

A produção audiovisual como objeto de ensino e aprendizagem para as ciências humanas: experiências em trilhas de aprofundamento do novo ensino médio

Audiovisual production as a teaching-learning tool for the human sciences: delving into learning paths in the brazilian high school reform

Mario Antonio Harres Filho 
UNOESC
marioharresfh@gmail.com

Dirce Welchen 
UNOESC
dirce.welchen@unoesc.edu.br

Mateus Felipe Socha 
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
mateus.felipesocha@gmail.com

Eduardo Cristiano Marques Ceretta 
UNOESC
e.ceretta@unochapeco.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva teorizar a trajetória desenvolvida no projeto “A Escola Faz Cinema” consoante à Trilha de Aprofundamento, demonstrando como a produção audiovisual se coloca como um considerável recurso para a produção de conhecimento de modo coletivo e dialógico, com base nas experiências vivenciadas pelos autores deste texto. Assim, este trabalho parte da metodologia de relato de experiências com aportes na teoria da pesquisa cartográfica de Deleuze e Guattari. Os relatos que compõem este trabalho possuem origem nos percursos formativos construídos na Trilha de Aprofundamento Integrada “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede” em duas turmas de segundo ano de ensino médio de uma escola estadual do município de Xanxerê, no ano de 2022. Pretende-se a partir deste relato lançar reflexões acerca das possibilidades, se hão, de produzir momentos de aprendizagens significativas dentro da estrutura curricular proposta pela reforma que implanta o novo ensino médio. Será, também, a partir dessas reflexões que se pensará sobre de que maneira o audiovisual pode contribuir enquanto produtora de conhecimento e construção imagética de saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Novo Ensino Médio. Trilhas de Aprofundamento. Produção Audiovisual. Cinema.

ABSTRACT

This article aims to theorize the trajectory developed in the project “The School Makes Cinema” according to the Deepening Trail, demonstrating how audiovisual production is a considerable resource for the production of knowledge in a collective and dialogic way, based on the experiences lived by the authors of this text. This work starts from the methodology of reporting experiences with contributions in the cartographic research theory of Deleuze and Guattari. The reports that make up this work originate from the training paths built on the Integrated Deepening Trail “Technological Languages for Networked Societies” in two second-year classes of the new Brazilian high school at a state school in the city of Xanxerê, in the year 2022. This report intends to launch reflections on the possibilities, if any, of producing significant learning moments within the curricular structure proposed by the reform that implements the new secondary education. From these reflections, one will think about how the audiovisual can contribute as a producer of knowledge and imagery construction of knowledge.

KEY-WORDS: Brazilian New High School. Deepening Trails. Audiovisual production. Cinema

INTRODUÇÃO

Em seu exercício docente, o professor se coloca no processo de relatar a sua própria prática pedagógica, capaz de voltar-se para si e produzir reflexões sobre as suas ações de modo articulado com aportes teóricos e produções científicas que se aproximam de sua ação docente. Neste sentido, como salienta Paulo Freire (1996), o professor deve assumir-se como sujeito da constante reflexão e produção do saber, fomentando um desenvolvimento crítico, ético e voltado à realidade dos estudantes; concepção basilar e perene da figura do educador em tempos de transformações no campo da educação básica.

No contexto de reorganização do Ensino Médio em nível nacional, iniciado com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, o estado de Santa Catarina redesenhou a estrutura curricular a partir da inclusão dos Itinerários Formativos. Como destaca o Caderno 1, referente às Disposições Gerais do Novo Ensino Médio (NEM), “A flexibilização curricular, proposta pelos itinerários formativos, é uma importante ferramenta para ‘dar voz’ aos estudantes.” (SANTA CATARINA, 2020, p. 23).

Desse modo, o Conselho Estadual de Educação (CEE) em conjunto com a Secretaria da Educação Estadual (SED), entre os anos de 2019 e 2020, apresentaram a definitiva estrutura dos Itinerários Formativos em Santa Catarina, divididos em Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento, sendo estas últimas organizadas por área do conhecimento ou transdisciplinares (integradas).

Com a aprovação do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), em 2020, fruto de longo processo ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o contexto de Santa Catarina, viabilizado por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), foram constituídas novas bases teóricas e curriculares para pensar a educação catarinense, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio, que após longas, controversas e, por vezes, disputadas mudanças, passa a ser identificado como Novo Ensino Médio (NEM).

