



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (ProfArtes)

ALEXANDRE RODRIGUES CERQUEIRA

**DISPOSITIVOS MÓVEIS, POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS PARA A AULA
DE ARTES: produção e construção de conhecimento com o uso dos
*Smartphones***

Brasília DF,
Outubro de 2020

**DISPOSITIVOS MÓVEIS, POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS PARA A AULA
DE ARTES: produção e construção de conhecimento com o uso dos
*Smartphones***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes – Prof-Artes da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de mestre em Arte, na linha de pesquisa Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Arte.

Orientadora: Prof^a. Dra. Clarice da Silva Costa

Brasília DF
Outubro de 2020

RC416d RODRIGUES CERQUEIRACERQUEIRA, ALEXANDRE
DISPOSITIVOS MÓVEIS, POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS PARA A
AULA DE ARTES: produção e construção de conhecimento com o
uso dos Smartphones / ALEXANDRE RODRIGUES
CERQUEIRACERQUEIRA; orientador Clarice da Silva Costa. --
Brasília, 2020.
124 p.

Tese (Doutorado - Mestrado em Artes) -- Universidade de
Brasília, 2020.

1. Cultura Escolar. 2. Cultura Digital. 3. Dispositivo
Móveis. 4. Vídeos. 5. Ciberambientes. I. da Silva Costa,
Clarice, orient. II. Título.

**DISPOSITIVOS MÓVEIS, POSSIBILIDADES E ALTERNATIVAS PARA A AULA
DE ARTES: produção e construção de conhecimento com o uso dos
*Smartphones***

Banca:

Professora Dra. Clarice da Silva Costa
Orientadora – UnB/Ida

Professor Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha
Membro Interno – UnB/Ida

Professora Dra. Maria Beatriz de Medeiros
Membro Interno – UnB/Ida

Professor Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Suplente – Membro Interno – UnB/Ida

Brasília DF.
Outubro de 2020

Dedico essa dissertação a Clarice Costa, que me aceitou como seu orientando, acreditando nessa pesquisa, ainda no pré-projeto. A Bia Medeiros que foi uma das minhas mentoras, professoras que me ajudaram a ser o que eu sou. Sorte eu por ter tido encontros maravilhosos. Dedico a Deus, a minha Mãe, Nossa Senhora Aparecida e das Graças, aos meus Santos que me acompanham e aos anjos que me protegem.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esse trabalho às pessoas que me acompanharam nesse processo de mestrado:

À minha família e amigos, pela paciência, por momentos em que eu tive que estar longe, a minha irmã de sangue e alma Elizabete Cerqueira, ao meu companheiro Ítalo Salgado, a mamãe Rayssa Borges, ao novo Rudá, seja bem-vindo! Aos meus amigos: Maria Clara, Livia Lima, Madá, Igor Costa;

Aos meus filhos dogs Grou e Margot, pela compreensão de ter que ficar sozinhos sem brincar, por algumas horas, porque o papai estava trancado no escritório estudando e escrevendo;

A Jaqueline Lima, que me incentivou a tornar nosso projeto um processo de pesquisa acadêmica;

A minha companheira de orientação Edjane, quantos foram os dias de afagos e conselhos que pudemos dar um ao outro nesses dois anos de trabalho.

Ao Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, com toda a sua equipe de direção, principalmente ao Jamielton, diretor; ao João, secretário escolar; aos coordenadores; aos meus alunos queridos, que eu levarei como lembrança de carinho, respeito e apoio.

Ao Prof-Artes, na pessoa do coordenador, amigo e companheiro, que tanto nos ajudou, doutor Paulo Bareicha, aos professores queridos que deram seu tempo e a oportunidade de nos enriquecer mais com seus conhecimentos e experiências: Rafael, Maria Isabel, Maria Cristina.

A Paty, minha amiga e companheira de vida, que gastou muito do seu tempo, com todo seu carinho, revisou e deixou a leitura desse texto mais agradável.

*Apesar de você, amanhã há de ser outro dia!
Como vai abafar nosso coro a cantar na sua
frente?*

Chico Buarque

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo um projeto pedagógico voltado para construção de vídeos através de dispositivos móveis, como os *Smartphones* e *Iphones*, em um ambiente escolar de uma escola de periferia do Distrito Federal, o Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama. O objetivo da pesquisa foi analisar a aplicabilidade dos dispositivos tecnológicos em um ambiente escolar carente de recursos tecnológicos, mas com presença significativa de uma cultura digital voltada para um uso cotidiano por parte de sua comunidade. A referência teórica usada para significar e analisar o projeto engloba os estudos sobre as culturas escolar e digital e seus desdobramentos acerca do seu envolvimento no ambiente analisado e com o público específico de realidade sociocultural específica. A metodologia aplicada foi a pesquisa-ação e os objetos de análise foram os vídeos produzidos no projeto Cine 08 por recorte de alunos de 8º e 9º anos entre 2018 e 2019 que produziram seus trabalhos em todas as etapas propostas. Os instrumentos de análise das obras foram as observações das construções por etapas pedagógicas que permearam os 4º bimestres, cada um bimestre constava atividades que corroboravam na elaboração dos vídeos, além da análise dos produtos entregues e de que maneira as evoluções da produção de um ano para outro puderam contribuir para o aprendizado dos alunos. Os principais resultados obtidos foram o entendimento e o diálogo no ambiente escolar do uso dispositivos tecnológicos dos alunos voltados para a aprendizagem, a aceitação do letramento digital dos discentes, a inserção da tecnologia digital em um ambiente escolar tradicional e sem recursos para financiar a compra de equipamentos.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Cultura Digital, Dispositivos Moveis, vídeos, ciberambientes.

ABSTRACT

This work has as object of study a pedagogical project aimed videos' production through mobile devices, such as, Smartphones and Iphones, in a school environment located on the outskirts of the Federal District, the Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama. The objective of the research is to analyze the applicability of this project in a school environment that lacks technological resources, but with a significant presence of a digital culture aimed at everyday use by its community. The theoretical reference used to signify and analyze the project encompasses studies in school and digital cultures and their consequences on their involvement in the analyzed environment and with a specific public of a specific socio-cultural reality. The applied methodology was action research and the objects of analysis were the videos produced in the Cine 08 project by clipping from 8th and 9th year students between 2018 and 2019 who produced their work in all the proposed stages. The instruments of analysis of the works were the observation of the constructions by pedagogical stages that permeated the 4th bimonths, each bimonthly contained activities that corroborated in the elaboration of the videos, in addition to the analysis of the delivered products and in what way the evolution of production from one year to the next. another could contribute to the students' learning. The main results obtained were the understanding and dialogue in the school environment of the use of students 'technological devices for learning, the acceptance of students' digital literacy, the insertion of digital technology in a traditional school environment and without resources to finance the purchase of equipments.

Keywords: School Culture, Digital Culture, Mobile Devices, videos, cyber environments.

ÍNDICE DE FIGURAS

Tabela 1: 3º ciclo de aprendizagem.....	33
Imagem 1: Localização da Região Administrativa II – Gama	35
Imagem 2: mapa do Gama dividido em setores	36
Imagem 3: Área de abrangência das escolas das imediações do CEF 08, em relações as suas comunidades.....	37
Imagem 4: Localização da escola na cidade do Gama – DF (Google Maps)	38
Tabela 2 - Censo escolar 2017.....	38
Tabela 3: Fonte - IDEB (2017)	39
Tabela 4: fonte - IDEB (2017)	39
Imagem 5: corredor central da escola	41
Imagem 6: bloco de salas de aula	41
Tabela 5: QEDU, 2018	41
Tabela 6: Censo 2018	42
Imagem 7: vista área do CEF 08	49
Imagem 8: faixa da frente da escola.....	49
Imagem 9: sala de artes do CEF 08	55
Tabela 7 - 3º Bimestre – 28/07 a 06/10 de 2017.....	73
Tabela 8 - 4º Bimestre – 06/10 a 21/12 de 2018.....	73
Imagem 10-11: Exemplos de alguns slides apresentados para orientar os alunos em como produzir um roteiro de vídeo.....	80
Imagem 12: Fragmentos dos roteiros respectivamente “Preservação ao Meio Ambiente” e “Isso Não É Amor”, o primeiro escrito por Arthur Ataíde 9º H e o segundo escrito pelas alunas Evelyn e Lilian, 8º D. Ambos do ano letivo de 2019	84
Imagem 123 “Tarcitunidade”, o primeiro escrito pelos alunos Yurian e Lorena 9º A, o segundo pela aluna Thainara Nobre também do 9º A e o último pela aluna Fernanda dos Santos do 8º A todos do ano letivo de 2019.....	85
Imagem 14: Equipe do Filme “O que eu vou fazer” – 9º ano de 2018, ganhador de vários prêmios no festival de 2018. Da esquerda para a direita: Mariana Ferreira,	

Kamylla Martins, Bruno Wilton, Victor Gabriel, Vitória Sousa, Nayara Carolliny, Tiago Silva, Erika Marques	88
Imagem 15-16: plano sequência de apresentação do título do filme “Save me” 8º A (2018)	89
Imagem 17: apresentação do título da obra “Exist or Live” 8º A (2019)	89
Imagens18-22: sequência do Início do filme “A Dor e a Consequência” 9º ano (2018)	91
Imagem 23: Indicação dos melhores em cada categoria do festival Cine 08 de 2018	93
Imagem: 24-29: sequências de cenas que definem os objetivos principais da personagem chave de <i>Save Me</i>	97
Imagem 30: fragmento do final da 1º cena de Meninos e Meninas	99
Imagem 31-32: fragmentos de “Meu Eu de Verdade”	102
Imagem 33-34: imagens sequenciais do fim do filme “Meu Eu de Verdade”	103
Imagens 35-36: dois momentos do filme “O Assalto”	106
Imagens 37-40: Frames da introdução do filme – Depressão – 8º ano C, 2018	110
Imagens: 41: Relatório de ações do projeto “Maria da Penha vai à Escola”, TJDFT	112
Imagens 42: fragmentos do roteiro de “Parem de nos Matar”, 2019	113
Imagens: 43-46: fragmentos de imagens de Parem de nos Matar	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	14
2 INTRODUÇÃO À CULTURA ESCOLAR	18
2.1 CULTURA	19
2.2 CULTURA ESCOLAR	21
2.3 A CULTURA ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL: Organização, Estruturas, Currículos, Avaliação	28
2.3.1 Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....	28
2.3.2 Currículo em Movimento	30
2.3.3 Diretrizes Pedagógicas	32
2.4 A CULTURA ESCOLAR DO CEF 08 DO GAMA: Identidade, Infraestrutura, Equipamentos tecnológicos.	35
2.4.1 Infraestrutura	41
2.4.2 Equipamentos.....	42
2.5 COTIDIANO ESCOLAR	44
2.5.1 Cotidiano Escolar do CEF 08 do Gama	48
2.6 CEF 08 E AS AULAS DE ARTES	55
3. CULTURA DE MASSA, CULTURA DAS MÍDIAS, CULTURA DIGITAL E CIBERCULTURA	57
3. 1 CULTURA DE MASSA.....	58
3.2. CULTURA DE MÍDIA	59
3.3 CULTURA DIGITAL – CIBERCULTURA	61
3.3.1 Realidade entre o concreto e o virtual	62
3.3.2 Escola sem tecnologia e tecnologia na escola.....	63
3.3.3 Problema de pesquisa	66
4 O PROJETO.....	67
4.1 PROCESSO DE CRIAÇÃO COM DISPOSITIVOS MÓVEIS	68
4.1.1 Início do projeto de construção de vídeos – A concepção	69
4.1.2 Estrutura do projeto	71
4.2 MOBILIDADE DIGITAL: INTESECÇÕES NA CIBERCULTURA PARA FORMAÇÃO DE CIBERAMBIENTES.....	74
4.2.1 <i>M-learning</i>	76
4.3 CINE 08: UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEF 08 DO GAMA	77

4.3.1 Cronograma para as atividades do projeto Cine 08.....	79
4.3.2 Roteiros	81
4.3.3 As filmagens	86
4.3.4 Edição.....	88
4.3.5 O Festival.....	92
4.4 UM RECORTE DAS PRODUÇÕES: O PENSAR, O DIZER, O REGISTRAR E O MOSTRAR	94
4.4.1 Uma turma, dois grupos e cinco produções.....	94
4.4.2 Um grupo, dois filmes: discurso, imagem e tecnologia	109
4.4.3 2020, o (des) ano: uma proposta pedagógica de aprendizagem	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE	124

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo um projeto pedagógico intitulado “Cine 08”, executado a partir dos dispositivos móveis como instrumento, plataforma e ambiente de aprendizagem para os vídeos criados pelos alunos do Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama.

A pesquisa teve por objetivo compreender e analisar a aplicabilidade do Cine 08, a partir dos dispositivos móveis em um ambiente escolar ausente de tecnologia, onde todo material utilizado é de pertencimento do próprio aluno. E essa característica foi aproveitada para desenvolver o protagonismo do aluno diante da construção de saberes em uma estrutura que misturou elementos pedagógicos formais e informais, intitulado por Lucia Santaella (2013) como sistema *M-learning*.

Dentre os objetivos do projeto estiveram:

- A introdução, no ambiente escolar, da tecnologia, por meio das linguagens artísticas, contudo aceitando que o aluno possui seu letramento digital adquirido por outras culturas que não sejam a escolar;
- A análise das construções artísticas dos discentes a partir de suas experiências e, acrescentando novos conhecimentos, conceder sugestões para o aprimoramento do trabalho, tanto no sentido do olhar do aluno quanto na análise do projeto em si.

A escolha do objeto provém dos anseios, das experiências e das problemáticas encontradas no ambiente escolar. Em 2016, quando ingressei no CEF 08 do Gama, a escola não possuía nenhum tipo de aparato tecnológico, as salas de aulas eram convencionais, com aulas tradicionais, constituídas apenas de quadro para escrever e do livro didático como elemento principal de aprendizagem.

No cotidiano da escola, não era costume os alunos frequentarem ambientes fora os das salas de aula e, nos horários de recreação, a escola não oferecia nada além de um campo livre sem qualquer entretenimento. Além disso, havia a proibição do uso do aparelho celular durante o horário da aula, norma que era burlada por toda a comunidade escolar, inclusive os docentes.

Essas questões nortearam a criação. A princípio, foi criado um projeto interdisciplinar de criação de vídeos, partindo da cadeira de Português com os professores Jaqueline Lime e Guilherme Silva, a partir dos celulares dos alunos. Posteriormente o projeto Cine 08, com propósitos mais ambiciosos, visando não somente a utilização dos aparelhos digitais como câmera para filmagens, mas

também a utilização dos dispositivos móveis como objeto de investigação e experimentação para produção e aprendizagem de material na linguagem do audiovisual.

Para a pesquisa acadêmica, as questões norteadoras que impulsionaram o direcionamento dos estudos foram:

- Quais são as características culturais do CEF 08?
- Quais são as características assumidas pela equipe escolar? Quais as não assumidas?
- Quais os elementos influenciadores para a formação cultural da escola?
- O Cine 08 pode produzir uma cultura digital dentro do ambiente escolar promovendo um ciberambiente de aprendizagens?
- Que fatores possibilitam promover a tecnologia como um elemento dialógico entre os atores sociais e o ambiente escolar?

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como a cultura digital e a cultura de massa se inter-relacionam com disciplina de arte, a partir de um projeto pedagógico em que a relação entre o estudante e os dispositivos móveis são os protagonistas, dentro de uma cultura escolar não tecnológica?

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa executada nos moldes da pesquisa-ação. A escolha dessa modalidade de pesquisa se deu devido ao fato de adequar-se melhor aos interesses do estudo, que teve como foco a análise feitos pelos alunos e associá-los a conceitos e teorias acadêmicas que compreendesse a aplicabilidade do Cine 08 em um ambiente escolar específico.

A pesquisa foi guiada a partir dos estudos de René Barbier (2007). De acordo com o autor, a pesquisa-ação tem caráter de metodologia participativa, que se pauta na articulação entre teoria e prática para a produção de novas informações.

Segundo Barbier (2002), o método da pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora.

Os instrumentos de análise utilizados para pesquisa foram as análises de conteúdo, constituído pelos planos e estratégias de aulas para a construção e

aplicação do projeto e, principalmente, a observação e investigação dos vídeos produzidos pelos alunos.

Para uma análise aprofundada, foi feito um recorte de dois grupos que produziram os vídeos em dois anos consecutivos, 8º ano em 2018 e 9º ano em 2019. Além de observações importantes de outros vídeos e grupos para exemplificar ou embasar outros apontamentos que surgiram ao longo da pesquisa.

Na primeira etapa da dissertação, propus um levantamento teórico que justifica a aplicação de um projeto tecnológico em um ambiente escolar de periferia, carente de recursos, porém com uma ampla utilização e conhecimento de tecnologia por parte dos alunos. Além disso, a compreensão da estrutura pedagógica pensada para o Ensino Fundamental II, principalmente voltada para os anos 8º e 9º anos, pela Secretaria de Estado de Educação relacionada ao ambiente escolar referido, sua história, suas características, seus atores e tudo que envolve esse ambiente escolar

Para discorrer sobre o tema, propus uma breve discussão sobre o conceito de Cultura, a partir de um olhar antropológico, utilizando de uma construção de como o conceito vem sendo entendido desde o século XIX.

