez mais como uma ferramenta de engenharia social. Empregados por agências governamentais, os cientistas sociais contribuíram para a implantação gradual de toda uma série de instituições de controle social – desde a escola e o hospital até o asilo psiquiátrico e a prisão – cuja finalidade é modelar o comportamento de todos pelos padrões de normalidade definidos pelos donos do poder.

Neste sentido, o papel da educação passa a estar além de uma mera instrução, abarcando em seu seio o acolhimento do ser social. Desta forma, a realização desta pesquisa adota como método a ação do pesquisador como parte do que está sendo pesquisado e a consequente intervenção sobre a realidade e a elaboração dos produtos culturais ao mesmo tempo em que incita a reflexão sobre o ser no mundo dos estudantes, sem excluir a reflexão a partir de dados qualitativos, muitos dos quais provenientes da subjetividade e da relação intersubjetiva entre educadores e educandos. Por isto, além de ser pesquisador e autor desta dissertação, também fui educador na oficina – em

uma primeira fase, junto a uma educadora e, em outra fase, absolutamente sozinho, mas buscando formas de não comprometer a qualidade de nenhuma das atividades, bem como a pesquisa e a ação.

Por outro lado é importante salientar que o engajamento não é o *telos* da ciência, pois se assim fosse, de acordo com Demo (1987, p. 73), “a própria efetividade do engajamento ficaria apenas mais comprometida, caso o cientista não o conseguisse distinguir do conhecimento propriamente dito”. Com isso entende-se que ao afastar-se da ideia de neutralidade epistemológica deve-se desviar do erro de substituir a ciência pelo engajamento ou vice-versa. O que implica dizer que uma pesquisa em educação, através de uma metodologia participante, como é o caso da pesquisa-ação, se lança a perscrutar a tessitura da realidade educacional concreta, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos. Como Freire (1984, p. 35) adverte:

Se a realidade se dá a mim não como algo parado, imobilizado, mas na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade, não posso reduzir os grupos populares a meros objetos de minha pesquisa.

Há uma importância em se trabalhar com a liberdade, pois, desta forma, alimenta-se a autonomia e a liberdade dos envolvidos. Até porque o educador que se lança à pesquisa não pode cair na ilusão de ater-se a um sistema acabado de conhecimento e nem a um caminho estanque para o desvelamento do real.

5. Entendendo o locus da pesquisa-ação através do histórico da escola

A Escola Estadual Visconde de Itaparica está localizada na Rua Silveira Martins s/n – Cabula, Salvador (BA), em um terreno que pertence ao Exército Brasileiro. Nas imediações da escola existem um conjunto habitacional (CHOPM 1), um condomínio fechado (Reserva Atlântica), a Empresa Baiana de Água e Saneamento – EMBASA, o Colégio Polivalente do Cabula e a Universidade do Estado da Bahia. Atrás da escola está a área da Represa do Cascão, um aquífero protegido pelo 19º Batalhão de Caçadores.

A parte externa do muro da escola apresenta uma série de grafites com símbolos, pessoas e acontecimento ligados ao Exército, pois visto pelo lado de fora o muro da escola se confunde com o muro do 19º BC e por isso foi grafitada a mando desta instituição através do projeto *Salvador Grafita*. Já a parte interna do muro é parcialmente grafitado e as imagens não obedecem ao tema militar, como as externas.

5.1 Mergulho no histórico da Escola

A Escola Estadual Visconde de Itaparica foi fundada em 1954 por iniciativa do Exército. Tem como patrono o Marechal de Campo e Visconde de Itaparica, Alexandre Gomes de Argolo Ferrão, nascido em 8 de agosto de 1821 e falecido em 23 de junho de 1870. Um dos principais comandantes da Campanha do Paraguai e o patrono da Polícia Militar do Estado. Em seus primeiros anos, a escola possuía três salas de aula e funcionava apenas no turno matutino, atendendo uma pequena clientela de soldados analfabetos e a comunidade. Em 1957, o Comandante do Batalhão Bendoc Alves conseguiu junto a Secretaria de Educação aumentar o quadro de pessoal e nomear a primeira diretora: Lindinalva dos Santos Cardoso. Nessa gestão a escola foi ampliada passando a ter quatro salas e a funcionar nos três turnos: à noite atendia os soldados e nos turnos matutino e vespertino a comunidade em geral. Em 6 de fevereiro de 1981 foi regulamentada pela Secretaria de Educação através da Portaria 199, publicada em Diário Oficial. Em 1984, foi firmado um convênio entre a Secretaria de Educação e o 19º BC, onde essa Unidade Militar cedeu o imóvel em que funciona a Escola e em troca a Secretaria assumiu integralmente a responsabilidade pela gestão da Unidade escolar. Nesse mesmo ano foi ampliada passando a funcionar com treze salas de aula.

Novas reformas foram realizadas e hoje é uma Unidade Escolar de grande porte, com 14 salas de aula, pátio coberto, área com quatro árvores seculares, jardim, estacionamento, pequena quadra de esportes, sala dos

professores com banheiro, direção, vice direção, secretaria, coordenação, sala de apoio, arquivo permanente, biblioteca, laboratório de informática, cozinha e banheiros feminino e masculino para alunos e outro para os funcionários. Abrigam em sua unidade educacional estudantes procedentes de escolas municipais, estaduais e particulares do território do Cabula como: Narandiba, São Gonçalo, Baixinha do Santo Antônio, Engomadeira, nos três turnos. Oferece o Ensino Fundamental de 5ª a 9ª séries no diurno e noturno, Tempo Formativo II Estágio IV (5ª e 6ª séries) e V (7ª e 9ª séries) para jovens e adultos a partir de 18 anos e o Ciclo 5ª e 6ª série e 7ª e 8ª série para alunos entre 15 e 18 anos incompletos.

Há inúmeras escolas no território do Cabula e a Visconde de Itaparica se destaca por ser a mais antiga e por seu histórico de acolhimento de projetos sociais, que fazem dela um polo de produção cultural. Desta forma, ela torna-se ideal tanto para a implementação do projeto como também para a realização da pesquisa para a implantação da oficina de videodocumentário, que é o objeto desta pesquisa.

TERCEIRA PARTE

6. Breve histórico dos oficinas

Antes de discorrer sobre a oficina em si, é de fundamental importância analisar a inserção dos educadores no campo dos movimentos socioculturais, pois desta forma torna-se mais evidente o sujeito do discurso e o lugar de onde esse discurso é proferido, podendo assim reconhecer o que o levou a se tornar um educador.

O movimento *Hip-Hop* é um movimento artístico e cultural surgido nas periferias estadunidenses entre afro-americanos e latinos, durante a segunda metade do século XX. Nos anos oitenta, o movimento se disseminou em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, onde se espalhou por alguns estados, chegando a se consolidar como um movimento organizado entre afrodescendentes soteropolitanos a partir do fim da década de noventa. O movimento *Hip-Hop* de Salvador (do qual fiz parte de 2000 a 2005) se organizava em coletivos autônomos, denominados *posses*, que eram compostos por grupos² e bandas³ de *R.A.P*, grafiteiros, *breaks* e indivíduos que mantinham um vínculo de militância com o movimento, sem que para isso desenvolvessem alguma atividade artística no *Hip-Hop*.

Minha relação com o *Hip-Hop* se deu por conta de uma identificação com a luta, que o mesmo desenvolvia na cidade, por melhorias das condições de vida nas comunidades negras. Integrando o grupo de *R.A.P Último-trem*, aos 17 anos, envolvi-me nas dinâmicas das lutas sociais – experiência que me abriu o caminho para que viesse a tornar-me educador.

Uma das estratégias adotadas para propagar as ideias desse movimento era disseminar os elementos que o compõem no ambiente escolar. A possibilidade de se converter, por exemplo, o impulso agressivo – contido na

² Conjunto musical formado por um *DJ* e um ou mais *Mc's*.