Isto posto, é preciso dizer que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem) organiza-se em quatro cadernos, a saber: 1. Caderno 1 – Disposições Gerais: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; 2. Caderno 2 – Formação Geral Básica: Textos da Formação Geral Básica, por Área do Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; 3. Caderno 3 – Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense; 4. Caderno 4 – Parte Flexível do

Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021). O foco se estabelecerá, na sequência, ainda que brevemente, no disposto do Caderno 3, e a partir de algumas reflexões tentaremos definir o que são Trilhas de Aprofundamento, como elas se inserem no currículo e como chegamos ao projeto.

Assim, mesmo não sendo o objetivo deste artigo explicar como funciona e como se dá o processo de implementação do NEM, consideramos importante definir aqui o que são as Trilhas de Aprofundamento presentes na Parte Flexível do Currículo possuindo “[...] destaque significativo no que se refere à parte flexível do currículo, pois congregam maior carga horária da parte flexível do currículo em relação aos demais componentes” (SANTA CATARINA, 2020a, p. 85). A partir disto, as Trilhas de Aprofundamento podem ser divididas entre as áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Ciências da natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias), também podem ser integradas entre duas ou mais áreas do conhecimento ou podem voltar-se para a Educação Técnica e Profissional. No caso das Trilhas de Aprofundamento Integradas – em que as áreas do conhecimento trabalham de forma transdisciplinar – o número de aulas passa a ser distribuído proporcionalmente entre os Componentes Curriculares, adequando-se a um tema gerador.

Estas Trilhas, apresentadas aos estudantes a partir do 2º Ano do Ensino Médio, abrangem um número significativo de componentes curriculares, de uma mesma área ou de múltiplas áreas do conhecimento, e visam desenvolver um conjunto de competências e habilidades que favoreçam a articulação de conhecimentos aplicáveis no contexto escolar, profissional e social (SANTA CATARINA, 2020b). Destarte, este relato de experiência descreve e reflete acerca dos resultados obtidos com projeto “A escola faz cinema”, construído como elemento base dos Componentes Curriculares de Filosofia e História na Trilha de Aprofundamento Integrada intitulada “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede”, ao longo do ano de 2022, em uma escola estadual de Santa Catarina, localizada no município de Xanxerê.

O projeto, desenvolvido em parceria com o Laboratório de Mídias Audiovisuais e com o Cineclube Helena, do curso de Produção Audiovisual, ambos da UNOCHAPECÓ, teve como objetivo apresentar aos estudantes a produção audiovisual como produtora de conhecimento e construção imagética de saberes e trocas coletivas, cujo propósito é buscar instigar a organização de uma atividade de cunho filmográfico partindo de um tema gerador a ser escolhido pelos estudantes.

Tendo como base as competências, habilidades, fundamentações teóricas e aportes apresentados no Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), esse projeto apresentou um conjunto de resultados positivos à prática de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Portanto, este artigo objetiva teorizar a trajetória desenvolvida nesse projeto consoante à Trilha de Aprofundamento, demonstrando como a produção audiovisual se coloca como um considerável recurso para a produção de conhecimento de modo coletivo e dialógico, com base em um relato de experiência vivenciado pelos autores deste texto.

1. PERCEPÇÕES TEÓRICAS: COMPREENDENDO O CURRÍCULO E SUAS DIMENSÕES TEÓRICAS FUNDAMENTAIS E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO

A partir da estratégia adotada pela Unidade Escolar onde esse projeto foi aplicado, que consistiu em apresentar uma gama de Trilhas de Aprofundamento Integradas, possibilitando que os estudantes definissem suas escolhas a partir de suas afinidades por temática, área e componentes curriculares. Dessa forma, entre as escolhas realizadas pelo grupo discente, destacamos que os temas relativos à tecnologia ficaram em evidência como objeto de estudo.

A Trilha de Aprofundamento Integrada “Linguagens Tecnológica para as Sociedades em Rede”, definida após o processo de escuta dos estudantes, tem como enfoque discussões teórico-metodológicas relativas aos conceitos de “trabalho” e “tecnologia”, elementos característicos tanto para a formação integral de sujeitos no cotidiano escolar, bem como nos mundos do trabalho (SANTA CATARINA, 2020b). Nesse sentido, os diálogos apresentados por Haudricourt (1964) e Vieira Pinto (2005) reforçam que “[...] a tecnologia deve ser uma ciência, é enquanto ciência das atividades humanas”, pois a “técnica está presente por definição em todo ato humano.” (VIEIRA PINTO, 2005, p. 62).