Guiado pelos estudos de Sidney Wilfred Mintz (2009), a abordagem compreende os pensamentos históricos e não-históricos do conceito de Cultura que o autor constrói a partir dos olhares antagônicos de Franz Boas e Alfred Kroeber, ambos antropólogos estadunidenses e influenciadores de Mintz.

A escolha desse viés de pensamento se deu pela abrangência do olhar sobre o conceito de cultura, que permitiu relacioná-lo aos apontamentos sobre Cultura Escolar.

Sobre essa modalidade cultural, a pesquisa é direcionada para a área da História da Educação, que possui um vasto referencial teórico. João Barroso (2013) cita três vertentes sobre Cultura Escolar: a funcionalista – defendida Gil Gomes Carvalho (2016), que se baseia em uma cultura constituída a partir das funções que a escola exerce para a sociedade; a vertente estruturalista – bastante discutida pelo espanhol Antonio Vinã Frago (2002) e que será utilizada para relacionar com a cultura escolar verticalizada, isto é, suas estruturas, organizações, planejamento e currículos.

E, por último, a cultura escolar a interacionista – que diz respeito à cultura dentro do ambiente escolar, tendo como principal norteador os estudos do brasileiro

André Chervel (2016). O autor será o link para desenvolver um desdobramento da cultura escolar que é o cotidiano escolar.

Após sustentar sobre a Cultura Escolar verticalizada por Frago (2002), foi feita uma abordagem sobre os estudos das estruturas organizacionais das escolas do DF, a partir das análises dos documentos que abarcam o currículo do ensino fundamental II da secretaria de educação do DF – SEEDF, o BNCC, o Currículo em Movimento e as diretrizes pedagógicas com a nova organização escolar em Ciclos.

Ao falar sobre a cultura escolar sob os olhares de Frago, e Chervel (2016), fiz um breve levantamento comparativo entre o CEF 08 do Gama com as outras escolas do mesmo segmento que atendem em suas imediações. A abordagem apesar de quantitativa, serviu para analisar e discursar sobre a identidade da escola.

Por último, antes de me adentrar ao início do projeto, abordou-se o cotidiano escolar. Para esse momento, utilizei teóricos com perspectivas diferentes. Para contextualizar os atores sociais que formam o cotidiano da escola num universo da periferia, utilizo de Paulo Freire (1967). Para discutir os tipos de culturalidades existentes no ambiente escolar, fiz uso de dois textos de Vera Maria Ferrão Candau (2008) e (2011), que discorrem sobre multiculturalidade e interculturalidade.

A segunda etapa da dissertação ficou voltada para a descrição e as análises dos produtos criados pelos alunos no projeto Cine 08. Antes dessa abordagem, abordei um referencial teórico sobre o universo da cultura digital, que foi um dos pilares motivadores de dessa pesquisa.

Faço uma revista em teorias que discutiram a cultura digital como um todo. O principal referencial teórico para essa abordagem foi Lucia Santaella com suas publicações sobre o digital em (2003, 2004, 2007, 2008 e 2013). Seus escritos serviram de norteadores para discutir os modelos culturais que levaram a surgir o que a autora chamará de Cultura Digital e Cibercultura, a Cultura de Massa, a Cultura das Mídias, que segundo a autora foi interlocução entre a massificação cultural e sua dominação nos ciberespaços (2003, 2007).

Para contextualizar o fenômeno da relação entre a realidade Virtual e Não Virtual, que foi importante para contextualizar, além da necessidade desse projeto abraçar uma característica era notória nos estudantes e que a escola ignorava, poder perceber o trânsito entre essas espécies de realidades. Para conceituar, trouxe a teoria marxista do concreto descrita pelo russo Evald V. Iliev (1960) e a teoria do virtual do francês Pierre Lévy (2011).

Outras abordagens foram necessárias para justificar e ampliar a discussão do uso da tecnologia digital na educação, primeiramente no sentido da escola se negar a usar a tecnologia como instrumento de aprendizagens, Pedro Demo (2008, 2011) e do efeito do uso de tecnologias digitais na educação líquida, que Sandro Faccin Bortolazzo (2020) vai defender usando da filosofia contemporânea de Zygmund Bauman e Jacques Derrida.

Por último, discuto o uso dos dispositivos móveis nos sistemas de *M-learning* e da educação ubíqua com seus modelos de computação móvel e pervasiva, Santaella (2008 e 2013), dentro de uma cultura de periferia e suas relações com cultura digital em se criar ciberambientes e territorialidades concretas e digitais, Marco Antonio Bin (2017) e Jorge Luiz Barbosa (2020). Concluo minha pesquisa analisando o pós-projeto e seus desdobramentos e os caminhos futuros que essa pesquisa propiciou.

2 INTRODUÇÃO À CULTURA ESCOLAR

Ao falar sobre um projeto pedagógico em uma determinada escola, sinto-me na necessidade de observar, abordar e discutir tudo aquilo que está envolto a esse ambiente, termo que será discutido mais à frente e que é constituído de uma gama de elementos que vão muito além de um entendimento popular do professor – conhecimento - aluno.

Existem outros agentes, outras funções, que estão além das relações entre ensinar e aprender. Quando se refere à escola, existem, além do docente e dos discentes, outros personagens que fazem parte desse universo.

Desde a parte administrativa como a secretaria escolar com seus funcionários, as “tias e os “tios” da limpeza, da merenda, há a estrutura pedagógica com os coordenadores, orientadores educacionais e parte da direção escolar. Todos fazem parte de um mesmo contexto, em sua maioria, descendem do mesmo ambiente sócio cultural e vivenciam, compartilham e se misturam todos os dias no ambiente chamado Escola. As experiências são adquiridas, são construídas e também são trazidas de outros ambientes.

A escola se traduz em um âmbito cultural em que são produzidos elementos dialógicos. Por esse motivo, um projeto pedagógico, seja ele de qualquer natureza, é um projeto único, de características próprias, uma vez que sua aplicabilidade depende dos diálogos entre os atores sociais e as relações desses atores com os ambientes construídos na escola.

Numa visão sociológica, o ator social é alguém que representa um papel dentro de um enredo. O ator social é o indivíduo em estado de representação para sociedade, para um grupo, uma classe social. Traz consigo uma ideia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia. Uma classe social, uma categoria, um grupo podem ser atores sociais. As instituições também podem ser atores sociais, como uma escola, por exemplo. SOUZA, H. J. (1991)

Isso se dá, porque a escola é um encontro intercultural de ideias, de ações em que um projeto precisa se adequar a essas características peculiares e a sua cultura para que possa existir e ter sentido.

Nesse estudo de caso faz-se, então, necessário construir o conceito de cultura para depois juntá-lo ao da escola e transformá-lo em um termo próprio que é a Cultura Escolar.

Dentro desse universo cultural específico, surgem outros pontos de discussão e reflexão. A escola é um espaço ou mais que isso? A escola é um ambiente? Esse ambiente é singular ou é plural?

Dentro da escola, existem muitos ambientes que não são estáticos e muito menos definidos, eles precisam de ocupações para ter identidade e, a partir daí, construir saberes, que estão em constantes movimentos.

Após essa introdução sobre as abordagens teóricas que levam ao termo Cultura Escolar, atenta-se ao fato de que a cultura, dentro da escola, possui um desmembramento ou uma multiperspectiva, desde a relação entre as estruturas verticalizadas e institucionalizadas, até a observação das relações entre seus agentes sociais¹.

Mais à frente, serão discutidas essas variantes culturais e suas aplicabilidades.

2.1 CULTURA

Antes de me inserir ao universo cultural dentro da escola, recorro-me à reflexão sobre a definição do que vem a ser cultura e sobre como os pensadores e a ciência vêm definindo esse termo e, ainda, quais são suas possibilidades de desdobramentos.

Definir a palavra cultura é uma tarefa árdua, pois cada campo científico a vê de maneira peculiar, porém me baseio no campo da antropologia, por entender que uma abordagem na área das ciências humanas seja suficiente para associá-la ao ambiente escolar.

Sendo assim, o termo se fará a partir de uma construção de pensadores que se posicionam de maneira diferente, inclusive oposta, para que se tenha uma visão global do termo.

¹ Pierre Bourdieu diz que os atores sociais são agentes que atuam a partir de posições socioeconômicas impostas por seus diversos capitais econômicos e sociais. (BOURDIEU, 1983, p. 26)

Sidney Wilfred Mintz, antropólogo estadunidense, um dos grandes pensadores dentro da antropologia cultural, define cultura como sendo

...uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, 'relacionada ao tempo', de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se "empilhem" no interior dos grupos humanos." (2009, p. 223)

Em seu artigo "Cultura, uma visão antropológica", o autor discute o conceito de cultura a partir de alguns autores ao longo dos séculos XIX e XX. Mintz começa seu artigo citando Edward Burnett Tylor, que, em 1877, emprega o termo pela primeira vez, e se refere a um produto comportamental, espiritual e material da vida humana.

A partir do conceito de Tylor, Cultura seria tudo aquilo que o ser humano produz nas suas mais variadas instâncias. Mintz associa o conceito de Tylor às visões mais antigas, historicamente, que vão dividir a sociedade entre aquelas que têm culturas e as que não têm culturas.

Nesse momento da antropologia, a cultura está não só classificada, mas hierarquizada. Apenas os povos constituídos de regiões consideradas civilizadas vão ter culturas, os povos das comunidades fora desse eixo estão à margem do que se considera cultura, na perspectiva do autor, o termo se refere a um conjunto formado por nascimento, posição social, educação e criação, que se traduziria em ideia. (MINTZ, 2009, p. 224)

Na primeira separação desse conceito antigo, Mintz atribui-se dos pensamentos de Franz Boas, que alega que a cultura é uma produção de todos os povos, independentemente de suas características evolucionistas, distanciando-se dos conceitos darwinistas. No entanto, Boas atribui a produção cultural apenas à condição humana, para ele, nenhuma outra espécie é capaz de produzir cultura.

Na contemporaneidade, o conceito de cultura está sendo largamente discutido pela antropologia, sem que haja um consenso e tão pouco um fechamento teórico. Contudo, Mintz abre a discussão relacionando a definição do termo a dois polos de concepção: a histórica versus não-histórica ou a-histórica.

Em relação à definição histórica, o autor utiliza os pensamentos de Alfred Kroeber, antropólogo estadunidense, que defende a cultura como um elemento orgânico, isto é, produzido pelo ser humano e com vínculo social.

Segundo Mintz, o autor defende que ser Ser Humano significa a necessidade de absorver um volume suficiente de formas culturais da sua própria sociedade (2009, p.228). Partindo desse princípio, os eventos culturais são frutos de processos sociais.

Para contrapor a teoria histórica, o artigo traz as concepções de Eric Wolf, antropólogo naturalizado estadunidense e contemporâneo de Franz Boas e Karl Marx. O antropólogo constrói sua abordagem cultural no pensamento não-histórico voltado principalmente para as comunidades e populações da América Latina.

Wolf separa os significados de cultura e sociedade. A primeira seria um modo de vida particular de um indivíduo, associado aos seus interesses e necessidades, o último, um grupo organizado tendo continuidade ao longo do tempo.

Para ele, os dois termos são separáveis, porém podendo ser confluentes por conveniência e não por obrigação. Isto é, o indivíduo não necessariamente absorve historicamente seus hábitos e suas produções. Isso pode acontecer a partir de um interesse econômico, social.

Além disso, Wolf diz que o elemento cultural não está associado somente a um grupo social específico, vários grupos podem fazer a mesma coisa com pretensões diferentes, o que pode provocar consequências e significados diferentes. Portanto, a cultura versa na “variabilidade de um campo singular de materiais historicamente derivados”. (2010, p. 227)

2.2 CULTURA ESCOLAR

Com o objetivo de que as discussões acerca do que seja cultura sejam dadas em uma visão antropológica, as abordagens citadas aqui podem se enquadrar dentro do universo da escola.

João Barroso, Professor Catedrático da Universidade de Lisboa, que tem como área de investigação o Ensino como Políticas de Educação e Formação, em seu artigo de 2013, faz um breve estudo dos principais autores que versam sobre a Cultura Escolar e propõe três abordagens sobre o tema do campo da Educação: a Funcionalista, a estruturalista e a interacionista.

Na abordagem funcionalista, a escola é uma instituição e visa transmitir Cultura, de modo geral. Os elementos culturais a serem implantados são produzidos externamente e se traduzem nos princípios, finalidades e normas que o poder político

determina como constituindo o substrato do processo educativo. A educação é institucionalizada como um veículo de socialização e promoção social do indivíduo.

O pesquisador Renato Gil Gomes professor titular da Universidade de Lisboa, Portugal, outro autor que discursa sobre a cultura escolar, defende essa abordagem funcionalista para a escola, segundo ele, o papel da instituição educacional seria de integralizar o “Homem” na Sociedade. Segundo o próprio:

“Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. É neste sentido que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e preserva através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspectos, transversais, que caracterizam a escola como instituição.” (2006, p. 1)

Gomes ainda defende que a escola, em particular, desempenha um papel de sociabilização, isto é, seu encargo é de construir uma função que é um modelo de sociedade. Sendo assim, a escola poderia ser apenas um espaço, já que, nesse sentido, o seu papel está em vincular os valores da sociedade na vida do aluno. Para isso, nada mais do que espaços como um formulário em branco a ser completado de maneira segmentada e objetiva.

No entanto, a escola pode não ser apenas uma instituição socializadora em que seu espaço é preenchido com fórmulas para estabelecer padrões sociais.

Numa escala de construção, a escola poderá ser um espaço, porque, antes de ser escola, era um espaço vazio que foi ocupado com várias coisas. “Coisa” como objetos e corpos abstratos sem significações.

As coisas se encontram em um lugar. Nesse lugar se compartilha saberes, experiências, amorosidades, daí as coisas e os lugares vão se preenchendo de pluralidades, deixam de ser abstratos e surgem os atores e/ou agentes educacionais e os múltiplos ambientes que se chama escola.

Segundo o dicionário Houaiss¹⁷, espaço é a distância entre dois pontos ou duas linhas ou a extensão entre dimensões, seja bi ou tridimensional. Ou seja, o espaço é apenas uma forma.

Como essa pesquisa é um estudo de um projeto pedagógico em arte e tecnologia, a partir do uso de instrumentos e plataformas digitais, acrescentarei os significados para a palavra “espaço”, encontrados no dicionário do google²:

“1. extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis. 2. extensão limitada em uma, duas ou três dimensões; distância, área ou volume determinados... 5. FIGURADO (SENTIDO)•FIGURADAMENTE âmbito, alcance indefinido. 6. capacidade, acomodação. 7. cabimento, oportunidade. 10. campo abrangido idealmente por determinada área dos conhecimentos e fazeres humanos. "e. cultural ” 2

Se o espaço é uma extensão sem limites, que contém extensões finitas com todos os corpos e objetos existentes ou possíveis, posso apreender que a gênese da escola está no que ela quiser ser?

A escola, enquanto espaço a ser preenchido, é múltipla e intercultural por permitir que os conhecimentos estejam ligados diretamente aos seus atores e a tudo que os envolvem?

Quando esse espaço da escola é totalmente tomado e utilizado para a construção e para o diálogo, o espaço se ambienta, isto é, cria identidade, sentido, afetividade entre seus pares.

Se o espaço pode ser entendido como uma extensão, está relacionado a uma medida, o ambiente seria um lugar de vivência, um conjunto de condições que envolvem as pessoas. O Google se refere ao termo também como meio ambiente. Então o ambiente é orgânico, porque contém vida, e onde há vida há movimento e transformação.

No ambiente da escola, existe uma dinâmica vivida entre todos os elementos da comunidade escolar. O ambiente deve ser inter/multicultural, um encontro dos conhecimentos advindos de muitos lugares, dos currículos, com seus conteúdos, bem como das experiências adquiridas fora e dentro do âmbito escolar.

² A empresa Google vem disponibilizando diversos aplicativos, ferramentas de produtividade com sua marca, que auxilia em atividades diversas na internet. Entre as mais populares estão o sistema de busca em geral, na área acadêmica, ferramentas de mapas para localização, deslocamento e visualização, a ferramenta de tradução de línguas com uso de palavras, áudios e imagens e agora o dicionário de significações de palavra na língua portuguesa. Por último com a pandemia de Covid-19 que o mundo vem enfrentando, novas ferramentas estão sendo popularizadas e adotadas como novos instrumentos de aplicação de aulas, devido ao isolamento social para evitar contágios do vírus. O Google Meet e o Google Classroom são plataformas que oferecem além todo mecanismo para aplicação de aulas à distância, novas tecnologias que permitem outras possibilidades pedagógicas.

Portanto, a escola não consegue exercer uma única função, e tão pouco transformar seus agentes sociais em figuras padronizadas, em um modelo institucionalizado.

Em relação à perspectiva estruturalista, a Cultura Escolar é um modelo produzido pela educação, principalmente através de um sistema, com formas e estruturas, “seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino” (Barroso, p. 182).

Em uma outra pesquisa denominada Mídia Digital na Cultura Escolar, a pesquisadora Rafaela Azevedo de Souza, em sua dissertação, diz que a escola é uma instituição social e a ela foram delegadas funções sociais incluindo inserções e a incorporação do indivíduo/aluno no mundo (2017, p.46).

Num conceito retirado do universo de Pierre Bourdieu, a autora diz que essa intuição tem uma função e uma lógica própria e tem por incumbência conservar os valores que fundamentam a ordem social. Desenvolver, em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres.