³ Conjunto musical formado por uma bateria, guitarra, contrabaixo e um ou mais vocais, podendo ter ou não a presença de um *DJ*.

pichação de muros – em arte, através do grafite, facilitou a construção de uma ponte entre o movimento *hip-hop* da capital baiana e as escolas públicas. Esta forma de arte visual, oriunda dos guetos negros e latinos dos Estados Unidos, é um dos elementos que integram a cultura *hip-hop*, também composta pela dança (*Breakdance* ou *Break*, como é conhecido no Brasil), pela música (criada por um DJ – *disc jockey* – a partir de fragmentos recombinaados de outras músicas e sons, conhecidos como *samplers*) e pelo discurso verbal que constitui a letra dessas músicas. Esse discurso é o rap, termo derivado da sigla *R.A.P.* que, em inglês, quer dizer *rhyme and poetry* (rima e poesia).

O rap adquiriu uma importância tão grande na divulgação do *hip-hop* que passou a designar todo o conjunto ao qual pertence. A juventude da capital baiana, que aderiu à cultura *hip-hop*, viu no rap um canal de denúncia da degradação social que a cidade vinha (e vem) sofrendo. Os ativistas ou militantes desse movimento se vinculam a ele por apostarem em seu papel transformador, que tem demonstrado um grande potencial educativo com a penetração do *hip-hop* em diversas instituições de ensino, do nível fundamental ao superior, através de palestras e oficinas. Foi participando deste movimento que dei meus primeiros passos em práticas educativas através da arte.

Contemporâneo ao *hip-hop*, o movimento punk também penetrou no Brasil no início da década de oitenta do século passado e espalhou suas ideias anarquistas, incitando diversos jovens da periferia a se insurgirem contra todo tipo de opressão. Assim como no rap, o discurso de contestação é elemento fundamental da música punk. Discurso que o movimento punk também disseminava através de jornais independentes, conhecidos como *fanzine* ou simplesmente *zine*, os quais se contrapunham à mídia corporativa. Este movimento, que também mistura arte e protesto, foi outro elemento de grande importância na formação política do presente pesquisador. Tanto este quanto aquele outro movimento me nutriram, enquanto jovem ativista, e me transformaram num educador comprometido em criar caminhos que apontem na direção da superação dos problemas enfrentados pela sociedade na atualidade.

Atuando como educador, tive meu primeiro contato com o território do Cabula através do projeto *Quilombo do Cabula*, que foi estruturado por estudantes da UNEB decepcionados com o aparelhamento do movimento

estudantil por parte de alguns partidos políticos – o que garantia privilégios a entidades estudantis, mas não aproximava os estudantes das comunidades vizinhas à universidade, como é o caso da comunidade de Engomadeira. Estudantes do Campus I da Universidade do Estado da Bahia dos cursos de pedagogia, urbanismo, letras e comunicação social organizaram, então, o Núcleo Autônomo de Prática Autogestionária (NAPA), coletivo que procurou promover a convivência entre a comunidade acadêmica e a da Engomadeira desenvolvendo projetos na área de comunicação (através do zine *Matutá* e da Rádio UNEB, cuja equipe era composta por universitários e moradores da Engomadeira) e na área ambiental, através do projeto *Tá com fome, plante!* – que consistia em usar terrenos limítrofes entre a universidade e a comunidade para a implementação de uma horta comunitária, envolvendo moradores e universitários. Além disso, esse coletivo organizou também um evento sociocultural denominado *Feijão Popular*, em que universitários e membros da comunidade se reuniam em torno do cozimento de uma feijoada e descontraidamente passavam a se conhecer melhor.

Esse grupo de universitários se inspirou nas ideias de Municipalismo Libertário, do ecologista social e anarquista Murray Bookchin (1921-2006), e passou a atuar junto ao coletivo *UBUTUM* (núcleo de estudantes afrodescendentes da UNEB) e também a universitários da UFBA e a moradores das comunidades vizinhas à UNEB, entre outros ativistas. Com esse crescimento foi estruturada a frente de luta popular denominada *Quilombo Cabula*, que atuou de 2003 a 2006 na estruturação de cooperativas, hortas comunitárias e de um cursinho popular pré-vestibular, voltado para os trabalhadores que eram incentivados, durante as aulas, a serem sujeitos de transformações sociais em suas localidades.

Dentre os universitários que integravam este amplo coletivo, haviam diversos estudantes (bolsistas e não bolsistas) de variados cursos da UNEB (Campus I) e também da UFBA, como foi o caso do presente mestrando.

Em 2009, já na reta final da licenciatura em Filosofia, através do Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão da Secretaria Estadual da Educação do Estado da Bahia, surgiu a oportunidade de ministrar oficinas de vídeo, em algumas escolas e instituições de ensino, para jovens da periferia de Salvador e da região metropolitana. A experiência na área de produção de vídeo se deu junto

à prática educativa, mas, acredito que, sem ter passado pelos dois movimentos, essa ação não teria sido tão rica. Com a experiência que tive através do ativismo em periferias, inserido nos movimentos *hip-hop* e *punk*, que pregam o “faça você mesmo”, os jovens tiveram um contato com uma oficina repleta de questionamentos provenientes dos dois movimentos.

Em 2010, estabeleci um vínculo com a Escola Estadual Visconde de Itaparica atuando no *Programa Mais Educação*, programa do governo federal dedicado à educação em tempo integral. No ano seguinte, já através do grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico, da UNEB, fui um dos organizadores e participantes do projeto *Curta Mais a Escola*, voltado para a criação de obras audiovisuais com recursos pedagógicos junto aos estudantes daquela instituição.

Fabiana Viana dos Anjos, estudante do curso de Pedagogia da UNEB, também ajudou na elaboração do projeto *Curta Mais a Escola* e atuou na sua primeira fase. Ela já havia trabalhado na Escola Estadual Visconde de Itaparica, no programa *Mais Educação*, em 2009. Moradora do Cabula (comunidade localizada em São Gonçalo do Retiro) da primeira infância até a pré-adolescência, retornou a esse local na fase adulta, durante a graduação – época em que se iniciou o projeto *Curta Mais a Escola*, na Escola Estadual Visconde de Itaparica. Fabiana dos Anjos é oriunda de uma família que trabalha na produção de vídeo de circulação doméstica (casamentos, batizados, aniversários, etc.) e por isso foi criada num ambiente permeado pelo audiovisual. Seu pai, senhor Raimundo Augusto dos Anjos, passou a morar em São Gonçalo, na Rua Baixinha do Santo Antônio, no final da década de 1970. Desde então, além de ser o responsável pela memória imagética de centenas de pessoas, ao longo de seus quarenta anos de carreira ele também contribuiu com a formação de inúmeros profissionais desse ramo. Sua filha é uma educadora social que vem ao longo dos anos desenvolvendo inúmeras ações ligadas às questões sociais e de gênero. Em 2010 passou a atuar como educadora na oficina de vídeo, ligada ao IAT, em São Cristóvão do Aeroporto, Salvador (BA), e, em seguida, em Itinga, Lauro de Freitas (BA), dando continuidade à tradição de sua família em trabalhar na produção de audiovisual, porém, na área educacional.

Em 2011 começou o processo de implementação do projeto *Curta Mais a Escola* na Escola Estadual Visconde de Itaparica, Salvador (BA), sob a orientação do professor Eduardo José Fernandes Nunes e com financiamento, via bolsa de Iniciação Científica, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, para a estudante de pedagogia, e uma bolsa de Mestrado concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, para este mestrando. Esse suporte tornou possível nossa dedicação integral ao projeto.

7. Implementação da oficina

O processo de implementação do projeto caracterizou-se pela apresentação da proposta à gestão da escola, à coordenação pedagógica e aos docentes. Em seguida, houve o estabelecimento da parceria entre a equipe organizadora do *Curta Mais a Escola* e a E.E. Visconde de Itaparica – Salvador (BA). Ficou acordado que os equipamentos a serem utilizados na oficina seriam disponibilizados pela escola (computador, filmadora, máquina fotográfica, data-show, tela de projeção, cartões de memória, impressora, entre outros), pelos alunos (celulares e cartões de memória) e pela equipe organizadora (notebook, filmadora, cartões de memória, celulares). Foi definido, também, que o laboratório de informática seria o local de realização da oficina e que a alimentação dos jovens e da equipe organizadora seria responsabilidade da escola. Definidos esses itens as inscrições foram abertas, para os turnos vespertino e matutino.