Historicamente, o estreitamento entre as relações de trabalho e tecnologia teve como período de plena ascensão a década de 1970, momento caracterizado por relevantes transformações ocorridas na base material da sociedade capitalista, passando a ser denominadas como “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da informática”, “Revolução microeletrônica” ou “Revolução da automação”. Esse momento de revolução promoveu, segundo Saviani (2002), não apenas a transferência das funções manuais para as máquinas, ocorrida na Primeira Revolução Industrial, como também das próprias funções intelectuais. No

entanto, as tecnologias também permitiram maximizar a exploração desse trabalhador, ajustando-o ao ritmo acelerado das máquinas.

A atual fase do progresso tecnológico, na acepção de Manacorda (2010), aproxima-se da união entre ciência e trabalho, porém esse processo é contraditório na medida das determinações técnicas, culturais e sociais a serem supridas com o aumento de nível tecnológico exigido ao moderno produtor. Para o autor, áreas da tecnologia, como a cibernética e a automação, exigem,

[...] cada vez menos operários e cada vez mais técnicos e pesquisadores de alto nível; exige, ao mesmo tempo, conhecimentos específicos para cada uma das estruturas - disciplinas, aparelhamentos - e capacidade de integrar mais estruturas ou de dominar as relações que as unem. (MANACORDA, 2010, p. 1382).

No entanto, as tecnologias também acenam para a possibilidade de ampliação do tempo livre, libertando o trabalhador de todo trabalho estritamente manual, colocando-o no limiar do reino da liberdade (SAVIANI, 2002). Esse movimento é, inclusive, retroalimentado pelo avanço da indústria cultural na sociedade ocidental, principalmente entre a população mais jovem. Os elementos artístico-culturais, sob essa perspectiva, passam a ser apresentados como mercadoria, colocando a criatividade, o pensamento crítico, a sensibilidade e a imaginação em contínuo adormecimento, facilitando, portanto, o avanço de um mercado industrializado de consumo cultural. A imagem, expressa pelos meios de comunicação e pelo cinema, se torna o símbolo do real, deixando de ser somente o seu recorte, escolhido é produzido intencionalmente por relações sociais capitalistas. A partir da Terceira Revolução Técnico-Científica, o fetichismo pela tecnologia permitiria uma maior reprodutibilidade dessas imagens aumentando, assim,

A denominação da sociedade por 'coisas suprassensíveis embora sensíveis', se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como a sensível por excelência. (DEBORD, 1997, p. 28).

Sob essa perspectiva, para atingir seu objetivo, a indústria cultural promoveu um processo de padronização de formas estéticas de grande aceitação, promovendo-as através dos meios de comunicação de massas e da indústria cinematográfica, dando a elas novas configurações para não correr o risco de exaustão, além de dar ao produto efeitos que o fazem parecer particular e individual: a máquina deve girar sem sair do lugar. Esse artifício é uma das primeiras medidas tomadas quando se visa a atingir o êxito num mercado cada vez mais disputado, colocando os sujeitos consumidores como passíveis de um processo de interpretação do mundo sob a ótica de terceiros.

Com o alvorecer da internet, nos anos 1990, e das redes sociais, nos anos 2000, a juventude ganhou ainda mais protagonismo no âmbito comunicacional e, a partir de então, concebeu-se e estabeleceu-se por muito tempo – um hiato geracional definido pelos usos e acesso aos avanços tecnológicos, como símbolo da juventude interconectada. O cinema, igualmente, absorveu essa interpretação e estratificou seu mercado cultural em favor de grandes indústrias e produções heroicas e fantásticas que impactaram no imaginário juvenil, desenvolvendo, dessa forma, uma geração pautada de pleno consumo, material e informacional.