Bourdieu (1964) desenvolve pensamentos que relaciona a funcionalidade da escola às camadas nobres da sociedade e que o ambiente escolar é lugar de desigualdade social, perpetua privilégios e dissemina conhecimentos que são oriundos e importantes apenas para aristocracia.

Essa instituição social está inserida dentro da estrutura escolar que Antonio Viñao Frago (2002) define como uma configuração de uma rede de estabelecimentos de ensino, que segue critérios parcialmente uniformes, mas diferentes ao mesmo tempo, que tem como objetivos de alcançar, enquadrar e classificar seu público em seu sistema educacional, em um sentido estrito de processos de sistematização e segmentação vertical e horizontal, incluindo seus ritmos e suas evoluções²⁵.

Viñao Frago, professor da Universidade de Murcia, na Espanha, tem seu campo de pesquisa voltado para a Teoria e História da Educação, sobretudo no que diz respeito à Cultura Escolar e às suas relações com as estruturas educacionais.

Se a escola é um ambiente de formação, para que ela possa cumprir seu papel, ela precisa estar formada, precisa ser uma organização e uma instituição, estar envolvida e se deixar envolver, transpor limites e convidar a todos para adentrá-la e ocupá-la em seus múltiplos lugares.

Rafaela Azevedo de Souza estabelece essas características como sendo constituidoras da cultura escolar, e idem Frago define essa cultura como sendo:

A Cultura Escolar é constituída por um conjunto de ideias, princípios, normas, pautas, rituais, pausas, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, pensamentos e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradição, normas e regras não questionadas e compartilhadas por seus integrantes dentro das instituições educacionais (FRAGO, 2002, p. 59).³

Em um pensamento estruturalista, a Cultura Escolar é uma representação de uma trajetória e, considerando que cada escola possui a sua, é um processo individual e único que cada ambiente pedagógico desenvolve e vivência, porém dentro de um sistema global. Esse sistema é um complexo cultural, um sistema de ensino que está apoiado em engrenagens, em um projeto político educacional.

Um projeto político dentro de uma escola pode ser entendido como uma configuração de redes de estabelecimentos de ensinos que atuam de acordo com critérios parcialmente uniformes, mas, ao mesmo tempo, diferenciados e hierarquizados internamente por seus planos de estudos e destinatários, com o objetivo de alcançar, enquadrar e classificar pelo menos toda a população infantil e adolescente. As estruturas articuladas em níveis educacionais, ciclos e etapas em que a referida rede está inserida, com seus requisitos de entrada em cada um deles e graus, constitui o sistema educacional em sentido estrito, que também é chamado de sistema escolar.

As estruturas articuladas em níveis educacionais, ciclos e etapas em que a escola rede está inserida, com seus requisitos de entrada em cada um deles e graus, constituem o sistema educacional em sentido estrito, que também é chamado de sistema escolar.

Em sua análise sobre a relação entre Cultura Escolar e Sistemas Educacionais, Frago cita que a formação desses sistemas implica em um complexo que se constrói vertical e horizontalmente. Sendo assim, a verticalização de um

³ Em original: La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (FRAGO, 2002, p. 59)

sistema educacional seria articulada em torno de uma estrutura definida com trajetórias que se referem aos currículos e à origem social dos estudantes.

Numa visão embasada na história da educação, o autor diz que os processos de inclusão, exclusão e progressividade do sistema estão intimamente relacionados ao processo de escolaridade de modo vertical. Inclusão, nesse viés, significaria o índice global de acesso e uso por uma determinada população de um nível, ciclo ou tipo de educação. A exclusão seria o outro lado: o do não acesso a essa estrutura.

Além disso, a progressividade do sistema é feita das conexões nascidas das formações estruturais dos sistemas educacionais constituídos dos seus níveis, ciclos, das etapas e dos requisitos de acesso a cada um deles. (FRAGO, 2002, p. 36-37)

E, por último, tem-se a perspectiva interacionista, concebida por André Chervel, brasileiro, linguista e pesquisador sobre Cultura Escolar.

Chervel (2016) versa a respeito sobre cultura que cada escola desenvolve, nesse caso, o evento cultural é produzido por seus atores sociais e o ambiente escolar é responsável pela identidade dos conhecimentos gerados, já que esses são oriundos das relações produzidas no ambiente.

Insiste-se, portanto, na repetição da necessidade da transformação desses espaços em ambientes e no empoderamento de seus atores nos lugares que lhes pertencem. Porque a escola é o encontro e nesse ato deve ocorrer a fusão, a troca de experiências sensíveis para que haja o que Paulo Freire vai chamar de comunhão e essa pesquisa entrará mais a fundo sobre os pensamentos de Freire em um capítulo mais a frente.

A Cultura Escolar não é adquirida na escola, mas também não é adquirida fora dela, essa afirmativa paradoxal, na qual a perspectiva interacionista se apoia, está embasada na ideia de que a gênese do conhecimento, e todo seu mecanismo para construí-lo estão no ambiente escolar.

Frago (2002) cita Chervel ao afirmar que a escola, como cultura, é autônoma, é acessível apenas por meio da mediação do ambiente, uma criação específica que visa transmitir conhecimentos e comportamentos.

Nesse interim, a teoria interacionista pode ser relacionada a alguns pensamentos de Frago, e também a um artigo que a historiadora francesa Dominique Julia escreve sobre a Cultura Escolar, a partir do âmbito da história da educação nos séculos XIX e XX.

A perspectiva interacionista é denominada por Chervel (2016) como a formação do sistema escolar de maneira horizontal. Para o autor, existem três aspectos fundamentais que vão afetar e constituir o ser humano dentro da escola: o espaço⁴, o tempo e a linguagem.

O espaço é dialógico, o tempo é plural e se conecta ao espaço em seus variados momentos - passado, presente e futuro - e constrói sínteses de experiências, e a linguagem transita entre o espaço e tempo por meios de comunicações e das subjetividades nas poéticas (FRAGO, 2002, p.72).

O tempo é um estado em movimento constante, que registra aquilo que aconteceu, vive o que acontece, anseia e planeja aquilo que está por acontecer. O tempo no espaço torna-se necessário, uma constante de ações, de mudanças e atualizações.

Ademais, a linguagem, por sua vez, está nas multiplicidades das relações dos estados temporais, sugerindo novos espaços, construindo novas possibilidades, suscitando novas necessidades. Por ser viva e ativa.

Frago ainda sobre o conceito de Cultura Escolar, aos olhos de Dominique Julia, define o termo a partir de uma construção histórica: *“um conjunto de normas que definem o conhecimento a ser ensinado e os comportamentos a serem inseridos, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação do dito conhecimento e a incorporação desses comportamentos”*. (FRAGO, 2002, p. 56)⁵

No artigo de Dominique Julia, o conceito de Cultura Escolar é associado às necessidades de provocar questionamentos através dos conflitos e acordos que essa cultura teve ao longo de sua história em uma relação com outras culturas como a cultura popular e a cultura política.

Essa relação intrínseca será ampliada mais tarde para discutir e embasar as problemáticas que levaram que me nortearam para uma construção de um projeto

⁴ O espaço, termo usado por Frago (2002), nesse caso vem significando a escola junto ao um significado temporal, o ambiente escolar em sua história, no que é agora, nas suas construções para o futuro.

⁵ Uno de los primeros en utilizar esta expresión fue Dominique Julia en un trabajo, después ampliado, sobre “la cultura escolar como objeto histórico” (Julia, 1995 y 1996). En él define la cultura escolar como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten La transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995, p. 354).

pedagógico voltado a um universo estético-tecnológico presente em um ambiente escolar específico sem tecnologia normativa.

Julia conceitua a cultura escolar institucionalizada, que, segundo a autora, seria um conjunto de teorias e práticas sedimentadas dentro da escola ao longo do tempo. Dentro da abordagem das três perspectivas adotadas por Barroso (2013), a ideia de Julia mistura características da perspectiva estruturalista com a interacionista, a escolha por citá-la nesse momento se entende que a autora é mais voltada aos conceitos do ambiente escolar como gerador de uma cultura única.

Sendo assim, o termo deve ser proferido no plural, isto é, Culturas Escolares, já que cada estabelecimento de ensino possui sua identidade, seu processo e seus porquês, embora existam semelhanças entre eles, à medida que suas características peculiares se aproximam.

A autora relaciona a Cultura Escolar a um processo histórico que engloba relações da educação em seu sistema macro, suas relações de construção a partir das experiências internas entre seus atores em seus espaço-tempos físicos e psicológicos, além das inter-relações com outras culturas.

2.3 A CULTURA ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL: Organização, Estruturas, Currículos, Avaliação

O estudo desse subcapítulo tem como objetivo revisitar as estruturas que abarcam o Ensino Fundamental II do Distrito Federal. Desde 2018, o Centro de Ensino Fundamental II do Gama - CEF 08, adotou o sistema de ciclos como estrutura de aprendizagem. A organização pedagógica do EF II segue os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação – MEC, através da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

2.3.1 Base Nacional Comum Curricular - BNCC

O documento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC começou a ser construído em 2015 e foi homologado em 20 de dezembro de 2017. O documento foi elaborado através de audiências públicas, tendo como referência duas versões e a última foi homologada e referendada como modelo a ser aplicado por todas as escolas do Brasil, começando a ser aplicado na data de homologação e tendo como previsão para adoção completa o ano letivo de 2020.

O documento, de caráter normativo, é um conjunto de regras que tem como objetivo estabelecer aprendizagens essenciais para os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Segundo o texto de apresentação da BNCC, o documento visa assegurar os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. No texto, as Competências e Habilidades para o desenvolvimento do ensino na educação básica estão estabelecidas da seguinte maneira:

“A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, p.8)

O BNCC está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de No 9.394/1996 que versa sobre os princípios éticos, políticos e estéticos para à formação humana integral, além da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN

O texto da BNCC ainda sugere dez competências gerais a serem aplicadas em toda a educação básica e, segundo o texto, essas competências estão em concordância com os termos previstos na Lei de Diretrizes e Bases de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDB. Esse estudo não irá se aprofundar nas questões que versam o BNCC, mas sim relacioná-lo às organizações do seguimento do Ensino Fundamental II do Distrito Federal - DF. Porém, para consulta, as dez competências do BNCC estarão em anexo nesse trabalho.

Em relação aos currículos, a BNCC se posiciona de maneira complementar. O governo federal sugere que sua implementação se adeque às realidades locais considerando relevantes: a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, bem como os contextos sociocultural e econômico, e por fim, as características específicas de cada aluno.

O texto sugere ações que envolvam o governo, através do Ministério da Educação – MEC, juntamente com a participação das famílias e comunidades a fim de que, juntas possam promover a contextualização dos conteúdos e dos componentes curriculares.

Também faz referência às decisões sobre as formas de organizações para adoção de estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. Dentre outras, selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas para trabalhar com as diferentes necessidades dos grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, e seus grupos de socialização.

Além disso, construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referências para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BNCC, 2018, p.39)

O projeto visa ainda fomentar as escolas para aquisição de materiais, inclusive tecnológicos, para o apoio e a diversificação na construção do ensino e da aprendizagem.

Essas ações foram concebidas como um currículo em ação, ou seja, a proposta objetiva que a escola esteja preparada para uma formação contínua do docente e do discente. No DF, o governo local construiu o Currículo em Movimento, que estabelece, a partir da BNCC, como essas ações vão ser construídas juntamente com os currículos sugeridos.

2.3.2 Currículo em Movimento

O Currículo em Movimento no DF está na sua 2^o edição e foi apresentado em 2018 pela Secretaria de Estado de Educação – SEEDF. O texto é uma adaptação às novas adoções constituídas através da BNCC, homologada em dezembro de 2017, além da aplicação dos sistemas de Ciclos para o E.F. II.

Esse projeto pedagógico foi construído de maneira coletiva, por professores de todos os componentes curriculares, incluindo as modalidades da Educação Básica, e diversos outros profissionais da educação.

As concepções teóricas⁶ aplicadas no Currículo em Movimento partiram das adoções ainda na 1^o edição, feita em 2014, são elas: Educação Integral; Avaliação Formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; eixos

⁶ A abordagem sobre essas teorias citadas será de acordo como está descrito no subcapítulo das diretrizes pedagógicas. Como a SEEDF vem discutindo e aplicando no sistema de Ciclo para o E.F. II.

integradores (Ludicidade, e Letramentos); e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade).

Dentro desse universo teórico, o texto apresentado versa sobre cada componente curricular, e como cada um desses se desenvolveram historicamente na educação brasileira e principalmente no Distrito Federal, versa ainda sobre sua legislação e quais os conteúdos sugeridos para cada período do Ciclo.

Para o cumprimento do componente curricular de Arte, o Currículo em Movimento separa esse componente em 4 grupos de linguagens: Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música, sendo que a sugestão é o diálogo das linguagens, porém podendo cada uma delas serem desenvolvidas separadamente.

A proposta da SEEDF para a disciplina de Artes, segue o seguinte entendimento:

Para a concretização do trabalho pedagógico proposto por este Currículo, que efetive a integração das quatro linguagens artísticas, é importante destacar a necessidade de fortalecimento na formação docente. Assim, por meio da promoção de experiências coletivas e individuais, a Arte contribuirá para a construção de atitudes e valores sociais de respeito à diferença no e do outro, revelando e desvelando mundos particulares. (Currículo em Movimento, p. 58)

Para a SEEDF, o professor de Artes precisa ter um caráter de polivalência, isto é, sugere-se que o docente domine as quatro linguagens citadas no currículo e que ele as relacione de maneira contemporânea aos valores e assuntos que costumam o universo do aluno, seus interesses e suas necessidades.

Para o professor de Artes, essa questão da polivalência como característica obrigatória é polêmica. Isso porque existem grupos opostos a esse pensamento que defendem que cada linguagem possui propriedades particulares e que o aluno necessita do contato com cada uma delas, sendo elas, ainda, ministradas por um profissional formado na área.

Ao contratempo, a SEEDF defende a ideia do reducionismo das aulas de Artes que atualmente no E.F. II é de duas horas aulas semanais, além de um só profissional que domine todas as linguagens artísticas.

Ao contrário do que defende o governo, os professores de Artes fazem a intercessão de que haja um maior número de aulas e que essas possam ser divididas

em linguagens, isto é, aula de Artes Visuais, de Cênicas, de Música e de Dança ministradas por profissionais docentes formados nas áreas específicas.

2.3.3 Diretrizes Pedagógicas

Desde 2018, o Centro de Ensino Fundamental II do Gama - CEF 08, adotou o sistema de ciclos como estrutura de aprendizagem. O 3º Ciclo, como é chamado pela SEEDF, é destinado para o E.F. II que compreende do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que está embasado no art.32º da LDB, e que tem como objetivo geral formar o cidadão nos seus princípios básicos e fundamentais.

De acordo como o texto de apresentação, para implementação dos ciclos de aprendizagens nas escolas do DF, essa organização escolar pretendida está respaldada pela LDB em seu artigo 24, e pelo Parecer nº 251/2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF. Para as argumentações teóricas a SEEDF se utilizou da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que traz o seguinte texto:

“As aprendizagens se constituem a partir de movimentos dialéticos entre os indivíduos e as diversas realidades sociais (SAVIANI, 2003). O 3º Ciclo para as Aprendizagens acolhe essa perspectiva à medida que questiona a escola como aparelho ideológico do Estado que fortalece estruturas sociais dominantes, determinando as oportunidades de acesso ao capital cultural estabelecido... Por outro lado, a partir do momento em que a escola reflete sobre sua prática e sua função social, coloca-se como instituição que se dispõe a contribuir para a emancipação do ser humano, propiciando oportunidades de desenvolvimento do estudante, garantindo seu acesso, sua permanência e sua progressão escolar. (3º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS, p. 14)

A principal proposta do ensino em ciclos é a aprendizagem continuada, a partir da qual o aluno possa construir seu conhecimento dentro do seu tempo ao longo dos quatros anos de ensino.

O currículo deixa de ser seriado, para se constituir em anos (6º, 7º, 8º e 9º anos) e esses anos divididos em dois blocos de aprendizagens contínuas que permitem ao aluno revisitar os conhecimentos a qualquer momento sem que precise regredir ou ficar retido em determinada série.

Os eixos integradores – Ludicidade e Letramento, constituintes do E.F. II, previstos pelo currículo em movimento, são entendidos como colunas que sustentam, apoiam e integram. Em suma, articulam entre si e são articuladores dos objetivos e conteúdos curriculares no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao letramento, esse está associado às proficiências múltiplas de leituras envolvidas à ludicidade para a formação do indivíduo que pensa e articula.

A SEEDF se ampara nas pedagogias diversificadas para a construção da organização do trabalho pedagógico em ciclos, a fim de contemplar os múltiplos modos de aprendizagens, tendo como base os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural (SAVIANI, 2007), concepções teórico-metodológicas do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, que consideram que o processo de ensino e aprendizagem parte das práticas sociais nas quais professores e estudantes estão inseridos. (ORGANIZAÇÃO ESCOLAR PARA O 3º CICLO, p. 17)

Para a sua organização, o 3º ciclo de aprendizagens ficou dividido em dois blocos: 1º bloco (6º e 7º anos) e 2º bloco (8º e 9º anos). Cada bloco possui a duração de dois anos letivos. Cabe ressaltar que as divisões administrativas continuam as mesmas, 4 bimestres com 800 horas-aula e 200 dias letivos.