Por se tratar de um projeto educativo com forte influência da pedagogia libertária, o processo seletivo obedeceu aos seguintes critérios: a livre adesão ao projeto (motivada por uma vontade de fazer produções audiovisuais), a autorização dos responsáveis (por se tratar de estudantes menores de idade) e a frequência nas oficinas. Foram trinta e dois inscritos, sendo que apenas doze não tiveram autorização dos responsáveis para fazerem parte do projeto, de modo que o projeto contou com 20 jovens selecionados. O terceiro critério não foi tão rigoroso, pois houve uma turma com cerca de seis estudantes (entre os

turnos vespertino e matutino) que obtiveram baixa frequência e mesmo assim foram mantidos no projeto.

7.1 Dificuldades

Durante a realização da oficina surgiram algumas dificuldades. Uma das maiores foi a falta de participação dos pais no processo, como a ausência em reuniões para discutir o rendimento do estudante, a evasão, os atrasos e o comportamento em sala. Foi solicitada, na entrega das autorizações, uma lista de contato dos responsáveis pelos jovens e, com base nela, foram feitos diversos convites para o comparecimento dos responsáveis às reuniões de avaliação e planejamento.

A frequência dos jovens não era totalmente regular e uma das fragilidades do processo foi justamente essa inconstância, que fazia com que em uma aula houvesse dez alunos presentes e na seguinte menos de cinco, o que causava a desmotivação dos poucos que restavam ali, deixando osicineiros apreensivos. O método de dividir o tempo da aula em 70% para os exercícios práticos, 10% para a avaliação e 20% à parte teórica, garantiu que não houvesse uma evasão completa da oficina.

Em relação à evasão, cada vez que um jovem faltava seus responsáveis e a direção da escola eram avisados, pois o projeto se responsabilizava pelo estudante durante as atividades. Também tentávamos diminuir o índice de evasão procurando o estudante faltoso no intervalo para uma conversa sobre a importância da frequência. Os estudantes que não faltavam também eram estimulados a convencer seus colegas a voltarem a aumentarem a frequência na oficina. É importante salientar, contudo, que todos eram livres para deixar a oficina quando bem estendessem e, tratando-se de pessoas menores de idade, bastava o responsável sinalizar que estava ciente da desistência.

Outra dificuldade enfrentada no processo foi a falta de trabalho articulado com os professores. Depois que lhes foi feita a apresentação do projeto, apenas o professor de história, que lecionava para as turmas do 8º e 9º anos, demonstrou interesse em trabalhar junto numa ação que envolveria

alguns alunos dessas turmas. Esta ação, porém, nunca chegou a acontecer, pois o mesmo conseguiu liberação para se dedicar ao mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/UNEB. Teria sido produtivo tanto para os jovens como para o projeto trabalhar em parceria com as disciplinas do ensino regular, sobretudo, com arte, história, geografia e português. Mas isto não foi possível neste projeto piloto, pois os professores optaram por acompanhar o desenvolvimento do projeto de longe.

As dificuldades de ordem técnica consistiram no fato de o laboratório de informática ter poucas máquinas em bom estado de uso, pois a manutenção, feita exclusivamente pelos técnicos da Secretaria de Educação, era insuficiente e isto deixava os equipamentos desativados durante muito tempo. Este fato contribuía para a dispersão dos estudantes em sala. A parte da oficina mais prejudicada com isto foi a das aulas de edição, que contavam exclusivamente com o notebook de uso pessoal do pesquisador.

Os equipamentos de filmagem e fotografia da escola eram obsoletos. Foi encaminhada à gestão escolar uma lista de equipamentos de baixo custo, com três orçamentos, em observância à regra de licitação pública. Mas a compra de equipamentos de audiovisual não era prioridade da escola. Para superar essas dificuldades a equipe disponibilizou equipamentos de uso pessoal e contou com celulares dos próprios jovens, mas isto não garantia equipamento suficiente para todos os participantes regulares da oficina.

7.2 Greve

Em 2012 o ano letivo mal começava e a Bahia presenciou – se não a maior – uma das maiores greves de professores de sua história: foram cinco meses de paralisação total das atividades na rede pública de ensino e isto fez com que as atividades do *Curta Mais a Escola* se desenvolvessem somente a partir de agosto de 2012.

A greve é um instrumento de luta dos trabalhadores e a decisão do comando de greve foi paralisar totalmente as atividades nas escolas até que o governo estadual implementasse o piso salarial, determinado pela União, e

assegurasse outros direitos trabalhistas, negligenciados pelo governo até então. Como não houve acordo e o governador Jaques Wagner (PT) se recusou a negociar com os docentes, as atividades permaneceram paradas por um período de tempo que chegou a pôr em risco a vigência do ano letivo.

Com a escola em greve era impossível mobilizar os jovens para irem à oficina e, por isto, as atividades foram suspensas, gerando uma desarticulação das ações, pois, além de haver um número considerável de estudantes que não retornaram às aulas no ensino regular após o fim da greve, houve um esvaziamento quase que completo dos projetos de educação não formal.

Com a retomada das aulas do ensino regular foram feitas novas inscrições para o preenchimento das vagas. Nesta segunda fase o projeto não contou com uma adesão tão grande como na primeira, pois os estudantes não tinham interesse em participar de mais uma atividade na escola, sobretudo, aos sábados. A oficina passou então a acontecer unicamente no turno vespertino, às quintas-feiras.

Nesta fase, aicineira Fabiana Anjos se retirou do projeto, mas continuou a colaborar, através de empréstimo de equipamentos e na edição do material filmado junto com a turma. Sua saída foi uma grande perda para o projeto, pois – ainda que as atividades tivessem se concentrado apenas em um turno, tendo diminuído também o número de participando (restaram apenas cinco dos vinte iniciais) – a responsabilidade de coordenar, planejar e executar as aulas práticas e teóricas, gerar os dados da pesquisa e avaliar a ação como um todo ficou sendo tarefa única e exclusiva deste pesquisador.

Embora tais acontecimentos tenham gerado um sentimento de desânimo e incerteza quanto à legitimidade da ação, é importante salientar que tanto os jovens como qualquer icineiro era livre para deixar o projeto a qualquer hora. Afinal, tratava-se de um projeto fundamentado na livre adesão individual. Seria um contrassenso impedir a livre desvinculação de qualquer participante. Esta oficina, como todo experimento social, pôde, no fluxo do real, mudar de direção ou mesmo se extinguir, sem cumprir seus objetivos. Como diria Jean-Paul Sartre (1987, p. 13):

Devo ater-me ao que vejo; não posso ter certeza de que meus companheiros de luta retomarão o meu trabalho após minha morte para conduzir à máxima perfeição, visto que esses homens são livres

e decidirão livremente, amanhã, sobre o que será o homem [...] Se eu perguntar a mim mesmo: a coletivização, enquanto tal, será um dia implantada? Como vou saber? Sei apenas que farei tudo o que estiver ao meu alcance para que ela o seja; eu o farei; para além disso, não posso contar com mais nada. O quietismo é a doutrina daqueles que dizem: os outros podem fazer o que eu não posso.

O engajamento numa causa deve levar em consideração que outras pessoas não queiram se engajar ou que, se o fizerem, que a liberdade de ação determine seu grau de engajamento; pois do contrário cai-se no “quietismo” ao se delegar para que outras pessoas façam ações voltadas para o enfrentamento dos problemas sociais, retirando de si a responsabilidade pela superação de tais problemas.

Além desses questionamentos de cunho existencial, havia também o risco constante de transportar equipamentos (próprios e emprestados) nos ônibus de Salvador (BA), uma das mais violentas capitais brasileiras, que conta com altos índices de assaltos a coletivos. Mas deixar-se imobilizar por isto seria novamente cair no “quietismo”. Afinal, “A nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira [...] sou, deste modo, responsável por mim mesmo e por todos” (SARTRE, 1982, p. 7).