Em consequência, as redes sociais alimentaram cada vez mais essa perspectiva de vida – consumista – elevando o caráter humano a um estágio em que o consumo informacional se tornou uma realidade intensa e constante pois, de certa maneira, torna-se trivial a veracidade nas informações e os produtos a serem consumidos. A pós-verdade, por assim ser, dissemina-se nas práticas humanas do início do século XXI, através das redes sociais e dos meios de comunicação de massas (no âmbito audiovisual, através de vídeos curtos e de documentários de Big Media ou de produtoras independentes), contaminando, muitas vezes, estruturas de grande porte, como a própria democracia.

Destarte, conforme orienta o Caderno 3, é preciso partir do princípio de que nossa compreensão do mundo é mediada por linguagens e que cada contexto histórico, cada tempo e espaço, constroem seus meios de apreensão, processamento e compreensão do mundo de significados a sua frente. Logo:

As tecnologias figuram como meios para que os (as) estudantes se apropriem, de conhecimentos, sentimentos, valores, culturas, etc., os comuniquem e expressem utilizando-se de diferentes linguagens (formais, informais, verbais, não verbais), contribuindo para a construção de suas identidades e sua inserção social. (SANTA CATARINA, 2021, p. 293).

Por isso, o projeto “A escola faz cinema” surge inserido dentro da proposta da Trilha de Aprofundamento Integrada “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede”, como uma alternativa de compreender as relações entre os sujeitos, a sociedade e os meios que compõem a sociedade de redes, a partir do uso dos seguintes objetos do conhecimento: “Recursos audiovisuais, animação, seus usos e expressões nas artes híbridas.” (SANTA CATARINA, 2020b, p. 294). É factível e, portanto, de sumária importância frisarmos que a construção desse projeto única e exclusivamente nas reuniões semanais de planejamento, caracterizadas por um conjunto de cinco aulas (remuneradas como horas-aula nas chamadas escolas piloto do NEM em Santa Catarina), as quintas-feiras à tarde, voltadas exclusivamente ao processo de planejamento pedagógico, em discussões realizadas entre os professores de Filosofia e História.

Embora a produção de imagens no mundo contemporâneo tenha se tornado algo absolutamente corriqueiro, a prática da reflexão e interpretação imagética não acompanha esse momento, ocorrendo apenas fora dos circuitos de estudo específicos. Se a interpretação textual é item obrigatório do currículo escolar, o estudo sistemático da imagem ainda não alcançou tal projeção, por mais que o cotidiano e o imaginário do homem contemporâneo sejam formados por imagens.

Com o aumento do uso da linguagem audiovisual como recurso pedagógico dentro das salas de aula, consideramos necessário conhecer o processo de produção do audiovisual, suas técnicas, sua história, sua narrativa e linguagens, bem como discutir a intencionalidade da construção de determinadas representações sociais da realidade, além do fenômeno da transformação do conhecimento histórico em imagem.

Desse modo, ao longo de quatro aulas semanais, duas para cada componente curricular, as turmas envolvidas nessa Trilha apresentaram interesse acerca de objetos do conhecimento relevantes para o contexto do século XXI, como Fake News, Relações Líquidas e Cidadania Digital. Todos esses objetos caracterizam a sociedade da pós-verdade, e, portanto, transformam-se em elementos determinantes (determinante) para a organização da estrutura das disciplinas na Trilha. A relevância e as possibilidades de pesquisa abertas pela temática proporcionam um fazer pedagógico delineado pelas principais competências propostas pela BNCC, como investigação científica, criticidade e autonomia dos estudantes.

2. ESCOLHAS METODOLÓGICAS

As estratégias e escolhas metodológicas perpassam pela compreensão do que é relato de experiência a partir de Daltro e Faria (2019), que trazem o relato de experiência, abreviado por elas como “RE”, salientando tratar-se de:

Um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo. Então, o trabalho narrativo da singularidade no RE é sempre e invariavelmente um trabalho de linguagem. (DALTRO; FARIA, 2019, p. 4).

Por conseguinte, o relato de experiência é sempre uma maneira de produzir conhecimento no campo da pesquisa qualitativa, na acepção das autoras. Acreditamos ser possível afirmar aqui que o pesquisador que constrói ciência a partir do relato de experiência encontra em um caminho cruzado entre a experiência vivida e a sua teorização. Nesse sentido,

com base em Lyotard (2004) e Daltro e Faria (2019), podemos perceber que, se é a narrativa a forma de tratar a história e assim vivenciar e relatar experiências, é partir delas que se fazem necessárias diversas vozes para narrá-las.