Tabela1: 3º ciclo de aprendizagem

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DO 3º CICLO PARA AS APRENDIZAGENS	
1º BLOCO (6º E 7º ANOS)	2º BLOCO (8º E 9º ANOS)
- Estudantes com 11 e 12 anos de idade, com flexibilidade. - Possibilidade de reprovação no final do bloco (7º ano).	- Estudantes com 13 e 14 anos de idade, com flexibilidade. - Possibilidade de reprovação no final do bloco (9º ano).

Fonte: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_3ciclo, p. 18

Para essa estrutura de ensino, a avaliação formativa é protagonista no desenvolvimento avaliativo do aluno ao longo da sua formação, pois é ela que vai propiciar as intervenções pedagógicas por parte do docente, ao longo dos blocos, e as modulações de aprendizagens que permitem aos alunos avançarem em seus conhecimentos ou revisitarem, quando necessário, os conteúdos não assimilados.

O docente deverá dividir a turma em grupos de aprendizagens, aqueles com maior desenvolvimento ajudarão os alunos com dificuldades. Essa modulação poderá ser macro, isto é, a escola poderá mexer nas turmas e construir temporariamente grupos maiores de aprendizagens para que haja grandes intervenções, ou poderá ser

micro, o professor terá a oportunidade de mapear sua sala em grupos de alunos com diferentes níveis de aprendizagens.

Para o final de cada bloco, prevê-se uma avaliação global do aluno com a possibilidade de retenção de um ano. O aluno, não sendo aprovado no final de um bloco, não volta ao início daquele bloco, mas, sim, para início da 2^o etapa do bloco que configuraria respectivamente o 7^o e o 9^o anos.

Essa proposta de ensino ainda está em implantação e sofre com problemáticas relacionadas às disciplinas de pouca carga horária. Em relação às disciplinas de português e matemática, por exemplo, o sistema de ciclos vem tendo sucesso em sua aplicabilidade pela disponibilidade de carga horária e profissionais para realizarem as modulações de aprendizagens.

Em relação às disciplinas de artes e inglês, por exemplo, que possuem apenas duas horas semanais, a carga horária e a quantidade de profissionais reduzem a aplicação das modulações, sendo muitas vezes inviável realizar as grandes modulações, ficando restritas às pequenas modulações e, ainda assim, havendo dificuldade em executá-las em relação ao tempo/conteúdo.

O 3^o ciclo ainda esbarra na estrutura administrativa escolar, não se modificou para atender os novos paradigmas exigidos pelo programa. Em uma perspectiva administrativa, o EF II ainda está dividido em anos, constituído por bimestres, com carga horária e componentes curriculares fechados.

A divisão dos alunos na escola ainda se dá por turmas, sendo vetada a transferência oficial desse aluno de turma sem que haja permissão da regional de ensino, que é a parte competente em estabelecer as estruturas administrativas de uma escola.

Portanto, as modulações que sugerem outras formações pedagógicas de turmas acontecem apenas de maneira informal. Para o docente, todo registro administrativo ocorre de maneira padronizada e fechada. O sistema avaliativo continua o mesmo, por meio de valorações quantitativas.

Existe uma discussão informal nas coordenações em acabar com esse sistema de números para a avaliação, já que a estrutura de aprendizagem em ciclos sugere que aluno seja avaliado por estar apto ou não a seguir em frente em sua aprendizagem. Por esse motivo, o sistema de verticalização de notas não se enquadra nos discursos apresentados pelo texto que apresenta o 3^o ciclo de aprendizagem.

Entretanto, a SEEDF, até o momento de consulta da pesquisa não havia se pronunciado oficialmente sobre essa discussão.

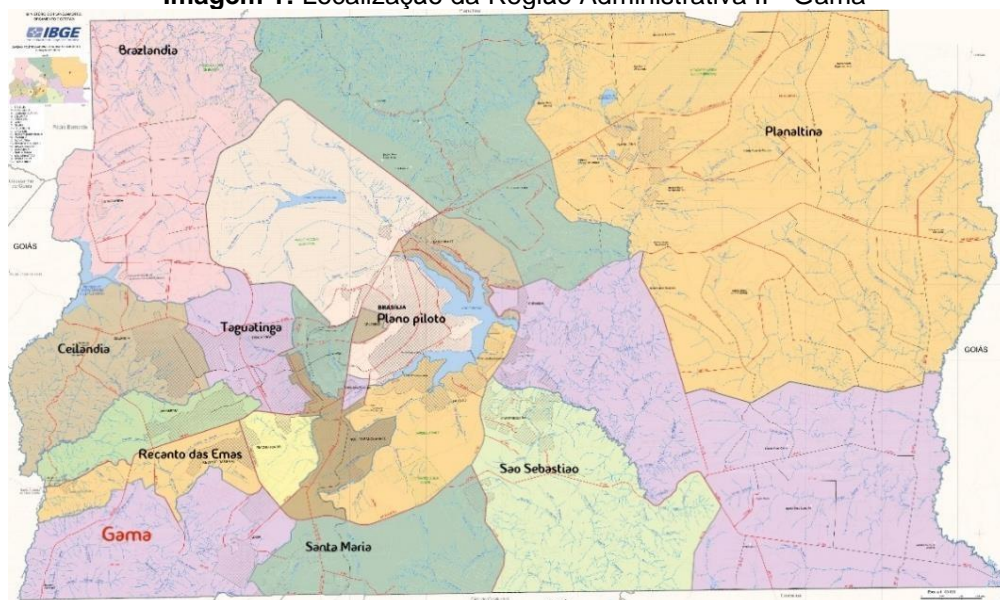
2.4 A CULTURA ESCOLAR DO CEF 08 DO GAMA: Identidade, Infraestrutura, Equipamentos tecnológicos.

A abordagem desse estudo está voltada a uma perspectiva interacionista. A Escola, como sendo um espaço singular, um substantivo próprio de letra maiúscula, por constituir uma identidade que associa relações com o seu meio e seus diálogos: sociais, pedagógicos, psicológicos.

O Centro de Ensino Fundamental 08 fica localizado no Setor Sul do Gama, cidade satélite de Brasília, Distrito Federal. A cidade foi fundada a partir da Lei 3.751 de 13 de abril de 1960, que versava sobre a organização da fundação do Distrito Federal como organização administrativa.

Sua inauguração se deu em 12 de outubro de 1960. A Lei diz respeito a organização para a criação do Distrito Federal. Somente em 1964 com a Lei nº 4.545, em seu art. 9º, que se estabelece a criação das cidades-satélites a fim de descentralizar e coordenar os serviços de natureza local.

Imagem 1: Localização da Região Administrativa II - Gama



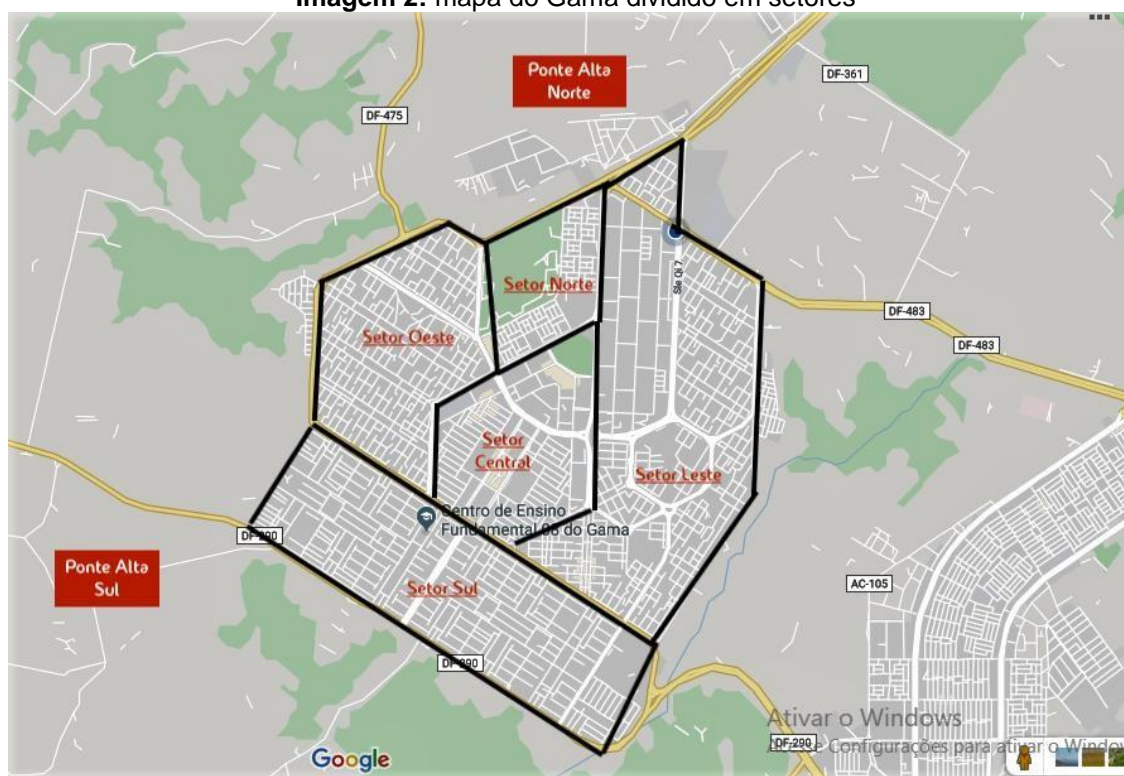
Fonte: <https://www.brasil-turismo.com/distrito-federal/mapa-regioes.htm>

A cidade fica aproximadamente 30 km do centro de Brasília, partindo do marco zero, que é a Rodoviária do Plano Piloto. Foi planejada em maio de 1960. O projeto

urbanístico do Gama foi elaborado pelo engenheiro Paulo Hungria e pelo arquiteto Gladson da Rocha e é caracterizado por um traçado hexagonal, assemelhado a uma colmeia, dividido em cinco setores residenciais iniciais: Norte, Sul, Leste, Oeste e o Setor Central. Além das zonas rurais chamadas de Ponte Alta Sul e Norte. (PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio, GAMA, 2018, p. 9).

Sua população inicial foi composta por moradores dos assentamentos da barragem do Paranoá, que antes de virar lago, abrigava algumas favelas como as vilas Amaury e Planalto. A última pesquisa realizada pela CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal, em 2018, sua população era de 133.466, sendo 52,5% do sexo feminino, com uma média de idade em 34,4 anos e 53,7% considerando-se sua cor de pele como parda. 97,1% dos moradores consideram-se letrados sendo que 93% dos jovens entre 10 a 17 anos estão matriculados em escolas públicas e particulares. (PDAD, 2018)

Imagem 2: mapa do Gama dividido em setores



Fonte: Google.com.br/ maps

Uma das projeções iniciais para a cidade foi de ser um polo industrial para o DF, e, por muito anos, abrigou indústrias de alimento, de bebidas e de móveis.

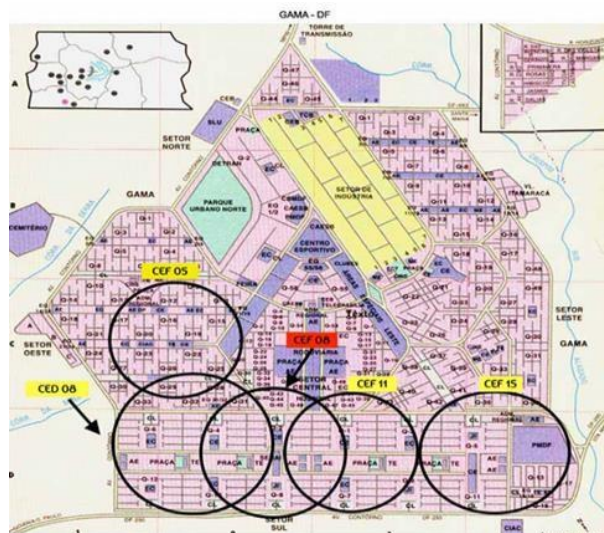
A cidade possuía fabricas do Café Arábia e Café do Sitio, de fabricação e engarrafamento de cerveja Skol e mais tarde da AMBEV e de fabricação de móveis da empresa Nobel. Ainda hoje, a cidade possui uma fábrica de produção de latas de alumínio para indústrias de bebidas. Com tempo, provavelmente por causa das políticas tarifarias, essas indústrias migraram para o estado Goiás.

Com isso, o Gama, por ser distante do centro de Brasília e por estar isolado de outras cidades-satélites, foi se desenvolvendo como uma cidade-dormitório. Somente na década de 1990, com o crescimento do Entorno Sul e o surgimento de outras cidades no DF, em suas proximidades, a cidade foi se tornando um polo de comércio e serviços para a sua região.

A cidade do Gama possui hoje 11 escolas que atendem toda a comunidade e entorno para o Ensino Fundamental II. Das onze escolas, quatro ficam nas imediações do CEF 08 e dividem o atendimento da comunidade para esse seguimento, como está demonstrado na imagem 3.

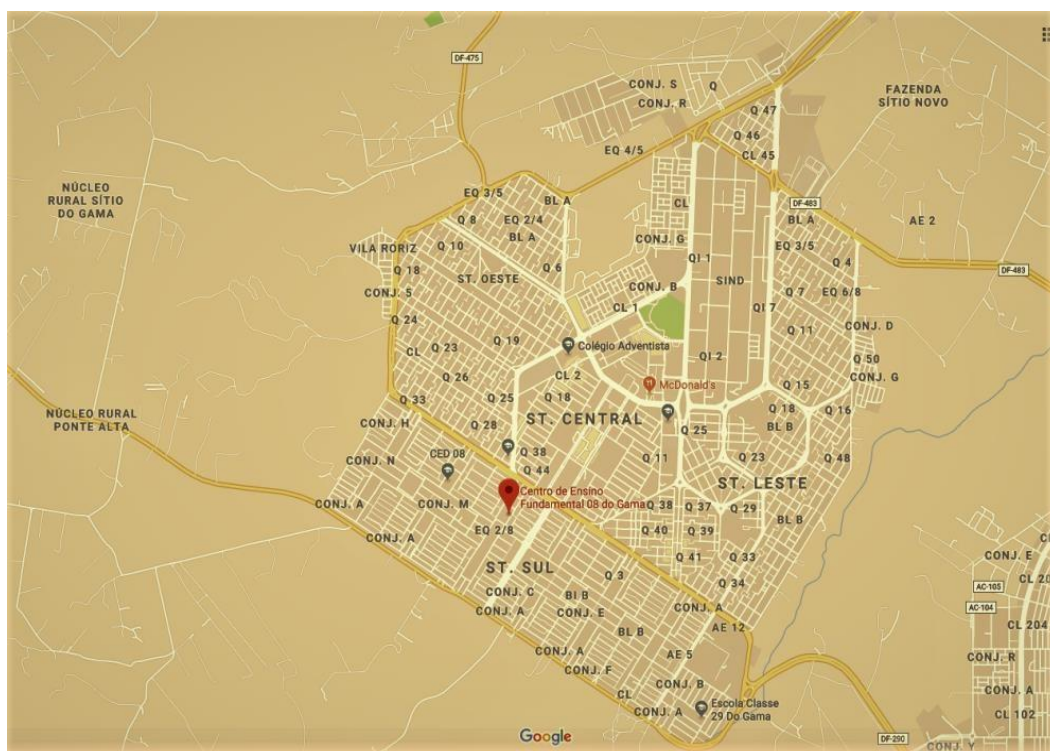
O CEF 08 é uma Escola localizada no Setor Sul. A Escola possui, dentre seus alunos, uma grande parte oriunda de sua comunidade local e uma parcela considerável de alunos vindos do Entorno Sul. Em relação a sua comunidade, temos, na Escola, diversos atores que fazem parte de um só núcleo familiar e que estão construindo ou construíram sua história escolar no CEF 08. Por exemplo, servidores que moram nas redondezas, trabalhando na escola com seus filhos matriculados, inclusive o atual vice-diretor, cursou seu Ensino Fundamental II no CEF 08.

Imagem 3: Área de abrangência das escolas das imediações do CEF 08, em relações as suas comunidades



Fonte: <https://parqueurbanodogama.wordpress.com/mapa/>

Imagem 4: Localização da escola na cidade do Gama – DF (Google Maps)



Fonte: Google.com.br/maps

Em relação ao Censo dessas escolas, existe uma grande variante no que diz respeito ao número de alunos e de turmas. Por estarem muito próximas, cada escola possui uma especificidade em sua estrutura de ensino. O CEF 11 e CEF 15 possuem números reduzidos de turmas por conterem ensinos integrais, já o CED 08 possui dois segmentos, E.F. II e Ensino Médio.

Portanto, o CEF 08 é a Escola que mais atende alunos na região e, segundo o censo dos últimos anos, 35% deles são oriundos do Entorno e os demais alunos, das imediações da escola, isto é, do que se pode chamar de comunidade.

Tabela 2 - Censo escolar 2017⁷

ESCOLA	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
CEF 05	28	700	25
CED 08	15	435	29
CEF 08	30	860	28
CEF 11	24	701	29
CEF 15	19	509	26

⁷ Dados adquiridos junto à Regional de Ensino do Gama e estarão disponíveis nos anexos.

O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esse medidor foi criado para ser um indicador nacional que possibilite o monitoramento da qualidade das escolas no Brasil.