7.3 Seguindo em frente

Mas apesar de todas essas adversidades, este pesquisador/ativista seguiu em frente com o projeto, buscando na própria dinâmica do processo a ousadia de levar adiante a ação. A realização cinematográfica feita em equipe constitui, simultaneamente, uma experiência criativa individual e necessariamente compartilhada, requer uma verdadeira colaboração e torna necessária a confiança nos colegas. O fazer cinematográfico não requer habilidades manuais ou físicas prévias, assim como também não demanda conhecimentos próprios das disciplinas tradicionais da escola. No momento da criação, de alguma maneira, todos, educandos e educadores, se igualam pelo fazer criativo.

A partir do domínio dessa linguagem apresenta-se um canal de relação com o mundo que nos cerca e este canal pode ser muito proveitoso, divertido e prazeroso, pois a produção audiovisual tem a capacidade de fazer um recorte na realidade e, através do documentário, abordar fatos que de outra forma talvez não tivessem a mesma importância.

É relevante salientar que a produção audiovisual envolve arte, tecnologia e a linguagem própria para cada produto fílmico, porém há elementos em comum a essas áreas e isto foi abordado nas oficinas. A iluminação é um deles, pois os elementos relacionados à luz e sombras sugerem muitos aspectos da narrativa visual, como explica o cineasta afro-estadunidense Anthony Q. Artis (2011, p. 102):

A iluminação pode ser uma ferramenta poderosa em uma narrativa documental. Ela determina o sentimento, o estilo e a aparência do seu filme tanto quanto, se não mais, sua cenografia e trilha sonora. Um dos principais segredos para filmar vídeos de aparência profissional com qualquer orçamento, qualquer câmera e em qualquer momento, é entender e se esforçar para dominar a arte da iluminação.

Esses conhecimentos teóricos de cinematografia eram passados de forma dinâmica e prática em sala de aula, pois ficou claro que os jovens absorviam melhor a teoria quando partiam da prática. O que é corroborado por Artis (2011, p. 2) no seguinte depoimento:

Como instrutor de filmagem e consultor de produção, comecei a treinar muitos alunos que estavam tão intimidados e confusos quanto eu no início. Eles não careciam de inteligência ou habilidade. O que lhes faltava era *instrução de iniciante simples e prática* para lhes fornecer uma base (e interesse sincero) nas nuances mais complexas da cinematografia, da narrativa e da ciência da filmagem. Estavam tentando enfiar na cabeça de uma só vez todos os aspectos técnicos, históricos e filosóficos da filmagem, antes mesmo de gravar um único quadro de filme ou vídeo. Apesar de alguns professores ainda preferirem esse método, eles não reconhecem que para muitos estudantes isso não funciona. E se não funciona para os estudantes... não funciona.

Este projeto partiu do pressuposto de que não faltava aos jovens nem inteligência, nem habilidade, posto que muitos já manuseavam câmeras fotográficas/filmadoras simples, celulares ou computadores com webcam, o que torna a produção audiovisual mais familiar. Faltava-lhes apenas um

conhecimento sistematizado sobre como operar os elementos da linguagem audiovisual. Assim sendo, foi feita nas aulas uma imersão dos alunos nos elementos essenciais à estruturação de um filme, quais sejam: a narrativa (configurada pela trama, personagem e diálogos); a sonorização (que compreende efeitos sonoros e música); e os componentes visuais, definidos por Bruce Block (2010, p. 1):

Esses componentes visuais são encontrados em todas as imagens que vemos, sejam elas fixas ou em movimento. Os atores, as locações, os acessórios, o figurino e os cenários são formados por esses componentes visuais. Um componente visual transmite estado de ânimo, emoções, ideias e, mais importante ainda, proporciona estrutura visual a imagens.

Além desses conhecimentos técnicos, a oficina abordou também a questão política relativa à necessidade de se dar voz e visibilidade à juventude que frequenta a escola pública onde esse projeto foi realizado. Isto foi feito de modo prático, na medida em que os estudantes foram estimulados a entrar em contato com os atores sociais que atuam nas comunidades do entorno da escola, tendo-se em vista o seguinte problema, descrito por Orofino (2005, p. 123):

A escola está aparentemente fechando os olhos para as transformações substanciais em nossa cultura tanto material quanto simbólica. Isso implica em assumirmos o risco de provocar mudanças na prática educacional dominante, ancorada e viciada em modelos fragmentadores que já não respondem às dinâmicas culturais contemporâneas. O espaço escolar precisa dialogar com estes dos novos cenários e paisagens culturais de onde emergem novas subjetividades (políticas) que se revelam nas localidades e culturas de bairros.

Equipar os estudantes com aparelhos de tecnologia audiovisual e conhecimento básico de linguagem cinematográfica para que documentem em vídeo a realidade que os cerca é uma forma de atender os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelecem:

É preciso buscar formas de a escola estar mais presente no dia-a-dia da comunidade e também o inverso, isto é, a presença da comunidade no cotidiano da escola (pais, pessoas ligadas a associações e instituições, profissionais que possam demonstrar o trabalho que realizam e etc.), de modo que a escola, os estudantes e os professores possam se envolver em atividades voltadas para o

bem-estar da sua comunidade, desenvolvendo projetos que repercutam dentro e fora da escola (BRASIL, 1998, p. 32)

QUARTA PARTE

8. Método da ação

Este capítulo é dedicado à análise do método empregada pelo projeto *Curta Mais a Escola* em suas atividades, que consiste na utilização de recursos audiovisuais como instrumentos pedagógicos.

8.1 Histórico da ação

O projeto *Curta Mais a Escola* nasceu da parceria entre o grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico (TSPP) – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Bahia – e a Escola Estadual Visconde de Itaparica, Salvador (BA). Essa parceria se desenvolveu por iniciativa de três membros desse grupo de pesquisa: o Prof. Dr. Eduardo José Fernandes Nunes, o mestrando bolsista Alan Silva dos Santos e a estudante de pedagogia e bolsista de iniciação científica Fabiana Viana dos Anjos. Tanto esta quanto o mestrando já atuavam como educadores sociais há três anos na referida escola.

A ideia foi criar um projeto que envolvesse metodologias participativas relacionadas à produção audiovisual. O objetivo seria trabalhar, em turnos variados, com até 20 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino regular, que estivessem com idades de 11 a 15 anos. A oficina teve o período de dez meses de duração, correspondendo aos anos letivos de 2011 e 2012, ocorrendo efetivamente de julho a dezembro de 2011 e de julho a dezembro de 2012.

O objetivo geral da ação foi relacionar educação e produção audiovisual, aproximando a escola de ações da sociedade civil organizada, na perspectiva de aumentar a participação dos discentes na elaboração de recursos didáticos

que interferissem diretamente nos rumos do desenvolvimento local de forma sustentável no território do Cabula, onde a Escola Estadual Visconde de Itaparica se situa. A oficina com duas horas de duração acontecia uma vez por semana no laboratório de informática da escola. Seus objetivos específicos eram: proporcionar aos jovens o conhecimento das técnicas de produção audiovisual e de suas linguagens; capacitá-los para que pudessem elaborar produtos audiovisuais para serem distribuídos na internet; demonstrar a relevância do audiovisual como ferramenta pedagógica e como objeto de conservação da memória da escola e das ações socioculturais de associações localizadas no entorno da mesma.

As aulas foram programadas para acontecer uma vez por semana nos turnos matutino e vespertino totalizando 4 horas semanais de ação na Escola Estadual Visconde de Itaparica. A primeira etapa da oficina contou com 21 horas de aulas teóricas e práticas. Foi estruturada para a apreensão dos saberes básicos da arte cinematográfica, domínio das técnicas de filmagem, produção e edição de vídeo, através da técnica de animação *stop-motion*. A segunda etapa, com 119 horas de aula, foi estruturada para conter aulas teóricas e práticas na criação do vídeo documentário (produto final).