Isso posto, este trabalho também se filia à perspectiva da pesquisa cartográfica. “Na perspectiva cartográfica de Deleuze e Guattari, o pesquisador habita o território existencial, compreendendo sua dimensão material, subjetiva e os jogos de poder que o produzem.” (CATTANI et al., 2021, p. 05). Tem como base a nossa experiência de autores, que atuamos como idealizadores e executores do projeto “A escola faz cinema” e o projeto em si que compõe as partes deste artigo, especialmente as suas percepções teóricas que se propõem como elemento narrativo e de breve análise da experiência que se torna objeto das discussões que se seguem.

3. CONSTRUÇÃO DO PROJETO A ESCOLA FAZ CINEMA E MOVIMENTOS DE APRENDIZAGEM

Iniciamos aqui uma discussão acerca da metodologia e do continuum curricular e de que forma os momentos de aprendizagem foram organizados de tal forma que os estudantes se apropriem de todas as etapas (projeto, pré-produção, produção e pós-produção) e as especificidades da produção audiovisual e suas aplicabilidades no cotidiano escolar. Desse modo, a organização ocorreu naquilo que chamamos de “Movimentos de Aprendizagem”, pensando que a apreensão do conhecimento não é estática e ensimesmada de modo estanque, mas, sim, algo que ocorre em processos e movimentos. A saber, foram seis movimentos: I - Movimento 0 – Conceituando; II - Movimento 1 – Conhecendo o cinema; III - Movimento 2 – Temas Contemporâneos, Fake News e Pós-verdade; IV - Movimento 3 – Pesquisando; V - Movimento 4 – O Projeto; VI - Movimento 5 – A escola faz cinema.

- Movimento 0 – Conceituando: apresentação da Trilha de Aprofundamento Integrada Linguagens Tecnológicas para as sociedades em rede e tira-dúvidas sobre o funcionamento das aulas de Filosofia e História na trilha.
- Movimento 1 – Conhecendo o cinema: através da história das primeiras décadas do cinema, os estudantes foram provocados a se apropriarem da origem do cinema, personalidades fundamentais e o contexto em que estes estavam inseridos.
- Movimento 2 – Temas Contemporâneos, *Fake news* e Pós-verdade: compreender os temas estruturantes é fundamental para dar sequência aos movimentos posteriores. Desse modo, com a orientação dos professores, um conjunto de temas relevantes (elencados em diálogo com os

estudantes) foram desenvolvidos em sala de aula instigando a investigação científica, o debate e a reflexão sobre as bases estruturantes do processo.

- Movimento 3 – Pesquisando: divididos em grupos de trabalho, os estudantes pesquisaram sobre o gênero documental de filme e tipos de documentários. Também foram desenvolvidos trabalhos sobre as temáticas Pós-verdade e Fake News, as quais guiaram a estrutura do documentário.
- Movimento 4 – O Projeto: para chegar a algum lugar, é preciso conhecer o ponto de saída, por conseguinte, a construção do projeto e sua apreensão deve ser coletiva. Por meio da sala de aula invertida e grupos de trabalho, a turma construiu o projeto do produto audiovisual tendo como base o projeto “A escola faz cinema” e os combinados construídos durante as aulas.
- Movimento 5 – A escola faz cinema: movimento mais importante do projeto, ocorreu quando será aqui que as/os estudantes, por meio de atividades de pesquisa, sala de aula invertida e grupos de trabalho, construíram o projeto de produto audiovisual e posteriormente, de modo coletivo, atuaram nas três etapas da produção audiovisual (pré-produção, produção e pós-produção) e organizaram a divulgação e exibição do filme.

Os instrumentos avaliativos foram construídos coletivamente e inseridos ao longo dos movimentos. Nesse momento, observamos os seguintes critérios: a) atividade de pesquisa e socialização sobre o gênero documental; b) visita técnica ao laboratório de Mídias Audiovisuais da UNOCHAPECÓ; c) construção do projeto e sua aplicabilidade; d) participação nas etapas de produção de audiovisual; e) cine-Debates: exibição de filmes documentais de curta-metragem, debate e produção de relatórios; f) sessão de exibição e debate do filme na feira de ciências organizada pela unidade escolar, envolvendo a comunidade escolar.