O indicador é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Tabela 3: Fonte - IDEB (2017)⁸

ESCOLA	APRENDIZADO X FLUXO	1	2	3	SITUAÇÃO DA ESCOLA
CEF 05	sem dados	-	-	-	sem dados
CED 08	5,29x0,94=5	sim	sim	não	melhorar
CEF 08	4,73x0,78=3,7	não	sim	não	em atenção
CEF 11	5,00x0,93=4,6	sim	sim	não	melhorar
CEF 15	sem dados	-	-	-	sem dados

Tabela 4: fonte - IDEB (2017)

ESCOLAS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CRESCIMENTO	TAXA DE REPROVAÇÃO
CEF 05	-	-	-	4,7%
CED 08	38%	20%	11%	3,4%
CEF 08	21%	13%	3%	10,2%
CEF 11	29%	15%	12%	
CEF 15	-	-	-	0,8%
DF	36%	16%	9%	6,4%
BRASIL	36%	16%	11%	9,5%

⁸ Referência dos dados: 1 – atingiu a meta; 2 – cresceu o IDEB; 3- alcançou 6,00 pontos.

Em relação às tabelas mostradas, pode-se averiguar que o CEF 08 do Gama, entre as escolas comparadas, possui grandes problemas na aprendizagem, levando em consideração que duas escolas não possuem dados no IDEB de 2017.

Segundo o site do INEP, as escolas que não apresentaram dados no IDEB de 2017, não participaram ou não atenderam os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Em relação ao CEF 05 do Gama, o último IDEB apresentado pelo site foi em 2009 com a nota 5.4 e o CEF 15 do Gama em 2015 com a nota 4.8.

Das escolas apresentadas, a única que requer atenção pela baixa performance é o CEF 08, lembrando que, das escolas que apresentaram seus números, esta é a única que possui o perfil voltado exclusivamente para o EF II com aulas em um só período, sem que haja integralidade.

Outro dado importante é que, a partir do ano letivo de 2020, o CEF 05 do Gama passa a ter gestão compartilhada com a polícia militar do DF. Essa decisão partiu de uma consulta popular realizada em 31 de outubro de 2019.

Sendo assim, o CEF 08, a partir de 2020, torna-se a única escola da região a possuir características de gestão democrática de exclusividade pedagógica com aulas em um só período, do 6º ao 9º ano do E.F. II em regime de ciclos, adotando o currículo em movimento como eixo central para a construção do conhecimento.

Outro dado importante para a construção da cultura escolar do CEF 08 é relação de sua infraestrutura e dos equipamentos contidos na escola. Em relação à arquitetura da escola, ela possui o mesmo modelo que quase todas as escolas do Gama apresentam.

Com exceção de 3 escolas, todas as demais escolas da cidade foram construídas durante a década de 1970. Das escolas comparadas, a única que foi construída posteriormente foi o CEF 15, em meados da década de 1990.

Todas as escolas citadas passaram, ao longo dos anos, por reformas estruturais, porém sem que desconstruíssem seus modelos originais. As reformas realizadas buscavam melhorias na infraestrutura ou para manutenção do espaço, porém mantendo a estética da estrutura original, que é a construção de prédios em blocos horizontais, feitos em tijolinhos e paralelos entre si.

Imagem 5: corredor central da escola

Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem 6: bloco de salas de aula

Fonte: Arquivo pessoal.

As escolas construídas em meados da década de 1970 no Gama ocupam uma área considerável do espaço social da cidade, elas são construídas horizontalmente, proporcionando ao espaço possibilidades de novas construções.

Entretanto, a falta de investimentos do Estado modificou pouco o espaço físico da escola, diferentemente dos projetos mais contemporâneos que contemplou verticalmente o espaço, diminuindo a área física no espaço social da cidade e limitando suas possibilidades de expansão.

2.4.1 Infraestrutura

Tabela 5: Ambientes

ESCOLA	LAB. DE INFORMÁTICA	BIBLIOTECA	LAB. DE CIÊNCIAS	SALA DE LEITURA	QUADRA DE ESPORTE COBERTA
CEF 08	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO
CEF 05	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO
CED 08	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
CEF 11	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM
CEF 15	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: QEDU, 2018

Sobre a Infraestrutura das escolas, a fonte QEDU aponta que o CEF 08 do Gama possui laboratório de informática, desde 2017 a sala foi desativada, pois os computadores eram ultrapassados e não havia internet na escola. Sobre a biblioteca, outro questionamento é apontado, na SEE/DF não há relatos de bibliotecários, portanto o que existe são salas de leitura com acervos de livros, pois os profissionais que lotam a biblioteca, geralmente são professores readaptados que não podem frequentar a sala de aula.

Por último, é importante enfatizar a situação das quadras de esporte nas escolas públicas do Gama, poucas escolas possuem quadras semicobertas, isto é, quadras de esporte com teto e uma saia na lateral feita de zinco. Não existe uma edificação com suporte como vestiários, bebedouros, apenas uma proteção parcial dos efeitos climáticos. Sendo assim, apenas duas escolas apresentam esse modelo de cobertura de quadra, as demais escolas, inclusive o CEF 08, já possuem projetos prontos para a construção de coberturas, porém não há recursos financeiros para construí-las.

Em relação aos equipamentos tecnológicos contidos nas escolas, os dados também são relativos, uma vez que o fato de ter um equipamento eletrônico não indica necessariamente que ele esteja disponível para os alunos, pois ele pode estar sendo usado para fins administrativos ou para promover outros objetivos dentro da escola que não sejam propriamente de uso pedagógico.

2.4.2 Equipamentos

Tabela 6: Censo 2018

ESCOLAS	APARELHO DVD	TELEVISÃO	PROJETOR	INTERNET	BANDA LARGA	COMPUTADOR PARA OS ALUNOS
CEF 08	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	1
CEF 05	SIM	SIM	-	SIM	SIM	14
CED 08	SIM	SIM	-	SIM	SIM	19
CEF 11	SIM	SIM	-	SIM	SIM	16
CEF 15	SIM	SIM	-	SIM	SIM	9

Fonte: www.qedu.org.br

Em relação ao CEF 08, o aparelho de DVD, a televisão, são para uso administrativo e os computadores existentes na escola são todos para o uso

burocrático, os alunos não têm acesso, para uso pedagógico, a nenhuma dessas tecnologias citadas no censo. O site cita “retroprojektor” e não “projektor”, portanto, os dados não deixam claro se o equipamento é o analógico ou o equipamento digital e de tecnologia atual. Sendo assim, partindo do princípio da nomenclatura “retroprojektor”, esse dado não foi colocado na análise dessa pesquisa.

Um fator relevante no levantamento desses dados é a Internet, a SEEDF não disponibiliza verbas e nem instalação para a banda larga nas escolas dos DF. No caso do CEF 08, existe uma conta particular e o valor da fatura é rateado entre a equipe gestora, os docentes e os servidores do administrativo, o uso se dá através de rede Wi Fi e existem roteadores que distribuem o sinal por todo o espaço escolar.

Por esse motivo, não existe disponibilidade para uso dos alunos. O Governo Federal possui um decreto de 9.204 de 23 de novembro de 2017 que instituiu um programa intitulado como Inovação Educação Conectada, que visa implantar internet de alta velocidade para os alunos nas escolas públicas do País.

Segundo o site do MEC, o programa também considerou o texto da BNCC com foco na 5ª competência, que estabelece “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas” (BNCC, 2018, p.9).

A implementação do programa nas escolas do Gama ainda se torna inviável, pois um dos critérios para a participação é a escola promover uma abertura de licitação de empresas que atuam no mercado de telefonia e internet, e não existe atualmente essa ampla concorrência nos espaços escolares do Gama. No caso do CEF 08, apenas uma empresa fornece sinal para Internet de alta velocidade para região.

Outros equipamentos como: máquina fotográfica, Go Pro, Scanner, câmeras de vídeo, telas digitais, impressora 3D, computadores que possibilitam programas para edição digital, com capacidade de armazenamento em níveis de *terabytes*, não existem na escola e, até o presente momento, não se tem conhecimento de programas governamentais de fomento para aquisição para tais equipamentos.

A cultura escolar nos CEFs da região do Gama, no que se diz respeito à sua infraestrutura e seus equipamentos, ainda se encontram relacionados à sua gênese, isto é, a escola foi criada com espaços vazios para ser ambientada, contudo, no que diz respeito aos avanços tecnológicos, ela ainda é um espaço vazio.

A sala de aula praticamente não se alterou desde a sua criação e ainda se define como um quadrado com mesas, cadeiras e quadros que, hoje em dia, são brancos e permitem o uso de pincéis de tinta.

Poucas são as salas que possuem um projetor ou uma TV e, quando há, são promovidas pelo professor quando atua em sala ambiente ou comprada com a verba da escola, o PDAF.

Sala ambiente é definida como sendo um ambiente do professor, nesse esquema, o aluno se movimenta durante a regência, indo para a sala da disciplina no horário específico. Na sala ambiente, o professor divide a sala com outros professores que atuam em outros turnos. Na maioria das vezes, as reformas feitas nas salas, ou aquisição de equipamentos para o ambiente são colaborações desses profissionais, quando esses são efetivos e se encontram alocados na escola.

Segundo a lei que rege o PDAF, Lei Distrital 6.023 de 18 de dezembro de 2017, o dinheiro destinado às escolas tem caráter de classificação e utilização nas categorias de despesa de custeio e de capital, sendo assim, a escola, nos termos da Lei, tem a autonomia de organizar seu orçamento e direcioná-lo para aquilo que mais lhe necessita.

Atualmente as escolas do DF recebem o PDAF em duas parcelas ao longo do ano, sendo que o repasse nem sempre obedece a data mencionada na Lei, ficando, às vezes, as escolas sem receber as duas parcelas no mesmo ano fiscal. Em relação a 2019, o dinheiro e os prazos destinados para as escolas foram publicados pela portaria de Nº 33 no DODF de 07/02/19. Em 2020, a 1ª parcela veio em média 30% do valor destinado nos anos anteriores.

Esse procedimento obriga as escolas a adquirirem apenas os materiais essenciais para a viabilização de seu funcionamento. A aquisição de materiais ou equipamentos que possam propiciar uma aula diferente é quase impossível, a própria estrutura gestora da SEEDF impede que isso aconteça.

2.5 COTIDIANO ESCOLAR

Ao se falar em cultura escolar, é necessária a abordagem daquilo que forma a escola como um todo. Toda escola se constrói a partir do seu cotidiano, daquilo que é diário, dos seus atores, das suas ações, das engrenagens que mexem com toda a maquinaria. A escola se inicia mesmo antes de tudo começar, ela se inicia em nossas

casas, na vontade e na (des)vontade de ensinar ou (re)ensinar, de aprender, de (re)aprender.

Os atores vão para o ambiente escolar, às vezes com um propósito, em sua maioria, às vezes em (des)propósito. Suas ações cotidianas surgem em múltiplos ambientes físicos e psicológicos e se confluem na escola, e essa confluência é o nosso cotidiano, que pode ser traduzido em nossos conflitos, em nossas tentativas, em experimentos e em acertos e (des)acertos e (re)acertos.

O uso dos prefixos “des” e “re” em parêntese é para significar não apenas uma desconstrução ou numa reorganização substantiva do nome, mas, para além, ressignificar e problematizar, já que a escola não é um lugar fechado, ela está em gerúndio, em construção, ela é aberta, escancarada, ela nunca para.

Impossível, principalmente na atual conjuntura do processo político, institucional, pedagógico e ideológico que estamos enfrentando desde 2015⁹, não introduzir ao pensamento do cotidiano escolar, Paulo Freire, seus pensamentos e suas ideias de construção da educação na pedagogia crítica, que refletem diretamente em tudo que diz respeito ao dia-a-dia da escola, em seus agentes e atores.

O primeiro olhar nesse universo do cenário escolar, será política, com os papéis impostos, os papéis devidos e sugeridos.

Paulo Freire diz que a educação é um processo de busca, esse procurar é dialógico, pois se encontra nas relações entre educador e educando e seus ambientes, desejos e necessidades. (FREIRE, 1987, p.34)

Para Freire, deve-se desconstruir a escola com um depositário de conhecimento em que o educador é o agente transmissor do conhecimento e o educando o depósito de informações e conteúdos. Paulo Freire constrói a teoria da concepção bancária na educação, isto é, numa educação opressora o educando é um depósito de informações e conhecimentos desconectados de sua realidade e de seu contexto sociocultural e que o educador assume a função da prática bancária – de depositar, e que o autor se refere como uma função ingênua, já que ele defende interesses outros diferentes do dele.

⁹ Me refiro a toda política de desmonte que a educação vem passando desde o *Impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff até a atual conjuntura política do então mandato do presidente Jair Bolsonaro e de sua equipe gestora do MEC, que vem “demonizando” a educação e colocando-a no centro dos conflitos ideológicos do seu (des) governo.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer dos seus níveis... parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – de serem relações fundamentalmente narradoras... Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer algo quase morto... narração... que implica num sujeito – narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos... Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado... dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos... o educador parece como seu indiscutível agente... cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram... se transforma em palavra oca, verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação (FREIRE, 1967 p. 33)

O trecho acima foi retirado de uma das obras mais importantes para educação brasileira, *A Pedagogia do Oprimido*, nela, Freire aborda um fator peculiar para a escola como um todo - a realidade, que se encontra em estado de paralisia, está compartimentada e talvez seja o maior conflito que enfrentamos no ambiente escolar.

A realidade que, no primeiro momento, parece ser compartilhada no nosso ambiente, já que vivenciamos o mesmo universo, ela é totalmente paradoxal, unilateral e imposta.

A realidade escolar é justificada através de normas e condutas para que se construa um espaço capaz de formar cidadãos dentro de parâmetros constituídos num pensamento macro, global.

Ela não está sendo pensada e nem adaptada para os que convivem no âmbito escolar, mas para aqueles que estão fora e querem que a escola seja uma indústria que produza em larga escala mão de obra. Me refiro à escola pública, principalmente periférica. Numa outra perspectiva, as escolas particulares elitizadas possuem um outro ambiente, com objetivos distintos, tanto que sua organização curricular é bem diferente comparadas às escolas públicas.

Numa visão opressora, os educandos são considerados marginalizados, fora de um padrão estabelecido, novamente imposto por alguém de fora. E a forma encontrada para “colocar para dentro” seria a integração, incorporação a uma sociedade sadia de onde um dia partiram ou nunca pertenceram, renunciando a uma vida feliz. (FREIRE, 1967, p.33)

Portanto a solução é: deixarem a condição de serem “seres fora de” para assumirem um papel de “seres dentro de”, como um papel sugerido e não devido, por ser opressor e não transformador.

Mas na verdade ainda estamos constituindo realidades paralelas e distantes dos nossos alunos e os formando em padrões que fogem completamente daquilo que significam seus sujeitos. Em um subtítulo, Freire salienta *“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”* (FREIRE, p.29).

Nas escolas da periferia, a maioria dos atores fazem parte da mesma realidade, convivem com os mesmos elementos sócios-culturais, mas, quando se refere ao ambiente escolar, essa cultura se perde e se desprende, existe um *“pseudo eruditismo”* por parte dos educadores.

O docente, apesar da sua formação acadêmica estabelecer um vínculo com a cultura erudita, está mais próximo do cotidiano dos educandos do que dos conteúdos narrados. Ele está na periferia, ele é constituinte dessa cultura, porém ele a nega. Por exemplo, todos os profissionais que trabalharam no CEF 08 entre os anos de 2018 e 2019 são moradores da periferia de Brasília. São moradores do Gama ou de regiões nas imediações da cidade.

O professor na periferia está mais próximo ao seu aluno do que ao conteúdo que ele disserta e faz acreditar ser verdade, mas talvez nem ele acredita no que diz.

“Na medida que esta ‘visão bancária’ anula o poder criador dos educandos... estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz o interesse dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo... o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’”¹⁰ (FREIRE, p.34)

E o professor não é um opressor por natureza, mas ele oprime quando quer, ele assume esse papel, que lhe é imposto quando ele também é oprimido pelo sistema.

Agora, quando o docente tem clareza de seu papel, do ambiente escolar do qual ele pertence, é devido a ele a função de ser um agente transformador. Sua realidade deve identificar com a realidade dos alunos e de todos que ali estão. Freire salienta que o educador humanista, problematizador, acredito que por essência todos os professores são humanistas, e por isso, quando esse docente entende o seu papel na escola, ele não liberta o seu educando de algo, sua ação se encontra na humanização de ambos:

...o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes

¹⁰ FREIRE cita Simone de Beauvoir, *El pensamiento Político de la Derecha*. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte/S.R.L., 1963, p.34

dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico... o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (FREIRE, p. 45).

Freire cita Jean Paul Sartre em que diz que “*a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo*”¹¹. Trazendo esse conceito para o contexto discutido, percebe-se que a consciência e o mundo são noções problematizadoras que geram conflitos e possibilitam apaziguamentos quando se percebe a necessidade de admissão desses conceitos.

O mundo é a escola, a consciência está em todos que estão nesse ambiente, porém deve-se reconhecer e aceitar a consciência do aluno e dar importância a ela, assim esse estado torna-se fluído e não mais estático, como diz Freire, pois o aluno não mais será um depositário e sim um gerador crítico e identitário de si e do mundo.

2.5.1 Cotidiano Escolar do CEF 08 do Gama

O Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama foi uma escola fundada no final do ano de 1975, numa estrutura provisória que se mantém até os dias de hoje. A planta da escola segue o mesmo padrão das escolas da época, blocos de sala de aula em um só sentido separados por um grande corredor de acesso.