8.2 A primeira fase da oficina (2º semestre 2011)

A oficina acontecia em horário oposto ao do ensino regular. Como os computadores da escola estavam em desuso por falta de manutenção, os jovens não puderam pesquisar vídeos na internet sobre os tópicos a serem trabalhados em sala durante a aula. Esses vídeos eram, contudo, pesquisados previamente pelosicineiros, que os projetavam numa parede da sala de informática, antes de iniciarem um debate acerca dos conteúdos apresentados na tela improvisada.

Cada aula articulou-se em torno de um tópico central da produção audiovisual (direção de fotografia, direção de arte, direção geral, produção, edição/montagem, etc.). Esses tópicos fizeram com que os estudantes entendessem melhor a cadeia produtiva de um filme. No final de cada encontro

era feita uma avaliação do dia e uma retomada dos ensinamentos aprendidos. Cada aluno falava sobre a função que havia escolhido e contava sobre a experiência de desenvolver esse trabalho.

As aulas teóricas sobre linguagem cinematográfica e as discussões sobre as questões socioambientais, seguidas de aulas práticas, resultaram nas produções dos curtas-metragens *Lixo na lata I* e *Lixo na lata II*, além da produção do *making-off* (filmagem) e do *Still* (fotografias) dos curtas, que foram disponibilizados na internet através do *blog* especialmente criado para a oficina.

8.3 Estruturação metodológica

A proposta prática do projeto foi pensada como estratégia multimetodológica. Por isto, além da realização cinematográfica como metodologia participativa, a iniciativa envolveu outras etapas concomitantes e complementares, tais como um ciclo de debates sobre escola, comunidade e o uso educativo das tecnologias comunicacionais, e um projeto completo de realização de um documentário de coautoria entre os estudantes e oicineiro, sendo que os mesmos estivessem presentes em todas as etapas: escolha das associações e das iniciativas de associativismo, produção, gravação, edição e distribuição nas redes sociais em que os mesmos estão vinculados.

Durante o processo de oficina, uma etapa subsidiou a outra com informações e orientações para que fossem revistos o método e a técnica ao longo dos meses de trabalho.

O ciclo de debates provocou reflexões muito produtivas acerca da relação escola-comunidade e do papel das tecnologias comunicacionais na vida cotidiana da comunidade, da escola e na formação dos alunos como agentes de transformação da realidade na qual estão inseridos. Roberto Freire (2007, p. 77) defende que:

Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e

exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora.

8.4 Audiovisual e educação pelo trabalho prático: entre sonhos e contra-sonhos.

Em relação a trabalhos com vídeos é importante lembrar que o uso excessivo deste recurso em sala de aula leva ao risco de o estudante interpretar essa prática como uma substituição da aula propriamente dita. Sendo assim os vídeos trabalhados na oficina tinham uma estreita relação com o conteúdo e serviam exclusivamente para exemplificar o uso de uma ferramenta. Desta forma os estudantes eram estimulados a pesquisar na internet sobre vídeos que ensinassem como fazer algo. Este tipo de produto audiovisual é conhecido como tutorial e é utilizado como ferramenta de ensino/aprendizagem, podendo ser tanto um programa de computador, contendo ou não imagens, que auxilia no processo de aprendizado exibindo passo a passo o funcionamento de algo.

Deste modo, o percurso metodológico do projeto passou também pela educação *online*, através da utilização de *web-sites*, pois o uso e o compartilhamento dos tutoriais eram frequentemente utilizados por todos. Segundo Lemos et. al. (2002, p. 266):

A utilização de *web-site* nos permite explorar através de links (ou *lexias*) recursos diversos em localidades também diversas, em tempo real e de forma interativa (interatividade digital). Com essa ferramenta, o processo educativo pode usar e abusar da multivocalidade, da escolha de percursos autônomos, da visualização de processos com simulações, de recursos audiovisuais. A *Web* permite a experimentação de obras abertas, fundamental para processos de virtualização e atualizações nos processos educativos.

O fascínio que o trabalho na *web* exerceu sobre os jovens fez com que as ferramentas disponíveis na internet servissem de estímulo para uma prática pedagógica cujo processo de construção do conhecimento transformou os alunos em receptores e emissores ao mesmo tempo, pois os jovens recebiam a

informação sobre um assunto e, ao pesquisarem mais sobre isto, emitiam para os demais os frutos da pesquisa. Por isto os encontros eram estruturados a partir dos temas de pesquisa de cada dia.

Poxa, professor, eu gostei da aula de hoje! Eu mexi no computador, assim fica melhor de aprender sobre o movimento da câmera porque mesmo o senhor falando e eu mexendo (na filmadora) não consegui entender direito (informação verbal).⁴

Partindo do pressuposto de que ali todos se encontravam na condição de pesquisadores em situação de aprendizagem de modo, em certa medida, autônomo, foram priorizadas formas livres de construção do conhecimento do ponto de vista de uma educação revolucionária que pode ser alcançada estruturando mecanismos de superação da alienação, como se observa em Gallo (1995, p. 62):

Vencer a alienação é o primeiro passo no caminho da liberdade. O homem consciente de si mesmo, senhor de seu saber, capaz de manter uma relação fraterna e autônoma com todas as demais pessoas, sem tentar submetê-las, subjugar-las ou dominá-las, nem se deixando submeter, é o homem a ser formado para a nova sociedade, para a sociedade socialista e libertária. A educação é o seu caminho.

A tradicional assimetria estabelecida pelo saber entre professor e aluno se vê alterada no momento em que é estabelecido um método que parte do conhecimento prático para a posterior teorização, favorecendo um aprendizado sem líderes nem liderados.

Porém é importante salientar que os sujeitos da ação, no caso os adolescentes, estão imersos em uma realidade concreta, onde a falta de liderança na condução de trabalhos educativos não é frequente e torna-se quimérico crer que em apenas uma oficina se poderá chegar a uma sociedade ideal, até porque este é um sonho árduo a se realizar. A este respeito Paulo Freire (2000, p. 53) diz, em seu livro *Pedagogia da indignação*:

É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que

⁴ Informação fornecida por um aluno de 13 anos, participante da oficina, em 2012.

“chegam” em sua geração. E não fundadas ou fundados em devaneios, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.

Paulo Freire não nega o valor do sonho na transformação social, pois afinal não é possível sequer pensar em transformar o mundo sem sonho. Ele apenas adverte que o agente de transformação não deve cair em falsas ilusões.

A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador (FREIRE, 2000, p. 53-54).

Mas não basta o vínculo entre a autenticidade do sonho e a lealdade de quem sonha para que todos os problemas da realização do sonho sejam solucionados, pois ainda em Freire (2000, p. 54) compreendemos que há o contra-sonho:

Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos tem seus contra-sonhos. É que o momento que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vem perpetuando em contradição com aspectos mais modernos.

Para superar o contra-sonho (Freire, 2000), que, no caso da oficina, era o preconceito de sempre ter que precisar de um líder portador de um conhecimento pronto e acabado, através da metodologia participante no âmbito da ação, foi possível interiorizar que o conhecimento não vem, necessariamente, de um ser “iluminado” que o transmite aos seres sem luz, mas que a aquisição do conhecimento é um processo partilhado, baseado nas descobertas, nos desejos, na imaginação de cada uma das pessoas que formou a equipe de realização. Sobre isso, Gallo (1995, p. 60) nos lembra de que “Na educação pelo trabalho, a primeira realidade é a natureza da oficina e a manipulação dos instrumentos. Daí partem os demais conceitos e a amplitude do conhecimento”.

O trabalho com o audiovisual na escola priorizou exercícios que partiam da realidade dos estudantes imersos naquele ambiente, aproveitando tudo o

que coexistia naquele espaço, isto é, as coisas e as pessoas diretamente ligadas à oficina, nutrindo uma visão crítica do mundo para que se expressassem audiovisualmente. De acordo com Ferrés, esse tipo de expressão deve ser generalizado (1996, p. 148):

No âmbito da expressão verbal a escola não estimula nos alunos somente a leitura, mas também a escrita. Da mesma maneira, no âmbito da educação audiovisual os alunos devem saber não só analisar criticamente as mensagens audiovisuais emitidas pelos meios de comunicação de massa, mas também a se expressarem audiovisualmente.