4. DISCUSSÃO E RESULTADOS: A ESCOLA FEZ CINEMA!

Importante salientarmos um detalhe que, até então, passou despercebido: as Trilhas de Aprofundamento são semestrais, ou seja, em julho, os estudantes realizam a escolha de novos Itinerários Formativos, Trilhas e Eletivas, que comporão sua formação no restante do ano letivo. Mediante esse fato, o projeto foi construído com abrangência de uma gama de conceitos e temáticas que poderiam ser desenvolvidos por diferentes turmas ao longo do ano, evitando o risco da repetição ou da comparação.

Desse modo, em cada uma das turmas em que o projeto foi apresentado, os estudantes decidiram por temas, organizações na estrutura dos grupos e objetos finais diferentes. Nas conversas iniciais, nas quais o projeto era apresentado, o processo de escuta se tornou uma necessidade para entender as dinâmicas e os interesses dos estudantes dentro da realidade que os cercava, facilitando, assim, o trabalho de orientação dos professores no aprofundamento de conhecimentos já mobilizados anteriormente e naquele momento trazidos com maior relevância.

Na sequência dos trabalhos, no primeiro mês do projeto, os professores tiveram aulas, em sua maioria, teóricas, expositivas e dialogadas. Nas aulas de aprofundamento em Filosofia, as turmas tiveram contato com uma breve história do cinema a partir de excertos previamente selecionados do livro *História do cinema mundial*, organizado por Fernando Mascarello (2006). Nas aulas de aprofundamento em História, apresentamos e discutimos diversas definições de tecnologia e, coletivamente, construímos uma linha do tempo, com avanços pertinentes que compuseram um breve histórico das tecnologias.

A partir daí outros temas foram chamados à discussão nas aulas de aprofundamento em Filosofia e História, tais como:

1. A invenção dos computadores e a comunicação de massas;
2. As redes sociais como elementos integradores da sociedade contemporânea;
3. Benefícios e malefícios das redes sociais;
4. Pós-verdade e *fake news*;
5. Liquidez das relações e o uso das tecnologias.

Essas temáticas produziram sentido e criaram nas relações que estabeleciam e nos debates que se construía no ambiente da sala de aula. Com elas como pano de fundo, definimos o primeiro instrumento avaliativo das aulas. Avaliar, dentro das Trilhas de Aprofundamento, é orientar o estudante a desenvolver habilidades necessárias para compreender o que está sendo posto, logo, os instrumentos utilizados nas Ciências Humanas visam à compreensão de conceitos chave para a leitura do mundo.

Portanto, seminários e produções textuais serviram de avaliação visando a um processo diagnóstico de leitura da realidade, isto é, ampliação de leituras, com desenvolvimento e interpretação e (re)leitura do mundo a partir da ótica histórico-filosófica. Por conseguinte, as turmas, ao se aprofundarem em temáticas como *fake news* ou a cidadania digital, respectivamente, acabavam sendo instigadas a conhecer melhor esses conceitos, compreendê-

los com base na observação da realidade e, finalmente, apresentá-los para o contexto da turma favorecendo o debate de ideias.

Nessa fase, os estudantes passaram a olhar para as redes sociais de forma mais crítica, compreendendo as relações humanas desenvolvidas no interior da virtualidade, opinando e criticando, quando necessário, com elementos que se correlacionassem com os conceitos analisados. O papel do professor, apesar de inicialmente estar mais ativo no processo de construção do conhecimento, durante esses debates, passou a ser de mediador, o qual indicava caminhos e, principalmente, estimulava a troca de experiências e reflexões para com e entre os estudantes.

No entanto, é relevante mencionarmos que a ansiedade dos estudantes para realizar seus projetos audiovisuais se mostrava, no início das atividades, cada vez mais presente no decorrer das disciplinas. Assim, em parceria com a UNOCHAPECÓ, nesse início do percurso formativo, os estudantes puderam conhecer as instalações de um estúdio cinematográfico, bem como, com orientação do produtor audiovisual responsável pelo Laboratório de Mídias Audiovisuais da universidade, aprender a montar as estruturas teóricas (*storyboard* e decupagem) para organização dos dados e, claro, trabalhar alguns métodos de captação de imagem e som que seriam fundamentais na produção dos objetos finais.