Nas primeiras décadas da existência da escola, ela tinha apenas uma demanda comunitária, servindo aos alunos que moravam nas imediações. Com o crescimento e da densidade populacional do entorno, que tem o Gama como suporte para serviços sociais de necessidade básica, como saúde e educação, a Escola começou a servir para esse público das imediações das cidades.

¹¹ FREIRE, p. 46: Jean Paul Sartre, *El hombre y las Cosas*, Buenos Aires, Losada S.A., 1965, pp. 25-6.

Imagem 7: vista área do CEF 08



Fonte: Google.com.br/maps

Imagem 8: faixa da frente da escola



Inauguração do Centro de Ensino nº 08 do Gama. 06/11/1975.

Fonte: Arquivo do CEF 08

De sua inauguração até os dias de hoje, a escola pouco se modificou em relação a sua planta original. Trocou-se a grade pequena que caracterizava a escola

como um ambiente comunitário, e, com o tempo, a mesma ganhou muros altos para buscar uma segurança diante do crescimento da violência urbana.

Adquiriu-se um estacionamento com portão eletrônico para carros para a proteção dos que trabalham lá. As salas construídas com tijolinhos apenas foram mudando de função ao longo das décadas, às vezes eram sala de aula, outras se transformavam em salas administrativas e assim a escola foi se construindo e se formatando até virar o ambiente escolar que possuímos.

O CEF 08 possui hoje alunos de sua região local além das zonas próximas ao Gama, tanto rural quanto urbana. A escola tornou-se um lugar heterogêneo, com alunos de características diversas, diferentes condições socioeconômicas, sexualidades diversas.

Alunos com idade apropriada para a série cursada, outros fora da faixa etária; alunos com problemas sociais, psicológicos, psicopedagógicos e outros com boas condições socioeconômicas. Enfim, o ambiente escolar se tornou intercultural, paradoxal e híbrido.

Para discutir esse ambiente que é a escola, abordo os pensamentos de Vera Maria Ferrão Candau, doutora pela Universidad Complutense de Madrid na Espanha e que tem uma ampla pesquisa publicada sobre o cotidiano escolar e suas interculturalidades. Para discutir esse tema, exponho algumas discussões em dois artigos da autora, *Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas*, 2011 e *Direitos humanos, educação e interculturalidade*, 2008.

A principal problemática a se discutir quando se refere ao cotidiano de uma escola são os papéis assumidos por ela. Além da que lhe cabe, que seria, como já citado aqui, a escola como função principal de ser transmissora do saber instituído, da construção e conscientização dos conhecimentos, quais outros papéis a escola precisa assumir como seu e quais estratégias construir para desenvolvê-lo?

Candau discute as relações problematizadoras que a escola vem adquirindo e, ao mesmo tempo, possui dificuldades em assumir:

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão... No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do

universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (CANDAU, 2011, p.241)

Esse é o cenário que o ambiente escolar apresenta e representa, seus atores desmotivados, estruturas pedagógicas fixas, projetos pedagógicos que ignoram as problemáticas existentes no dia a dia e não cabem no seu contexto social.

A autora faz uma discussão importante sobre a multiplicidade cultural e seus desmembramentos e como essas características tornam-se essenciais para que a escola, num todo, se compreenda e assuma suas identidades, que são constituintes das relações entre seus atores.

Ao chegar no CEF 08 em 2016, me deparo com esse ambiente, um espaço vazio, sem construções. Naquele ano, a equipe pedagógica havia organizado as turmas em nivelamento de conhecimentos.

As primeiras turmas eram de alunos com performances boas e as últimas com alunos que possuíam problemas, de comportamento, de aprendizagem. As últimas turmas eram simplesmente impossíveis de dar aula, passávamos o tempo resolvendo questões comportamentais, as estratégias de aulas eram completamente diferentes das turmas que possuíam alunos com performances boas.

Nas turmas “problemáticas”, praticamente todos estavam fora da faixa etária para aquela série. Havia uma desmotivação, além de uma posição de enfrentamento na relação aluno-professor. O mal comportamento dos alunos era uma representação de negação para aquilo que tínhamos para apresentar.

Como esse projeto de modulação de turmas era experimental, a escola não preparou nenhuma estratégia pedagógica para recebê-las. Todas as ações foram criadas ao longo do ano letivo, à medida em que os problemas iam surgindo, em sua maioria, em relação aos problemas de comportamento e disciplina.

Candau, em *“Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas”*, cita a pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, que tem seu trabalho marcado na pedagogia através do método Construtivista e também na Psicolinguística e, para ela:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar *igualdade à homogeneidade*. (CANDAU, 2011, p.242)

Essa foi a principal característica e o principal conflito enfrentado por nós professores no ano de 2016. Ao tempo em que tentávamos homogeneizar todos os alunos, criando regras e didáticas iguais, os alunos nos respondiam de maneira diferente, uns adaptados ao método engessado e outros de maneira agressiva, se opondo a tudo que não lhe servia, que não fazia parte da sua realidade e das suas necessidades.

Candau utiliza o dicionário de teoria cultural e educação construído por Tomaz Tadeu da Silva para distinguir os termos “diversidade” e “diferença”, segundo o autor:

No contexto da chamada ‘política de identidade’, o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais — numa outra perspectiva — ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade. (SILVA, 2000, p. 44-45)

É nesse contexto da “diferença” que a autora discute os diversos tipos de multiculturalismo e como esse termo se desdobra para o interculturalismo.

Para a autora, existem diferentes abordagens do termo, mas ela se atém a três perspectivas. No artigo publicado em 2008, Candau aborda o multiculturalismo de três maneiras: o assimilacionista, o diferencialista e o interativo que também ela denomina como interculturalidade. (CANDAU, 2008, p. 6-7)

O primeiro faz referência a uma sociedade multicultural no sentido descritivo em que, não existe igualdade entre os seres no sentido de oportunidade.

Os grupos minoritários, que a autora entende como grupos de representatividade, aqueles que não pertencem às classes hegemônicas, ela cita os indígenas, negros, homossexuais, pessoas de baixa escolaridade. Para Candau, esses grupos sociais não têm acesso ou direitos iguais aos grupos considerados hegemônicos, que são as pessoas brancas, de classe média, alta escolaridade com direitos e acesso à lei, a serviços e integridade.

Para suprir essa deficiência, se constroem políticas assimilacionistas, que favorecem a que todos se integrem à sociedade, porém numa perspectiva

hegemônica, isto é, aqueles que estão fora do padrão possam ter a oportunidade de entrar.

No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008, p.6)

No Multiculturalismo diferencialista, propõe-se uma outra abordagem, dar ênfase ao reconhecimento da diferença, a fim de garantir suas matrizes culturais de base, porém Candau salienta uma problemática, a possibilidade de se construir “*apartheids* culturais”.

Segundo a autora, o método diferencialista garante o acesso aos direitos socioeconômicos, mas são práticas que podem causar uma visão estática, criando grupos homogêneos, sem pluralidade, com organizações que impedem um hibridismo cultural.

Por último e a mais defendida por Candau, temos a interculturalidade, essa visão articula políticas de igualdade com políticas de identidade. “Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.” (2008, p.7)

A perspectiva intercultural defendida pela autora na educação sugere uma pedagogia em que haja o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Candau diz que o ambiente escolar é uma negociação cultural que, em seu cotidiano, enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais e o papel da educação é integrar dialeticamente essas pluralidades sociais.

Com a urbanização dos espaços geográficos e o aumento da população, a escola deixa de ser comunitária e passa a ser global, soma-se a ela mais diversidades culturais.

E para suprir às necessidades dessas diversidades culturais do seu público, a escola deve estar orientada a construir de uma sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Isso porque a escola pública contemporânea é híbrida, possui múltiplas identidades que se convergem no mesmo ambiente. A interculturalidade é uma realidade no nosso cotidiano escolar.

O currículo em movimento, projetado pela SEEDF, reconhece essa identidade híbrida da escola, problematiza seus paradoxos, constrói uma pedagogia que dá oportunidade para que o ambiente escolar esteja em constante construção, que seja plural.

Contudo ela é inversamente proporcional às políticas públicas executadas pelo Estado. Esse constrói uma educação a favor de interesses de uma economia global, neoliberal e unilateral. A educação do Estado é opressora, quando quer atingir os interesses do grupo hegemônico. Suas mudanças visam construir um público obediente em seus pensamentos e em suas ações. Desde o início do ano letivo de 2019, o Governo do DF vem adotando, em algumas escolas, o sistema de gestão compartilhada intitulada como colégios cívicos-militares do Distrito Federal (CCMDF).

O projeto é uma parceria entre a Secretária de Educação – SEEDF junto com a Secretaria de Segurança Pública e, segundo os mesmos, o objetivo dessa parceria é proporcionar uma educação de qualidade, a partir de estratégias voltadas ao um policiamento ostensivo, promovendo uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania.

Para esse projeto, a SEEDF não utiliza nenhuma referência teórica para explicar os porquês da adoção desse sistema, apenas um texto emotivo e publicitário. Essa promoção estava estendida para 2020, na qual novas escolas adotariam esse modelo “pedagógico”, entretanto o fechamento das escolas devido à pandemia paralisou o projeto, portanto não se sabe se ele irá continuar no próximo ano, ou se esse projeto se tornará obsoleto.

2.6 CEF 08 E AS AULAS DE ARTES

As aulas de artes no CEF 08 são ministradas em um espaço estrutural tradicional e deficitário. A escola adota a sala ambiente, isto é, cada professor possui sua sala.

A sala de artes é a sala 08. Anteriormente, ela era uma sala diferenciada das demais, possuía tanques com torneiras e possivelmente carteiras e cadeiras diferentes. Era uma sala voltada para as práticas de artes visuais.

Com o tempo, a sala foi deixando essa característica e foi se tornando uma sala de aula convencional. Quando cheguei na escola, a reforma, retirando os tanques, já havia sido feita. A sala 08 já era uma sala que poderia ser de qualquer componente curricular.

No final de 2015, a escola passou por uma nova pintura e os professores ratearam o custeio para pintar as salas de aulas. A verba da escola só garantia a pintura externa.

Quando cheguei à escola no ano seguinte, o professor de artes que participou financeiramente da pintura da sala proibiu qualquer tipo de intervenção estética que prejudicasse a pintura nova. Assim a sala foi mantida de maneira original a encontra em 2016.

Imagem 9: sala de artes do CEF 08



Fonte: Arquivo pessoal.

Além da sala de aula, havia, como ambientes pedagógicos, uma biblioteca e um pequeno auditório, com um palco alto feito em chão de concreto e cadeiras para servir de plateia, porém eram pouco utilizados. Ao final do ano letivo, alguns professores utilizavam o auditório para apresentar trabalhos finais. Em relação à biblioteca, a escola até hoje não possui projetos de apropriação do ambiente.

Em anos de profissão, eu havia adquirido alguns materiais tecnológicos como notebook, projetor de vídeo, caixa de som. Portanto iniciei o ano letivo construindo meus planejamentos de aulas apoiado em atividades dentro da sala de aula, as quais se dividiam em conteúdos teóricos e práticos. No primeiro ano de escola, minhas atividades práticas, em sua maioria, contemplavam atividades visuais (desenho, pintura, colagens), com algumas atividades teatrais no final do ano letivo.

Ao longo de 2016, iniciou-se uma indagação de como construir aulas que pudessem abarcar projetos artístico-pedagógicos para desenvolver os objetivos e atingir os conteúdos sugeridos no Currículo em Movimento.

É importante ressaltar que era a primeira vez que eu estava entrando em contato com o Ensino Fundamental II na rede pública. Na minha carreira de professor, atuei em diversos seguimentos, em escolas privadas e na maior parte do tempo no seguimento de Ensino Médio voltado ao ingresso do aluno no vestibular.

Assumi o concurso da SSEDf em julho de 2014, passei o último semestre do mesmo ano na Escola Parque da 314/Sul lecionando artes cênicas para o segmento de Ensino Fundamental I. No ano seguinte, lecionei no Centro de Ensino Médio Setor Oeste e, ao final de 2015, a partir do concurso de remanejamento, consegui uma vaga definitiva no CEF 08 do Gama.

Voltando à realidade do CEF 08, a equipe gestora não tinha nenhum projeto pedagógico para artes, não havia adoção de livro didático e cada professor montava seu planejamento que, em relação aos demais docentes, era de estrutura conteudista. A equipe pedagógica não tinha resistência a propostas de implementação de projetos pedagógicos, porém não havia recursos e nem disposições para construir uma proposta que abrangesse a interdisciplinaridade.

Não havia uma cultura de utilização cotidiana dos ambientes da escola. O objetivo era manter os alunos em sala. A biblioteca era usada apenas como acervo de livros didáticos, e o auditório estava quase em desuso, tanto que, no ano seguinte, ele viria a ser desativado. Havia uma sala de informática com computadores também em desuso por estarem defasados e a maioria deles sem sequer funcionar.

Portanto, em relação à estrutura física, as aulas de artes eram voltadas somente para a sala em uma estrutura tradicional. Qualquer projeto prático a ser desenvolvido era necessário romper com estruturas pedagógicas e físicas, estabelecer rupturas de pensamentos dentro da comunidade escolar e provocar mudanças.

3. CULTURA DE MASSA, CULTURA DAS MÍDIAS, CULTURA DIGITAL E CIBERCULTURA

Para engendrar um projeto de construção de vídeos a partir de dispositivos móveis dos alunos com uma produção totalmente construída por eles, vou me adentrar a um universo cultural do qual os elementos de linguagens utilizados nessas obras visuais perpassam por diversos signos linguísticos que são pertencentes a conceitos próximos, porém independentes entre si.

Lucia Santaella possui uma vasta pesquisa sobre as relações da sociedade com as culturas construídas a partir das tecnologias desde comunicacionais até as culturas de digital e seus desmembramentos. Para se compreender os conceitos criados por Santaella, serão citados pensamentos de vários textos e em momentos diferentes em que se olha a tecnologia sobre várias perspectivas, analisando signos que vão surgindo à medida que os olhares vão se deslocando para outros sentidos que a relação entre o Ser e as novas tecnologias vão criando.

Santaella (2003, p. 24) cita seis tipos de formações culturais que não são distintas entre si, mas processos transicionais sutis: a cultura oral, a escrita, a cultura impressa, a de massas, a cultura das mídias e por último a cultura digital. Essas culturas não foram transformadas umas nas outras, pautadas por meios de comunicações que iam surgindo. Segundo a autora, os tipos de signos que se criaram, modelos de mensagens e processos de comunicação culturais, que foram os responsáveis por moldar o pensamento e a sensibilidade da sociedade, além de propiciar novos ambientes socioculturais.

A tecnologia sugere uma nova ordem na comunicação, novas linguagens sugerem novos meios e modos de falar e ser entendido. A comunicação sugere novas metáforas que são elementos de uma nova cultura que ainda está em constante (trans)formação, já que as tecnologias se inovam e a cultura se renova.

Dentro desse universo cultural tecnológico que introduzo, o sistema de mídia é tido como instrumento de comunicação e pedagógico. Não só instrumento, mas um meio de produção que traz conhecimentos gerados dentro de uma cultura de massa, de mobilidade e, ao mesmo tempo, permite construir novos conhecimentos a partir do uso das TICs nas produções para as aulas de artes.

Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo... veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido não fossem as mensagens que nelas se configuram. Consequentemente, processos comunicativos e formas de cultura que nelas se realizam devem pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas sógnicos (SANTAELLA, 2003, p. 25)

Porém, antes de adentrarmos nas produções feitas pelos alunos, é necessário perceber e analisar esse universo que cerca os conhecimentos tecnológicos que os alunos trazem como uma linguagem apropriada de outros ambientes culturais. É notório como eles transformaram e adaptaram toda a linguagem que eles foram recebendo através de uma cultura de consumo de massa.

3. 1 CULTURA DE MASSA

O fenômeno da massificação da cultura tem um início tímido no começo do séc. XX com a popularização da radiodifusão. A sociedade passou a utilizar o rádio (som) como meio de comunicação para obter informação. Essa informação é transmitida com palavras entoadas levando o ouvinte a ter um consentimento coletivo daquilo que se fala.

Mas é com a TV que o audiovisual se torna um elemento poderoso na transmissão da informação, quando a imagem e o som se associam em prol de uma comunicação infalível, repletas de novos sentidos e significados que vão transformar a sociedade moderna.

A partir de então, utiliza-se o termo “cultura de massa” para representar o fenômeno das tecnologias de comunicação que produzem conteúdos e informações padronizados a uma grande quantidade de pessoas de diferentes e distantes regiões, ou seja, a massa. (LUCENA, 2016, p.281)

Segundo Lucia Santaella (2007), o termo “massa” não está associado à presença física de muitas pessoas no mesmo espaço, mas a experiências similares através do meio de comunicação sem que necessariamente compartilhem contextos sociais de vida. As pessoas estão interligadas pela tecnologia e seu poder de persuasão e não por possuírem características socioculturais similares.

A massificação de uma cultura global vem se adaptando às novas tecnologias, porém possui as mesmas pautas, a preocupação em construir informações que emitem dados de um polo centralizado para um maior número de receptores, criando agendas de discussões sobre temas eleitos, de acordo com seus interesses e com a sua lógica de produção e lucratividade.