8.5 A Segunda fase do projeto (2º semestre 2012)

No primeiro encontro da segunda fase, foi feita uma apresentação do projeto e dos resultados da primeira fase. O fato de ter visto as produções dos outros alunos deixou o grupo bastante empolgado e neste clima de encantamento foram apresentadas as funções voltadas para a realização de um curta de 10 a 15 minutos, reunindo as atividades culturais da escola, uma associação ou cooperativa e outras atividades ligadas ao projeto.

A nova proposta era criar um único produto contendo a história da escola, suas atividades culturais e esportivas, com aulas e depoimentos sobre as atividades da oficina *Curta Mais a Escola*. Todos concordaram em trabalhar colaborativamente e de forma que todos pudessem se vincular livremente à função que achassem interessante e, se mais de uma pessoa optasse pela mesma função, a rotatividade seria adotada. Já as tomadas de decisão seriam feitas horizontalmente.

Depois da apresentação das funções, a jovem A.E.R.S se interessou pela direção de fotografia e, depois das aulas sobre luz, relatou o seguinte:

Entrei na Escola Estadual Visconde de Itaparica, Salvador (BA), em 2012 e, na aula do *Curta mais a escola*, aprendi sobre a luz que se há muita acaba atrapalhando e se não tem nenhuma não se pode

ver nada, por isso tem que se aprender a controlar ela (informação verbal).⁵

Por falta de maiores recursos os jovens não puderam fazer grandes experimentações com iluminadores mais potentes e profissionais. O que não comprometeu o entendimento da importância da iluminação através das pesquisas na internet e das experiências com filmagens sob a luz do dia, a luz fluorescente do laboratório de informática, a luz de lanternas e de velas. Também fizeram testes com rebatedores de luz feitos com a parte de dentro das caixas de leite, que são revestidas com papel laminado. Desta forma puderam compreender o que o cineasta italiano Federico Fellini (2000, p. 182) quis dizer quando afirmou que

No cinema, a luz é ideologia, sentimento, cor, tom, profundidade, atmosfera, história. Ela faz milagres, acrescenta, apaga, reduz, enriquece, anuvia, sublinha, alude, torna acreditável e aceitável o fantástico, o sonho, e ao contrário, pode sugerir transparências, vibrações, provocar uma miragem na realidade mais cinzenta, cotidiana. Com um refletor e dois celofanes, um rosto opaco, inexpressivo, torna-se inteligente, misterioso, fascinante. A cenografia mais elementar e grosseira pode, com a luz, revelar perspectivas inesperadas e fazer viver a história num clima hesitante, inquietante; ou então, deslocando-se um refletor de cinco mil e acendendo outro em contraluz, toda a sensação de angústia desaparece e tudo se torna sereno e aconchegante. Com a luz se escreve o filme, se exprime o estilo.

Nas aulas sobre luz, além de debates sobre a utilidade dessa energia para o cinema e a fotografia, também foram discutidas questões sociais como a escassez energética, fontes renováveis de energia, como a eólica e a solar, a relação entre instalação de hidrelétricas e comunidades ribeirinhas. Quando questionados sobre o desperdício doméstico de luz, 30% dos estudantes disseram se preocupar em economizar luz; outros 30% disseram que só economizam quando o responsável os obriga e 40% disseram não se preocupar com o desperdício.

Na aula seguinte foi exibida uma parte do filme *A Guerra do Fogo* (1981) para introduzir um debate sobre a importância da energia luminosa. Houve uma fala que conseguiu captar a proposta do projeto de unir conhecimento científico e não científico na construção do saber: “Professor, seria bom se a aula de

⁵ Informação fornecida por uma estudante de 11 anos, que participou da segunda fase da oficina, em 2012.

ciências fosse assim. Com certeza seria menos chata, pois aqui nós vamos falando e botando a mão na massa” (informação verbal).⁶ A escola, entretanto, não conta com um laboratório de ciências, concentrando toda transmissão de conhecimento científico nos livros didáticos.

Como estratégia de construção coletiva do conhecimento era dada uma instrução mínima sobre o equipamento, referente à função que cada um iria exercer, passando logo depois à prática. Isto criava uma dinâmica na oficina e uma menor dispersão.

8.6 Audiovisual e tempo livre

Quando questionados sobre quantas horas por dia dedicam à televisão, 80% declararam passar mais de cinco horas diárias assistindo a diversos programas. Durante este tempo, os programas que mais assistem são telenovelas, desenhos, filmes, programas humorísticos e de culinária. É importante lembrar que o excessivo tempo gasto diante da televisão reflete um comportamento generalizado na sociedade brasileira. Como Rezende (1998, p. 72) salienta: “Nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem se postado fielmente algumas horas por dia (ou por noite) diante do instrumento da indústria cultural de maior importância em nosso século”.

Em relação ao tempo livre voltado para a televisão nenhum dos jovens declarou assistir a programas especificamente educativos. Isto é um indicador de que o audiovisual ocupa uma grande parcela do tempo livre desses adolescentes, porém sem que represente algum ganho educacional. Por isso mesmo fica evidente a necessidade de se trabalhar com uma produção audiovisual que seja também prática educativa, para aproveitar essa abertura que a TV oferece aos jovens. Porém, é importante lembrar que

A tecnologia do vídeo é multifuncional: pode-se utilizá-la (infra-utilizar-se) para reforçar a pedagogia tradicional, mantendo uma escola centrada exclusivamente na transmissão de conhecimentos; entretanto, também pode-se utilizá-la para transformar a comunidade pedagógica. Assumir toda a sua potencialidade expressiva significa

⁶ Informação fornecida por um aluno de 12 anos, participante da oficina, em 2012.

assumir este desafio de transformação da infraestrutura escolar (FERRÉS, 1996, p. 32).

Questionados sobre o tempo que passam na internet, os jovens admitiram ficar conectados por cerca de três a oito horas diárias. Eles usam o computador apenas como meio de acesso à internet e no mundo virtual navegam pelas redes sociais, jogos *online*, *sites* de celebridades; enviam *e-mails* para os amigos e familiares; compartilham vídeos, mas não têm o hábito de verem filmes.

Quando o projeto pôde contar com as máquinas do laboratório de informática da escola de fato funcionando, a rede mundial de computadores foi bastante acionada e assim foi possível trabalhar com pesquisas na rede.

Podemos definir duas grandes atitudes de navegação opostas, cada navegação real ilustrando geralmente uma mistura das duas. A primeira é a “caçada”. Procuramos uma informação precisa, que desejamos obter o mais rapidamente possível. A segunda é a “pilhagem”. Vagamente interessados por um assunto, mas prontos a nos desviar a qualquer instante de acordo com o clima do momento, não sabendo exatamente o que procuramos, mas acabando sempre por encontrar alguma coisa, derivamos de site em site, de link em link, recolhendo aqui e ali coisas de nosso interesse (LEVY, 1999, p. 85).

O ciberespaço foi utilizado no projeto para o armazenamento, publicação e distribuição dos produtos e para a realização da “caça”. Esta última era usada de formas múltiplas, sendo realizada de forma unidirecional (quando um ou mais indivíduos navegavam pela *web* atrás de informações sobre um assunto) ou pluridirecional (quando um ou mais adolescentes navegavam por assuntos distintos). A caça se mostrou um excelente instrumento contra a dispersão durante as aulas, pois facilitava a divisão de trabalho prático. Um caçador ou coletivo se formava de acordo com a demanda do dia. Assim, se um jovem tivesse faltado à aula anterior, ele realizava uma caça sobre o assunto da aula que faltou. O critério neste caso era o de que o faltoso não apresentasse informações que outro colega já tivesse obtido, pois a intenção era estimulá-lo a trazer novas descobertas para o grupo que enriquecessem o conteúdo estudado. A caça não era uma atividade central na aula, pois a maioria das atividades se dava na relação direta dos jovens com os equipamentos de realização audiovisual.