Conseqüentemente, a partir da aproximação entre a teoria, desenvolvida em sala de aula, e da prática, ocorrida no laboratório, os estudantes começaram a delinear seus próprios caminhos metodológicos para atender ao objetivo do projeto. No retorno à escola, eles foram provocados a pensar em uma série de fatores que constituiria as produções audiovisuais, desde o clareamento da temática, como se daria a coleta de dados e os espaços de gravação de cada um dos projetos. Destacamos que, no primeiro semestre, a conjuntura da turma permitiu que a produção audiovisual fosse construída no coletivo, em que cada um dos estudantes ocuparia uma função específica na produção do objeto final. Nessa turma, o tema escolhido foi fake News, com desenvolvimento de um documentário baseado em entrevistas com membros da comunidade escolar.

A outra turma, em movimento contrário, optou por organizar grupos de até cinco estudantes, e realizar esquetes entre três e cinco minutos que abordassem temáticas relativas à cidadania digital (especificamente, segurança e bem-estar digital) e à interpretação da liquidez das relações humanas, com ênfase na virtualidade. Destacar essas diferenças é, senão, compreender os acordos e combinados internos e os modos de ler o mundo das turmas, promovendo debates singulares em diferentes contextos, a partir das vivências e das respostas produzidas por cada uma das turmas.

Em contínuo, seguida a compreensão teórica e prática desenvolvida no início dos projetos, os estudantes passaram a desenvolver os seus roteiros e definir o funcionamento do trabalho ao longo do semestre. Os roteiros eram construídos pelos estudantes e, posteriormente avaliados e discutidos entre os professores, que faziam apontamentos visando a melhoria dos objetos finais. Os alunos, nesse caminhar, mostraram seu protagonismo ao, não apenas desenvolverem seus projetos individual ou coletivamente, mas também por assumirem responsabilidades éticas para com a ciência e com a comunidade escolar, realizando convites para entrevistas e negociando espaços para a realização de suas gravações.

No quarto mês do desenvolvimento do projeto, as turmas iniciaram suas gravações e, por conseguinte, a edição dos vídeos. Salientamos, no entanto, que nesses processos os alunos se mostraram bastante desafiados a primeiro, superar o medo e a vergonha, bem como a entenderem suas limitações, intelectuais e materiais, no que tange ao processo de edição dos vídeos. Muitos realizaram o refinamento dos objetos finais nos celulares, através do uso de aplicativos gratuitos e, como relatamos, extremamente restritos. Ademais, a negociação coletiva do que seria utilizado do material físico coletado também se tornou um desafio, sobretudo, pois as durações dos vídeos não deveriam ser muito extensas, devido à receptividade do público escolar.

Enfim, no último mês de trabalho com as turmas (julho e dezembro, respectivamente) os projetos finais foram apresentados, discutidos e avaliados coletivamente. As discussões propostas, nesse momento final, visavam a apontar pontos positivos e excertos de qualidade e, refletir sobre momentos que poderiam ter sido mais bem desenvolvidos, sempre abrindo espaço para o diálogo para com e entre os estudantes. As correções, decorrentes desse momento, foram realizadas pelos estudantes e seus projetos finais foram apresentados à comunidade escolar nos referidos meses, em processos de culminância, característicos do Novo Ensino Médio.

Ao final do percurso, um processo de autoavaliação foi realizado em conjunto com as turmas, com o propósito de conhecer a opinião dos estudantes acerca do projeto desenvolvido a médio prazo. Destacamos, aqui, que, apesar do desafio e da desconfiança dos estudantes sobre si mesmos, o projeto trouxe ótimas contribuições pessoais e coletivas ao coletivo, bem como possibilitou que eles se reconhecessem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, trazendo-lhes satisfação com a maioria dos projetos desenvolvidos. Existem, todavia, desafios que foram apontados e que precisam ainda ser superados pelos professores, como uma maior carga teórica (leituras, textos e explicações) sobre os conceitos fundantes e a possibilidade de a escola adquirir materiais para auxiliar em atividades que exijam gravações de vídeo, por exemplo.