Santaella cita uma mudança drástica a partir de 1980, quando novas tecnologias vão possibilitar, no que a autora chama de cultura do disponível e do transitório (2007). Essa prática permite escolher e selecionar o que receber, ouvir e ver no seu próprio tempo e não mais no tempo estabelecido pelo produtor da informação. A autora cita como precursores dessa cultura o controle remoto, a tv à cabo, o videocassete, o walkman, a câmera filmadora. Tecnologias lançadas na década de 1980.

Porém essas tecnologias demoram a chegar ao popular, principalmente no Brasil. A explosão do consumo tecnológico nas periferias acontece a partir do século XXI. A tecnologia já é digital e a cultura do disponível e transitório descrito por Santaella é facilmente associado as plataformas digitais da internet como Youtube, Twitter, Facebook, Instagram.

A autora atribui esse fenômeno cultural às culturas das mídias que segundo ela se difere da cultura de massa, mas que ainda possui algumas características semelhantes, como, o consumo de um produto e o gosto formatado por um discurso globalizado. E o que se difere da cultura de massa seria a linguagem em mosaico, fragmentada e mais linear como das produções dos rádios e da TV aberta.

3.2. CULTURA DE MÍDIA

Em 1992, Lucia Santaella escreve um livro sobre a Cultura das Mídias que, segundo a mesma, fora algo audacioso e precipitado para época, as “mídias” ainda não estavam disseminadas e seu conceitos não estavam tão exatos e precisos, como em outros momentos em que autora pode melhor entender e correlacionar com

culturas próximas para melhor defini-las. Já 2003, em seu livro *Cultura e Artes do Pós-Humano*, a autora se refere à cultura das mídias como algo em movimento, acelerando o tráfego entre as suas múltiplas formas, níveis, setores, tempos e espaços. (2003, p.53)

Se em 1992 as mídias eram livros, jornais, TV, revistas, agora o termo é empregado para se referir aos meios de comunicação de massa, mas também a aparelhos, dispositivos e programas auxiliares da comunicação que podem ser pertencentes tanto à cultura de massa, quanto à cultura digital. Para Santaella, o termo mídia torna-se necessário para dar conta do trânsito e do hibridismo que se entrelaçam nos meios de comunicação. (2003, p.54)

Existe ainda a discussão que abarca um novo termo “novas mídias”, que se diferencia do termo mídia, que vinha sendo utilizado anteriormente. Esse termo foi empregado por alguns autores da década de 1990 para significar a mídia na era digital. Mark Poster, em 1995, vai chamar de segunda idade das mídias; Jay David Bolter e Richard Grusin, igualmente em 1999 vão diferenciar os termos “*mass media*” e “*new media*”, isto é, mídia de massa e a nova mídia que seria a digital.

———Mais tarde no ano 2000, Bolter Grusin desenvolvem o conceito de “*Remediação*”, que para eles é a característica da mídia digital, pois implica o reconhecimento do meio anterior, da sua linguagem e da sua representação social. Dessa maneira, todos os meios têm o seu sistema de produção afetado pela chamada nova mídia. A internet remedia todos os meios, melhorando-os em muitos aspectos e acrescentando recursos novos, enquanto a web, especificamente, tem uma natureza remediadora, operando de modo híbrido e inclusivo. A web, dizem os autores, remedia os jornais, as revistas e a publicidade gráfica. (MARTINEZ, 2016, p. 323 – 325)

Além das novas mídias, surgem outros termos mais apropriados para essa pesquisa e para desenvolvimento do trabalho dos alunos no projeto Cine 08, a multimídia e a hipermídia que, para Santaella (2007, p. 318-319), dois fatores levaram o surgimento delas, a hibridização das tecnologias e a convergência das mídias. Vários aparelhos tecnológicos com funções distintas se convergiram para um só aparelho, além dos sistemas híbridos, como a TV e computador juntaram-se em dispositivos móveis que agora possuem todas as funções que antes eram exclusivas de uma só tecnologia.

“O que vale ainda acentuar é o fato que toda mistura de linguagens da multi e hipermídia está inegavelmente fundada sobre três grandes fontes básicas: a verbal, a visual e a sonora. Tanto é assim que os programas multimídias (*softwares*) literalmente programam as misturas de linguagens a partir de três fontes primordiais: os signos audíveis (sons, músicas, ruídos), os signos imagéticos (todas as espécies de imagens fixas e animadas) e os signos verbais (orais e escritos).” (SANTAELLA, 2007, 320)

O termo mídia é amplo e vem sendo discutido ao longo de décadas, se desdobrou em um novo termo, as novas mídias, que não é um termo que se concretizou em um conceito exato. As novas mídias seriam tudo de inovador que estejam surgindo e construindo novos ambientes e experiências culturais, a interculturalidade da era digital.

3.3 CULTURA DIGITAL – CIBERCULTURA

Adentrar no universo da cultura digital, principalmente no campo da educação, no Brasil é ao mesmo tempo desafiante e revolucionário, transformar a sala de aula tradicional em um ambiente híbrido na linguagem, e desencorajador e repressor porque o Estado não investe em tecnologia na educação e quando existem programas governamentais que fomentam equipamentos, a própria cultura escolar não se interessa, por não saber lidar com as linguagens da multimídia.

Quando se fala de revolução para a educação, quero expressar o poder que a era digital proporciona à cultura escolar. Som, imagem, vídeo, texto, programas, aplicativos dos mais diversos assuntos e funções, tudo na mesma linguagem universal, o que Santaella (2003, p. 71) vai chamar de esperanto das máquinas. A era digital criou o ciberespaço, um ambiente de sensação infinita, de diálogo, interação e de surgimento de signos que a princípio fora criado para ser compartilhado virtualmente, mas que hoje emergiu para o mundo concreto e constituiu uma infusão de signos em ambos os ambientes, virtual e concreto.

Mas esse ciberespaço que deu a sensação de infinitude, de “tudo pode”, foi logo regulamentado e restringindo barreiras para que o mercado capitalista criasse mecanismos de dominação. Além de uma regulamentação legal, construída pelo Estado para construir regras e penas, já que o ciberespaço se tornou um universo e construiu seus próprios signos constituindo sua cultura e a relacionando com as demais já existentes, produzindo tudo que a sociedade concreta produz, inclusive o crime e a ilegalidade.

3.3.1 Realidade entre o concreto e o virtual

Se antes o virtual estava na esfera do onírico, do impossível, à beira daquilo que era loucura e o concreto era o racional, a lógica era tudo o que era palpável. Esses conceitos de difundiram à medida que a realidade, que seria tudo aquilo que vivenciamos de maneira sensitivamente real, aflorou no virtual e se manifestou no concreto. A realidade tornou-se múltipla, perspectivada e transrelacional.

Para significar o que é concreto e diferenciá-lo do virtual, vou traduzi-los aos olhos de dois filósofos diferentes, o marxista Evald V. Ilienkov e o tunisiense Pierre Lévy, pesquisador da ciência da informação e da comunicação. Ilienkov faz um estudo sobre a “A Dialética do Abstrato e do Concreto em O Capital de Karl Marx” e reserva uma parte do seu estudo para discutir o conceito de Concreto da obra de Marx.

Marx define o Concreto como sendo a unidade da diversidade, que para Ilienkov, no primeiro olhar, seria beirar o abstrato e não o concreto. Mas o autor diz que Marx assume uma interpretação dialética de unidade, diversidade e de sua relação. O Concreto seria então uma relação e interação sob todos os aspectos e momentos do objeto no sentido da contemplação e em noção dado ao ser humano. É uma totalidade dividida das várias formas de existência do objeto. (ILIENKOV, 1960?)

Para Pierre Lévy, o virtual e o real não são palavras opostas, mas complementares.

Para o autor, o que seria oposto ao virtual seria o atual. O autor discorre sobre esse pensamento em 2011, em um momento em que a cibercultura já se apropria do concreto de maneira “marxista”. Para elucidar a contradição entre o virtual e o atual, Lévy associa a relação entre o possível e o real de Deleuze:

O possível já está todo construído, mas permanece no limbo. O possível realizará sem que nada mude em sua determinação e nem em sua natureza. É um real fantasmático, latente. O possível é exatamente como o real: só lhe falta a existência. A realização de um possível não é uma criação no sentido pleno do termo, pois a criação implica também a criação, no sentido pleno do termo, pois a criação implica a produção inovadora de uma idéia ou de uma forma. A diferença entre o possível e real é, portanto, puramente lógica. (LÉVY, 2011, p.5)

Diferente da oposição entre o virtual e o atual, uma semente é virtualmente uma projeção de uma árvore e a árvore é a semente em ato, a realidade é a potencialização do virtual. Já a atualidade é diferente: para que a semente se torne árvore, mesmo ela sendo uma potencialização da mesma, ela precisa de outros

processos para torná-la existente. Concluindo o pensamento de Lévy, o virtual é a potência de algo, a realidade se aproxima ao “possível” de Deleuze, o atual em nada se parece com o virtual.

Dentro dessas colocações filosóficas de épocas e realidades distintas, vou me apropriar do termo “Concreto” desenvolvido por Marx para definir uma realidade física, mesmo admitindo que o conceito de Concreto marxista possa servir para significar a cibercultura e suas ramificações. Entretanto, o pensamento de Lévy se apropria mais intensamente ao que essa pesquisa entende sobre cultura digital.

3.3.2 Escola sem tecnologia e tecnologia na escola

Se a cultura digital revolucionou a sociedade com seu hibridismo linguístico, constitui-se uma cultura própria. Na escola, a relação cultural entre as duas sempre fora tensa e desencorajante.

A Escola pública brasileira, em geral, pouco se modificou desde a sua criação. Em sua base física e concreta, ela se manteve firme em sua estrutura didática tradicional de quadro, giz ou caneta (uma atualização significativa) e livro didático escolhido pelo Estado. Poucos foram os governos em que a escola teve autonomia para escolher seus livros como melhor lhe cabia, e entre os governos Temer e Bolsonaro, nem livros chegaram as escolas.

Esse capítulo começou a ser escrito em meados de 2019, em que a estrutura pedagógica das escolas estava em sua normalidade, portanto essa pesquisa não pôde observar como foi a mudança repentina em 2020 por causa da epidemia do Covid-19, com o ensino remoto e o início obrigatório do ensino à distância. Esse pesquisador concluiu o trabalho junto aos alunos em 2019, já que, em 2020, fiz remanejamento para outra unidade escolar, com características bem distintas das observadas no CEF 08 do Gama.

Como foi dito anteriormente, cheguei ao CEF 08 em 2016. Uma escola com ensino tradicional, com problemas sociais comuns aos vistos nas reportagens nas mídias. Escola com baixo rendimento dos alunos, violência, *bullying*, professores cansados, enfim, o arquétipo do fracasso da escola na periferia.

No meio desse cenário, tinha o aluno ocioso e desinteressado pela proposta pedagógica oferecida na escola. Tínhamos, como grande desafio comportamental,

convencer o nosso aluno a não utilizar os celulares e suas funções mais populares, que eram as mídias digitais e suas redes sociais.

Entre os problemas enfrentados pelo CEF 08 nas relações que aconteciam em sala de aula, a maioria se dava nos conflitos que envolviam o uso indevido dos celulares. Durante toda a aula, tínhamos que chamar a atenção do aluno, pois esses, de maneira insistente, usavam seus *Smartphones* e, mesmo com a aplicação da correção disciplinar, os discentes teimavam em desafiar a norma escolar.

Havia uma orientação por parte da direção da escola em proibir o uso dos celulares em sala de aula, tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor. A direção escolar se embasava Lei Distrital 4.131 de 2008 que restringia o uso de equipamentos tecnológicos para momentos fora do horário de aula.

A Lei previa:

Autoria do Projeto: Deputada Eurides Brito **Art. 1º** Fica proibida a utilização de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal. *Parágrafo único.* A utilização dos aparelhos previstos no caput somente será permitida nos intervalos e horários de recreio, fora da sala de aula. (DODF de 09.05.2008)

A recomendação da direção restringia o seu uso até em questões pedagógicas. Segundo as normas da escola, aplicadas em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, ficava proibido o uso de celulares até para finalidades de pesquisa ou o uso como plataforma de construção de criação artística.

Como a Escola iria resolver essa problemática? A tecnologia se encontrava no tempo, no espaço e na linguagem do aluno. A linguagem digital era uma linguagem no espaço presente do aluno e se construía como identidade.

No entanto, a escola como um todo não a reconhecia, ao tempo em que escondia e coibia sua utilização tanto por parte da direção do CEF 08, em suas normas pedagógicas, inclusive o professor, em sua estrutura didática convencional e ultrapassada.

A Escola estava vazia de tecnologia, não havia equipamentos que pudessem desenvolver projetos que abarcassem a linguagem digital, porém essa linguagem estava presente nos *Smartphones* que os alunos traziam e que os professores utilizavam de forma pessoal e informal. A linguagem digital estava na escola, mas a

escola não assumia essa linguagem como integrante do seu ambiente, ela era pedagogicamente ilegal

Em relação à internet, essa existia apenas em alguns computadores de uso exclusivo da parte administrativa da Escola e em um computador destinado aos professores, que ficava na sala voltada para as coordenações.

Em 2018, fizemos uma assinatura particular de internet a qual pagamos mensalmente, o valor foi dividido entre os profissionais que utilizam e a Escola. Em contrapartida, instalaram-se receptores para que houvesse Wi Fi em todo o espaço da escola e assim pudéssemos utilizar a internet em sala de aula. Essa ação se deu por causa da implementação do Diário Escolar online feito pela SEEDF em 2017 e era de uso exclusivo dos servidores da escola.

Havia uma sala de informática em desuso devido à falta de internet nos computadores, sendo assim, o maior contato que tínhamos com a linguagem digital, com as TICs, era a partir de nossos celulares. TIC – Tecnologias da informação e Comunicação. Segundo Pedro Demo (2008), toda tecnologia digital, inclusive os aparelhos telefônicos digitais – *Smartphones*, que são plataformas digitais e o mundo cibernético, estão inclusos nas TICs

Pedro Demo (2008), em seu artigo “Tecnofilia” & “Tecnofobia”, faz uma analogia dos termos aos atores que compõem a escola. Segundo o autor, “tecnofilia” é um distúrbio de quem aprecia em excesso a tecnologia e “tecnofobia”, daquele que se posiciona ao contrário, que tem medo do uso das TICs.

Em 2008, Demo já discutia o uso dos aparatos tecnológicos na escola, tanto no sentido do uso social quanto ao uso como instrumento de aprendizagem.

As tecnologias vieram para ficar e vão invadir, cada vez mais, o espaço educacional [...] Tratando-se de educação, o posicionamento deveria ser de “educador”, o que já afasta posicionamentos extremistas de censura, inquisição, repulsa [...] No entanto não cabe ignorar os riscos e abusos das novas-tecnologias, em particular de crianças e adolescentes, um problema facilmente varrido irresponsavelmente o sob tapete. (DEMO, 2008, pag. 5)

O autor, em outro artigo de 2008, já citava o conflito entre a educação em seus processos educacionais, o qual ele configura como ambientes auto poéticos, reconstrutivos, interpretativos de aprendizagem, marcados pela condição de sujeito envolvido por parte do aprendiz e a função das TICs nesses processos seria de aprimora a formação e aprendizagem (DEMO, 2012, p1).

Pedro Demo, no mesmo artigo, apresenta a dificuldade da escola em desenvolver essas novas tecnologias e aproveitá-las como instrumentos de aprendizagens ou até mesmo constituinte do processo como elemento de conhecimento. Segundo o autor, a escola continua instrucionista, disciplinar e tradicional.

Houve um momento em que o ambiente escolar foi preparado e organizado para receber as TICs, como laboratório de informática, centros de tecnologias, porém não prosperaram. De acordo com Demo, porque se mantiveram como abordagens externas, eventuais, intermitentes, voluntárias, nunca fez parte da aprendizagem estudantil e nem tão pouco do planejamento curricular do professor.

Essa abordagem conceitual do autor faz referência ao processo de alfabetização da linguagem digital que deveria fazer parte do universo escolar, e talvez, por algum tempo, tentou-se associar ao currículo a necessidade de alfabetização para o aluno, mas esse papel foi delegado para o mundo fora da escola. À cultura midiática incumbiu a formação desse aluno na linguagem digital, não só formou como construiu seu modo de pensar.

E, talvez por isso, a escola retrocedeu e buscou maneiras de limitar e coibir a entrada dessa cultura. Foi esse o cenário que eu encontrei ao iniciar minha jornada como professor de artes no EF II. Um mediador de conhecimentos artísticos e um aventureiro no mundo das novas tecnologias.

Encontrar um ambiente escolar inóspito para projetos práticos artísticos, cênicos ou visuais, isto é, difícil para desenvolver projetos teatrais ou plásticos, levou-me a um despertar para um desenvolvimento de um projeto tecnológico - artístico que propusesse transitar pelas várias linguagens como a audiovisual, a música e a teatralidade.

3.3.3 Problema de pesquisa

Como a cultura digital e a cultura de massa se inter-relacionam com disciplina de arte, a partir de um projeto pedagógico em que a relação entre o estudante e os dispositivos móveis são os protagonistas, dentro de uma cultura escolar não tecnológica?

4 O PROJETO

Como vimos, essa pesquisa tem o objetivo de analisar os trabalhos dos alunos do projeto Cine 08 entre os anos letivos de 2018 e 2019, nos quais os discentes pudessem experimentar todas as etapas de um processo de construção de vídeo nos 8º anos e, posteriormente, nos 9º anos.