Outra função para a caça era fazer com que quem estivesse responsável por determinada função na realização do vídeo em algum momento da aula iria buscar alguma informação (de preferência um tutorial) referente à sua atuação. A forma de compartilhamento de informações era por *e-mail* e o armazenamento numa pasta na área de trabalho de um computador do laboratório da escola.

A diferença entre passar muito tempo diante da televisão e diante do computador é que, neste caso, há o advento da interatividade, enquanto naquele só há a receptividade. Por isto, em relação à educação e ao audiovisual o computador torna-se um instrumento privilegiado de ensino porque possibilita o aprendizado em rede, como Harasim argumenta (2005, p. 338-339):

As tecnologias de rede oferecem os meios pelos quais os alunos podem interagir com os colegas, os recursos e os especialistas, para construir conhecimento e desenvolver capacidades (...) as redes também permitem que a educação se torne interinstitucional, expandindo imensamente o acesso de alunos e professores a recursos de informação e a conhecimentos especializados em todo mundo, nas melhores instalações disponíveis.

O baixo nível de interatividade da televisão fazia com que o uso deste recurso não operasse o salto qualitativo que a oficina precisava realizar no sentido de desconstruir a figura do líder detentor de toda informação. Isso dificultava uma melhor cooperação entre a equipe, pois há uma diferença enorme entre assistir a um vídeo com o colega pela televisão ou mesmo data-show e navegar, caçar a informação e compartilhá-la com os outros.

Quando questionados sobre a oficina e sobre a relação que mantêm com a produção audiovisual à qual têm acesso, os jovens relataram que passaram a assistir a documentários, *making-offs* e a prestar atenção nos créditos iniciais e finais. Uma jovem falou que com o projeto passou a assistir aos *macking-off* e a ver também o álbum de fotos disponíveis em alguns DVDs: “Agora vou na opção *macking-off* para saber mais de como foi feito o filme e

achei o bicho, mas antes nunca ia nessa opção por achar muito chato” (informação verbal).⁷

As rodas de conversa que aconteciam no final das oficinas serviam justamente para fazermos o acompanhamento da desenvoltura dos jovens em sua relação com o audiovisual. Em outra aula, a mesma adolescente que passou a achar “o bicho” assistir aos *macking-off* relatou numa roda de conversa: “Poxa, massa essa lance da luz porque ela tem que ser controlada, pois muita luz atrapalha e pouca luz é complicado pra enxergar” (informação verbal).⁸

Em relação à oficina, os jovens demonstraram entender sua importância no interior da escola:

Tem muita gente por aqui que procura por um curso como esse e paga. Por isso fazer cinema na escola grátis é muito legal. Gostei muito do desempenho das aulas. Esse tipo de projeto deve permanecer na escola, pois muitos jovens merecem experimentar fazer cinema e de zero a dez eu dou dez ao projeto (informação verbal).⁹

Já para aicineira Fabiana dos Anjos (2012), ao analisar a importância da oficina, observou que “o projeto foi ousado, pois mesmo com pouco apoio partiu para a prática fazendo com que os jovens fizessem produções interessantes para nível de experimentação com recurso audiovisual” (informação verbal).¹⁰

Nas aulas sobre câmera fotográfica e máquina filmadora era visível o fascínio que esses equipamentos despertavam nos jovens. Como contávamos com poucos equipamentos, fazíamos um semicírculo no qual era dada uma orientação geral sobre o manuseio desses equipamentos e depois um dos jovens os pegava, manuseava e ao passar para o colega era estimulado a passar o que havia aprendido sobre o equipamento. Desta forma cada adolescente exercitava a responsabilidade por aprender e transmitir o que foi aprendido. Pode-se afirmar, conforme Ferrés (1996, p. 31-32), que

⁷ Informação fornecida por uma estudante de 14 anos, participante da oficina, em 2012.

⁸ Idem.

⁹ Informação fornecida por um estudante de 11 anos, participante da oficina, em 2012.

¹⁰ Informação fornecida pela estudante de pedagogia e bolsista de iniciação científica Fabiana Viana dos Anjos, em 2012.

Através do vídeo o aluno pode ter acesso, por exemplo, aos movimentos históricos de seu próprio povoado, cidade ou de alguma cidade vizinha; à vegetação e fauna da região; ao comportamento das espécies animais (insetos, aves, répteis) ou de animais domésticos; às atividades artesanais da zona ou dos ofícios mais representativos; à organização político-administrativa de seu município; às suas principais vias de comunicação (ruas, estradas, ferrovias...); a todas as manifestações culturais e artísticas; ao folclore típico da região ou da nação; aos museus, às entidades cívicas...

Esse espírito de capacitação da realidade local dos jovens foi incentivado e o ambiente escolar tornou-se o lócus dos exercícios práticos. Com isso a própria escola foi rerepresentada para os estudantes que passaram a conhecer mais a história e os projetos culturais da instituição.

QUINTA PARTE

Considerações finais

A partir do contato com as experiências trazidas pelos sujeitos da pesquisa-ação na oficina *Curta mais a Escola*, pude refletir sobre a relação entre educação e audiovisual. A pesquisa implicou na interação de grupos de estudantes da Escola Estadual Visconde de Itaparica-Salvador/BA no qual se manifestou muitas variáveis imprecisas dentro de um contexto em permanente movimento que é o ambiente escolar.

Ao relacionar educação e audiovisual a partir do pressuposto de que o problema consistia em fazer da escola uma produtora de conteúdos midiáticos em forma de cooperativa. O primeiro passo foi apresentar para a Escola a oficina de filmes curtos para a internet, tendo como duração dois semestres. Devido ao fato desta ser uma iniciativa inédita no ambiente escolar a pesquisa-ação teve que mudar seu foco apostando na conscientização dos estudantes acerca das possibilidades do uso educativo das tecnologias comunicacionais. Segundo Thiollent (1998, p. 33)

A pesquisa-ação opera a partir de determinadas instruções (ou diretrizes) relativas ao modelo de encarar os problemas identificados na situação investigada e relativa aos modelos de ação (...) Com os resultados da pesquisa, essas instruções podem sair fortalecidas ou, caso contrário, devem ser alteradas, abandonadas ou substituídas por outras.

Esta mudança ocorreu devido as adversidades ocorridas no cotidiano do Curta Mais a Escola, porém com a mudança poderiam colocar em risco a permanência do projeto e isto implicaria o fracasso da própria pesquisa. Porém, por se tratar de uma metodologia dialética foram incluídos na análise dos dados os pressupostos subjetivos do próprio pesquisador.

Resta, contudo, a expectativa de que um caminho tenha sido aberto. Espero que a realização desse projeto possa incentivar o desenvolvimento de outros, consolidando assim, cada vez mais, a participação dos estudantes na elaboração de recursos didáticos. Segundo Ramos (2005, pg. 143)

Nestes processos, através das produções, se adquirem com naturalidade conhecimentos técnicos, condições de participação, e uma compreensão totalizante dos potenciais – asas à Criatividade. Teoria e prática se desenvolvem conjuntamente numa espiral, num transcurso de paradoxos entre atores dos desafios exigidos pelas atividades. O aprender não se configura somente como um aprender para si, mas principalmente como uma realização para si e para os outros.

Com isso a pesquisa-ação apostou na conscientização dos estudantes para a possibilidade de se estabelecer um diálogo consistente entre a escola e os atores sociais do seu entorno. Por isso uma cópia da dissertação foi entregue a biblioteca da Escola Estadual Visconde de Itaparica Salvador (BA), juntamente com o produto audiovisual da oficina, para ficarem à disposição da comunidade escolar.

Considerando o potencial educativo das tecnologias comunicacionais, a pesquisa-ação buscou de forma libertária estimular os estudantes a desenvolverem uma relação dialógica entre si, construindo uma visão crítica do mundo. Desta forma, ao navegar pelo ciberespaço considerando os sistemas de captura, armazenamento e reprodução de audiovisual, observa-se que contemporaneamente são os jovens e, em sua maioria, os estudantes que fazem esse tipo de arquivo circular, produzindo novas ideias, reflexões e discussões, além de possibilitar uma maior socialização de conhecimentos.