Outrora, mesmo sob tamanhas dificuldades estruturais, destacamos que o projeto foi reconhecido pelo grupo docente, demais estudantes e comunidade escolar, tornando o processo um elemento fundamental ao bom desenvolvimento das habilidades e itinerários do Novo Ensino Médio.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o Novo Ensino Médio apresentar diversas falhas estruturais, sobretudo no que tange ao currículo, é fundamental que a esperança do educador habite no ato de encontrar caminhos pedagógicos dentro de currículos – por vezes – tão engessados. Logo, as Trilhas de Aprofundamento Integradas, presentes no estado de Santa Catarina, permitem que os professores encontrem meios para trabalhar conceitos comuns a diferentes áreas, definindo, com base em distintas linguagens, um conjunto de alternativas que garantem o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e, também, do empreendedorismo.

A produção audiovisual, portanto, como uma linguagem transversal para diferentes áreas do conhecimento, mostrou-se uma ferramenta eficaz para se trabalhar com a proposta definida pela Trilha de Aprofundamento Integrada “Linguagens Tecnológicas para as Sociedades em Rede”, visto que, a partir da prática laboratorial de cinema, proposta pelos professores, múltiplas interpretações foram construídas para temas pertinentes às Ciências Humanas. Desse modo, rompemos com a ideia de que o estudo aprofundado sobre determinados temas precisa perpassar caminhos metodológicos estafantes e exclusivos da exposição docente.

Portanto, ao abordarem temas amplos, como “fake news” e a ideia de “Sociedade Líquida”, os estudantes refletiram e sintetizaram o conhecimento com base em observações cotidianas e, não somente, apresentaram essas ideias de uma forma simplificada, objetiva e, principalmente, a partir de um método comum ao público e comunidade escolar. De modo acertado, percebemos que o uso de produções audiovisuais em sala de aula se coloca como uma alternativa de difusão de saberes complexos, igualmente põe os estudantes no lugar de protagonistas na construção do conhecimento.

Contudo, para que bons frutos sejam colhidos, é fundamental que os docentes necessitem de suas horas de exclusividade ao planejamento, permitindo diálogos coletivos e interdisciplinares, bem como o acesso a materiais para o desenvolvimento dos objetivos definidos a priori. Desse modo, olhando para o contexto em que este artigo se apresenta, o fato

de os professores estarem reunidos em cinco aulas remuneradas e exclusivas ao planejamento durante o período vespertino e os contatos realizados com instituições parceiras, favoreceu na criação de um projeto de sucesso.

Entendemos, assim, que experiências como essas precisam ser apresentadas ao corpo docente que, atualmente, vê-se “engolido” sobre o Novo Ensino Médio, promovendo o livre debate e a inspiração para a realização de projetos semelhantes em diferentes contextos. Salientamos a importância de valorizar a força e a criatividade dos docentes na sua arte de se reinventar, sobrevivendo aos múltiplos reveses que ocorrem em diferentes âmbitos da sociedade, os quais acometem em cheio a escola pública. Nesse sentido, também devemos valorizar os feitos dos estudantes na busca por conhecimento, senso crítico e autonomia, compreendendo-se como sujeitos ativos em sua espacialidade e territorialidade. Enfim, ressaltamos que, a partir de experiências como as apresentadas, a educação resiste.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. *Indústria Cultural*. In. __. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 99-138.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no 9.394 de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?se que nce=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?seque nce=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

CATTANI, Daian et al. **A Insurgência da UNA LGBT em Chapecó/SC**. *Interthesis: Revista Internacional Interdisciplinar*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 1-21, jan./ 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/71830>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. **Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 4 jun. 2019. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2019.43015>. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2019.43015>. Acesso em: 8 jan. 2023.

HOBBSAWM, Eric. **Revolução Cultural**. In. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914 - 1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 314-337.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 2. ed. Trad. Ricardo Correa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Escola e sociedade: o conteúdo do ensino**. In.: __. Marx e a pedagogia moderna. 2. ed. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010. p. 101-122.

MASCARELLO, Fernando et al (org.). **História do Cinema Mundial**. Campinas: Papyrus, 2006. 430 p.

SANTA CATARINA (Estado). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1** – Disposições Gerais. Florianópolis, SC, 2020a. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base?authuser=0>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTA CATARINA (Estado). **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 3** - Portfólio de Trilhas de Aprofundamento. Florianópolis, SC, 2020b. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base?authuser=0>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. In. Trabalho, Educação e Saúde. v.1, n.1, mar. 2003. FapUNIFESP. p.131-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: 14 mar. 2022.