As produções dos curtas-metragens *Lixo na lata I* e *Lixo na lata II*, além da produção do *making-off* (filmagem) e do *Still* (fotografias) dos curtas, que foram disponibilizados na internet através do *blog* mostram que através da apropriação das chamadas mídias alternativas ou independente a escola pode buscar estratégias para lidar com as transformações que afetam os modos de acessar e elaborar conhecimentos promovidos e difundidos pelos audiovisuais. Souza e Oliveira (2012, p. 40) apontam que

Neste âmbito, os fenômenos midiáticos da vida cotidiana, abordados em um contexto educativo, relacionados à realidade dos educandos, assumem outra dimensão [...] as mídias alternativas configuram-se em processo de produção midiática que se identificam com processos de resistência, e podem configurar-se como possibilidades de transformação social, e mesmo de subversão das relações de produção e recepção.

As grandes manifestações brasileiras, de junho de 2013, contribuíram para o aumento significativo, no país, de diversas formas de produção independente de notícias.

A produção amadora de filme e fotos por alguns manifestantes se transformava em reportagem de rua, ao vivo, viva e vivenciada. Qualquer transeunte podia usar a câmara do celular para tirar fotos ou filmar, criando, desse modo, uma produção independente de notícia, e postando, por vezes, em tempo real na internet (FERNANDES; ROSENO, 2013, p. 53).

Com a transmissão ao vivo de tudo que acontecia, tanto os indivíduos como os coletivos de mídia autônoma construíram uma narrativa que misturava jornalismo e denúncia, indo na contramão do discurso da grande imprensa (corporações midiáticas). Com essas ações e postura, os manifestantes, em sua maioria estudantes, davam uma aula de cidadania através de uma prática educativa informal na medida em que transmitiam o conhecimento do que realmente estava ocorrendo nas ruas.

Este tipo de ação midiática, desenvolvida com a finalidade de dar um fim social às tecnologias comunicacionais, está de acordo com os objetivos do projeto *Curta Mais a Escola*, por proporcionar um maior engajamento nas questões sociais e contribuir para práticas educativas não formais e libertárias e desta forma construir um país socialmente equilibrado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HARKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ARMSTRONG, Alison. **A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf Acesso em: Agosto 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentações dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CARMO-NETO, Dionísio Gomes do. **Métodos de Concepção da Realidade**. Salvador, BA: Ed. Unyahna, 1998.

CARVALHO, Clarissa Oliveira de; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Comunicação, Comprometimento e Responsabilidade Social na Universidade. In: BARICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha (Org.). **Visibilidade Midiática: legitimação e responsabilidade social: dez estudos sobre as práticas de comunicação na universidade**. Santa Maria: FACOS/UFSM, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMO, Pedro. Introdução à Metodologia da Ciência. São Paulo: Atlas, 1987.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FERREIRA, Oscar Manuel de Castro. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1986.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e Educação**. Trad. Juan Acuña Llorens. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**: experiência anarquista em educação. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Pedagogia Libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GARJADO, Marcela. Pesquisa Participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GUARESCHI, Pedrinho A. A realidade da comunicação – visão geral do fenômeno. In: GUARESCHI, P. A. (Coord.). **Comunicação e Controle Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GUIGUE, Arnoud. Cinema e Experiência de Vida. In: MORIN, Edgar (Org.). **A religião dos saberes**: O desafio do século XXI. Tradução por Flávia Nascimento. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HARASIM, Linda. **Redes de aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem *on-line*. Tradução de Ibraím Dafone Tavares. São Paulo: SENAC São Paulo, 2005.

KLIKSBEERG, Bernardo. **Mais ética, mais desenvolvimento**. Brasília: UNESCO; SESI.DN, 2008.

LES MISÈRES de l'aiguille. Direção: Raphaël Clamour. Intérpretes: Lina Clamour, Armand Guerra, Michelet, Musidora. França: Le Cinéma du Peuple, 1914. (13 min), preto e branco.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. Educação e NTIC: do pensamento dialético ao pensamento virtual. In: CRISTIANE, N; ALVES, L. (Org.). **Educação e tecnologia**: trilhando caminhos. Salvador, BA: Editora da UNEB, 2003.

_____. **A escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual.** Salvador: EDUNEB, 2007.

LIMA, Maria de Fátima Monte. Educação e Novas tecnologias: direito de todos. In: BOLAÑO, C; BRITTOS, V; JAMBEIRO, O. (Org.). **Comunicação, informação e cultura: dinâmicas globais e estruturas de poder.** Salvador: Edefba, 2004.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Novas Tecnologias e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MAIA, Rousiley C. M. Redes Cívicas e Internet: efeitos democráticos do associativismo. In: GOMES, W; MAIA, R. C. M. (org.) **Comunicação e democracia: problemas e perspectiva.** São Paulo: Paulus, 2008.

MARINONE, Isabelle. **Cinema e Anarquia: uma história “obscura” do cinema na Franca (1895-1935).** Tradução por Adilson Mendes. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

MIRANDA, Carlos Eduardo Albuquerque; COPPOLA, Gabriela Domingues; RIGOTTI, Gabriela Fiorin. **A Educação pelo cinema.** Disponível em: <http://cineducfaeufmq.files.wordpress.com/2010/11/miranda-cea-educ-cinema.pdf>. Acesso em: 2012.

MODRO, Nilson Ribeiro. **Nas entre linhas do cinema.** Joenvile, SC: Univille, 2008.

MORAN. José Manuel; MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MOTA, Ronaldo. Veículos Elétricos: a atuação do Ministério da Ciência e Tecnologia. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis (Coord). **Brasil, novas oportunidades: economia verde, pré-sal, carro elétrico, copa e olimpíadas.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

MUTIM, A. L.B.; SILVA, J.A.G. A influência da descentralização da gestão escolar no desempenho do sistema municipal de educação e no desenvolvimento local sustentável. In: NASCIMENTO, A. D.; FIALHO, N.H; HETKOWSKI. **Desenvolvimento Sustentável e Tecnologia da Informação e Comunicação.** Bahia: Edefba, 2007.

NUNES, Eduardo Jose Fernandes. Ciência, Tecnologia, Sociedade e Desenvolvimento Sustentável. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação.** Salvador: EDUFBA, 2007.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcyl de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ORTELLADO, Pablo. **A autogestão do capital**. São Paulo: Humanit s/FFLCH/USP, 1992.

RABIGER, Michael. **Direco de Cinema: técnica e est tica**. Traduo por Sabrina Ricci Netto. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

REZENDE, Ana L cia Magela de. Televiso: babá eletrônica?. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televiso, Criana e Educao: dilemas e diálogos**. Campinas, SP: Papiris, 1998.

ROCHA, Adriano Medeiros da. **Audiovisual e Juventude: documentando patrim nios**. Ouro Preto: UFOP, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Semear outras soluoes: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilizao Brasileira, 2005.

SANTOS, Luísa Aquino. Estudos da interface entre ciberativismo e m dia radical alternativa nos movimentos de militância virtual antidrogas e psicotrópicos. In: FREITAS, O. R. (Org.). **M dia Alter{N}Ativa: estratégias e desafios para a comunicao hegem nica**. Ilhéus, BA: Editus, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo: a imaginao. Questo de método**. Seleo de textos José Américo Motta Pessanha; traduo de Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3. Ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectiva da biodiversidade e da biotecnologia**. Traduo por Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Salete Therezinha de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d' *O Rei Leo*. In: CITELLI, Adilson (Coord). **Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: uma teoria da comunicao linear e em rede**. 3^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **A máquina de Narciso: televiso, indivíduo e poder no Brasil**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TAVARES, Júlio César de Souza. Paisagem midiática, etnicidade e pedagogia cívica. In: FREITAS, R. O. (Org.). **M dia Alter{n}ativa: estratégias e desafios para a comunicao hegem nica**. Ilhéus, BA: Editus, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ao**. 8^a Ed. São Paulo: Cortez, 1998.