Para os 8º anos, cada turma foi dividida em dois grupos, cada grupo teria que se organizar nas funções sugeridas na aula de arte, isto é, o aluno teria que se encaixar em uma das funções já pré-determinadas, podendo ele acumular responsabilidades e atribuições, porém a nota do trabalho estaria atrelada a sua tarefa principal.

Em relação aos 9º anos, a proposta de organização seria diferente, os grupos seriam montados por afinidades estéticas ou de trabalho, para as quais os alunos poderiam ter a liberdade de produzir de acordo com as experiências que eles obtiveram no ano anterior. E esse foi um fator essencial para o projeto, por utilizar das experiências vivenciadas nos projetos anteriores para projetar novas possibilidades no novo projeto a ser montado.

Para melhor adentrar a análise, faço um recorte de dois grupos, dentre vários que tiveram nesses dois anos, os critérios estabelecidos para a escolha desses trabalhos foram, além de ter passado por todas as etapas, os diferentes resultados que se deram, numa mesma proposta, com ideias, iniciativas e dificuldades específicas, com erros e acertos que cada um encontrou ao longo da sua trajetória, contudo orientado e coordenado pela disciplina de Artes, mas o protagonismo do aluno sendo o fio condutor para a construção pedagógica.

Porque a mera inserção de tecnologia como instrumento pedagógico não garante ao aluno o protagonismo do qual ele necessita para perceber e acionar motivações que o faça querer aprender. Em seu artigo sobre a cultura digital na educação básica, as pesquisadoras Michele Machado e Adriana Kampff afirmam que:

A forma como as tecnologias são utilizadas será um fator determinante para a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem... elas podem ser recursos articuladores do desenvolvimento da colaboração e da autonomia dos sujeitos aprendentes no processo da construção de conhecimentos. (MACHADO E KAMPFF, 2014, p. 1345)

4.1 PROCESSO DE CRIAÇÃO COM DISPOSITIVOS MÓVEIS.

Em um breve estudo sobre a educação na modernidade e seus modelos pensados e adotados como métodos eficazes para compor a sociedade dos séculos XX e XXI, se torna necessário para justificar o projeto do Cine 08 não como método eficaz, mas como um projeto que caminha dentro de um pensamento pedagógico que transfere ao aluno um maior protagonismo na construção de seu conhecimento. A audácia de permitir ao estudante ter voz e que essa reverbere sua vivência e suas vontades como potencialidades que o motivem a chegar ao cidadão que ele enseja ser.

No artigo de Sandro Faccin Bortolazzo, publicado pela revista eletrônica “Educação Temática Digital” de Campinas – SP, o autor faz uma revisão sobre a inserção da cultura digital na educação aos olhos dos filósofos contemporâneos. A começar, Bortolazzo (2020) define educação como um processo de formação em que os sujeitos de uma determinada sociedade, de uma geração são conduzidos a pensar e agir sobre si mesmos e sobre o mundo de uma maneira específica.

O autor diferencia a modernidade sólida da modernidade líquida aos olhares de Jacques Derrida (1995)¹² e Zigmunt Bauman (2009 e 2010). Para Bauman (2010), na modernidade sólida, a educação é uma formação de responsabilidade plena e exclusiva da sociedade, em especial de seus legisladores, que são oriundos do Estado. Uma educação estratificada para definir uma sociedade administrada.

Já na modernidade líquida, a educação é proposta como um movimento fluido, móvel, que objetiva o sujeito a construir sua identidade dentro daquilo que o próprio considera empodeirante, no sentido do sujeito ter o máximo de controle do seu pensar e querer, e o Estado seja constituinte da união desses “quereres” e não o contrário.

Sandro Bortolazzo (2020) cita a problemática da escola rejeitar ao que eu vou chamar de educação líquida, fruto da mesma modernidade, por esta representar o caos e a desordem, já que esse modelo fugiria do controle do Estado, que nesse caso é representado pela instituição escolar.

¹² Bortolazzo, no que se refere a incorporação da cultura digital na educação ele utiliza como principais fontes teóricas **A Escritura e a Diferença** de Jacques Derrida, 1995 e dois escritos de Zygmunt Bauman: **Tempos Líquidos**, 2009 e **Legisladores e Intérpretes** de 2010.

Em processo filosófico de questionamento, Derrida reinventa o termo de Heidegger, *destruktion*, para o filósofo o tema faz referência à “destruição da metafísica” que segundo Paulo Cesar Duque-Estrada, professor da PUC-Rio e doutor em Filosofia pelo Boston College (1993), a teoria de Heidegger nada tem de destruição, pelo contrário: *“buscava libertar os conceitos que, ao longo da tradição, haviam enrijecido, pelo hábito de sua transmissão, em estruturas semânticas estáveis, fazendo-os retornar à experiência originária de pensamento da qual haviam brotado”*. (DUQUE-ESTRADA, Cult, 2010).

Derrida traduz a palavra para o francês *déconstruction* e o levou para o entendimento da impossibilidade de assegurar significados, porque a significação para Derrida “é um interminável jogo, sem qualquer centro que ponha fim às possibilidades sempre proliferantes e renovadas. (BORTOLAZZO, 2020, p.381).

Associando o conceito de Derrida ao que eu chamo de educação líquida, um projeto pedagógico rígido e integrado ao um sistema institucional político sem que haja passado antes pela experimentação de uma cultura escolar específica com seus ambientes psicológicos subjetivos nada tem para contribuir. Um projeto pedagógico se molda nas características que ele vai adquirindo ao caminhar do seu desenvolvimento. É o aluno quem dita quais percursos que uma proposta pedagógica vai percorrer, porque tudo é feito para ele, então nós professores somos mediadores de um processo que poderá culminar em múltiplas possibilidades.

E são esses caminhos que essa pesquisa analisará sob ótica do professor no protagonismo do aluno diante ao projeto que ele trará instrumentos e possibilidades para construir seus conhecimentos na execução de um trabalho de artes usando tecnologia. Mas antes de iniciar as análises, volto à gênese do projeto para descrever como foi que o Cine 08 se iniciou e quais os caminhos encontrados para as ações pedagógicas que permearam os anos letivos de 2018 e 2019.

4.1.1 Início do projeto de construção de vídeos – A concepção

O Projeto teve início em 2017. Após algumas tentativas fracassadas de desenvolver atividades de artes nos ambientes construídos da escola, optei por adotar a tecnologia como instrumento e meio de construção de atividades artísticas.

O ano letivo 2017 era o segundo ano de minha permanência na escola, e eu já tinha uma familiarização com a cultura do CEF 08 e seus mecanismos pedagógicos, estruturais e ambientais.

Diante desse cenário, acredito que tenha sido uma opção eficaz diante de outras que poderiam também funcionar, mas o uso dos celulares como instrumento de produção teve um caráter especial, que era trazer o protagonismo dos alunos a partir do objeto que eles mais dominavam.

O objeto tecnológico escolhido foi o *Smatphone*, um aparelho de celular de tecnologia digital móvel que se tornou uma extensão do corpo do aluno, da sua mente. Esse computador, que cabe na palma da mão, já se encontrava completamente inserido em sua cultura, desde a digital, da qual ele é fruto, até a cultura do espaço geográfico, a periferia. Esse ambiente sociocultural era pertencente tanto ao aluno e quanto a escola, com seus agentes, quanto a mim também, como pesquisador e professor.

O projeto de produção de vídeo foi concebido a passos lentos. A ideia do uso de tecnologia para produção artística foi uma forma proveitosa devido à falta de espaços na escola. E o uso dos celulares como mecanismo de produção veio diante da falta de equipamentos.

Outro fator estimulante foi dialogar com uma problemática que a Escola vinha enfrentando, o conflito entre o aluno, o celular e a escola. A Lei 4.131, de 2008 da Lei Orgânica do DF, proibia o uso de celulares dentro da sala de aula na Educação Básica.

Como já mencionado, é corriqueiro encontrar um aluno portando o celular nos ambientes da escola e mais, utilizando-o durante as aulas de maneira indevida. Estimular o uso desse aparelho como instrumento de construção de conhecimento foi a maneira encontrada para tirar o caráter ilegal e dar importância e finalidade pedagógica para um objeto que já estava inserido no ambiente escolar.

A sugestão do projeto foi apresentada na semana pedagógica, no início do ano letivo de 2017, como projeto interdisciplinar, a fim de envolver várias disciplinas, em um grande trabalho em que cada disciplina pudesse desenvolver conteúdos, competências e habilidades previstas no currículo em movimento, proposto pela SEE/DF.

Entretanto, apenas os professores da cadeira de Português que lecionavam para os 8º e 9º anos aceitaram desenvolver o projeto. Os professores Jaqueline Lima

e Guilherme Silva, ambos em contrato temporário na escola, estavam dispostos a experimentar uma linguagem nova, diferente do habitual utilizado naquele ambiente.

À medida que as aulas foram iniciadas, começamos a conceber o projeto como atividade pedagógica. Para que fosse viável criá-lo e aplicá-lo ainda no mesmo ano, propusemos então desenvolvê-lo junto aos alunos durante todo ano letivo.

Como o projeto iria funcionar? Como inserir, em uma cultura escolar, novos paradigmas e novos desafios?

No 1º semestre, ficamos encarregados de discutir a estrutura do projeto, objetivos, logísticas, atividades, tempo de execução, como avaliaríamos cada etapa e quais os critérios que iríamos utilizar para notificar cada trabalho.

Nesse primeiro momento, o projeto foi criado de maneira improvisada, sem que já entrasse no documento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Devido ao seu caráter experimental, precisávamos primeiramente aplicá-lo e, depois de analisar seus efeitos, poderíamos adotar como projeto constituinte do CEF 08.

O projeto, ainda sem nome, foi aplicado em sala de aula a partir do 2º semestre letivo. Propusemos aos alunos fases de atividades em que eles pudessem construir os vídeos por etapa, a fim de permitir que o aluno tivesse tempo para assimilar, produzir e aprender cada período de composição de um vídeo. Tudo isso ao tempo em que tínhamos também um momento para analisar o que estava sendo produzido e quais as ações necessárias para as próximas fases.

4.1.2 Estrutura do projeto

Buscamos uma estrutura simples para que os alunos conseguissem ter a possibilidade de construir e explorar todos os estágios que permeavam a linguagem do audiovisual.

Aproveitamos o projeto para desenvolver conteúdos teóricos previstos no planejamento de artes e de português, como leitura, produção de texto, aplicação da linguagem formal e informal no texto e na linguagem oral.

Em relação às artes, propus a criação de um vídeo de 5 minutos de duração, que relacionasse ao uso dos elementos de linguagem visual, cênico, além das abordagens históricas e estéticas para contextualizar o uso de novas poéticas para a obra artística.

A professora Jaqueline Lima sugeriu que os temas deveriam ser livres, entretanto deveriam contemplar um dos incisos do Art. 5º da Constituição Federal, ao que se referisse aos direitos civis relacionados: à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Como já fora dito, o projeto vislumbrara os 8º e 9º anos. Para cada turma de 8º e 9º anos, sugerimos que cada turma fosse dividida em dois grandes grupos, com alunos divididos em funções específicas, totalizando uma produção de 14 vídeos, sendo 8 vídeos nos 8º anos e 6 vídeos nos 9º anos. Os vídeos deveriam ser editados e conter créditos, com a função de cada aluno no grupo.

As produções ocorreram de maneira satisfatória, todos os alunos participaram e tivemos os 14 vídeos entregues, uns com maiores qualidades de recursos, linguagens, assuntos mais complexos, nos quais se verificou uma maior habilidade por parte dos alunos, outros mais simples e resumidos de acordo com os critérios disponibilizados a eles.

Cabe ressaltar que os alunos do CEF 08, de maneira geral, não possuíam hábitos de realizar atividades regularmente, principalmente as que demandassem um maior tempo e com maior grau de dificuldade. O índice de alunos que não faziam atividades cotidianas era alto, mesmo com a intervenção junto à família. Prova disso é alto índice de reprovação, acima da média, como já descrito aqui nesta pesquisa.

Portanto, ter todos os trabalhos entregues já era uma enorme vitória, mostrava que grande parte dos alunos pelo menos se interessaram pela proposta e se mobilizaram para realizá-la. A partir desse fator, pode-se constatar que o projeto obteve ganhos pedagógicos em relação aos objetivos requeridos.

Em 2007, criamos uma estrutura modelo que serviu como base para experimentarmos a aplicabilidade de projeto:

Tabela 7 - 3º Bimestre – 28/07 a 06/10 de 2017

ATIVIDADE PEDAGÓGICA	DISCIPLINA	Qt./ hora aulas	DESCRIÇÃO
▪ Apresentação do projeto aos alunos	ARTES	1 aula 50 min	Apresentação do projeto, exemplificando com trabalhos de alunos de outras escolas, além de mostrar a estrutura que fomos trabalhar.
▪ Estudos e discussão sobre possibilidades de temas, linguagens, estéticas, técnicas; sugestão de possibilidades.	ARTES	4 aulas (duplas) 1h e 40 min cada	Apresentação de possibilidades através de mostras curtas de possibilidades estéticas, temáticas e de linguagens. Para cada obra mostrada, discutíamos como fora feito, abordado, técnicas.
▪ Como fazer um roteiro de filme	PORTUGUÊS	3 aulas 50 min cada	Explicação e atividades aplicadas pelos professores Jaqueline Lima e Guilherme Silva.
▪ Elaboração do roteiro para a concepção dos vídeos	PORTUGUÊS	1 aula por semana durante todo o 3º bimestre	Foram elaboradas atividades extraclasse, com auxílio e acompanhamento da professora Jaqueline Lima e Guilherme Silva.
▪ Apresentação e roteiro por parte dos alunos	PORTUGUÊS	2 aulas sequenciais 50 min cada	1º Avaliação do projeto: Os critérios de avaliação visavam incentivar a escrita, com o uso das formas normativas e relacionados às estruturas viáveis para a construção de vídeos.

Tabela 8 - 4º Bimestre – 06/10 a 21/12 de 2018

ATIVIDADE PEDAGÓGICA	DISCIPLINA	Qt./ hora aulas	DESCRIÇÃO
▪ Planejamento de ações para realizar as gravações.	ARTES	2 aulas 50 min/ cada	Com o roteiro pronto, os alunos começaram a planejar atividades e cronogramas para as filmagens. Como era um projeto inicial, de experimentação, não foi pedido aos alunos a execução desses cronogramas, como anotações ou atividades, eles ficaram no campo da idealização.
▪ Filmagens	ARTES	Carga horária semanal: Duas aulas duplas de Artes – 1h e 40 min Cinco aulas de Português – 4h 10 min dessa carga horária, fora reservado 50 min da aula de artes e 1h 40 min semanais durante o mês de outubro e início de novembro de 2018, além das filmagens em horários extra classe.	Os alunos, de acordo com os roteiros produzidos começaram a gravarem as cenas. A maioria dos projetos foram concebidos para serem gravados dentro do espaço escolar, e outros alunos, mais ousados, propuseram-se a gravar em outros espaços fora da escola: praças, ruas, frente de igreja, comércios, ambientes internos - como lugares de casa, lanchonetes.

<ul style="list-style-type: none"> Edição 	ARTES	Como não havia recursos tecnológicos na escola, a edição foi realizada fora da escola	Após estabelecer o prazo máximo para as filmagens, os alunos tiveram que reunir as imagens e transformá-las em um filme de 5 minutos. Não foi dada nenhuma aula de edição de vídeos. Os vídeos foram editados em aplicativos contidos nos próprios <i>Smartphones</i> , com o conhecimento dos alunos. Efeitos visuais, sonoros e cortes de cena foram feitos com as possibilidades que o aplicativo fornecia e com o conhecimento que o aluno já possuía.
<ul style="list-style-type: none"> Mostra dos filmes realizados 	ARTES E PORTUGUÊS	Dois dias letivos no final do mês de novembro. Um dia para exibição dos filmes dos 8º anos e o outro para os filmes dos 9º anos.	2º Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Para essa etapa, observou-se o processo de criação e como cada grupo resolveu suas problemáticas de acordo com o roteiro desenvolvido por eles. - Não se levou em conta o produto final como resultado avaliativo, já que o objetivo era a experimentação na linguagem audiovisual. - Na exibição dos filmes, os alunos preferiram que apenas os anos correspondentes pudessem assistir. Assim na exibição dos 8º anos estavam presentes o corpo docente, a coordenação, a direção, mais o alunos dos 8º anos, e sucessivamente ocorreu o mesmo com os 9º anos. - Ao final das exibições a maioria dos alunos gostaram do resultado e eles mesmos postaram em suas redes sociais os filmes para que toda a comunidade de dentro e fora da escola pudessem assistir.

4.2 MOBILIDADE DIGITAL: INTESECÇÕES NA CIBERCULTURA PARA FORMAÇÃO DE CIBERAMBIENTES

Os dispositivos móveis, mais precisamente os *Smartphones*, estabelecem o núcleo da célula do projeto de tecnologia em um ambiente escolar em que as ações e relações informais mais acontecem através de dispositivos móveis em cultura escolar institucionalmente não tecnológica.

Segundo Santaella (2008, p. 96), nossos corpos circulam pelos ciberespaços, formando espaços híbridos e que essa pesquisa tem a audácia de definir como ciberambientes. Ainda na lógica de Santaella (2008, p.96, apud HARRISON e DOURISH, 1996), a pessoa entra em um ambiente virtual colaborativo, como as redes sociais por exemplo, através de um avatar, tanto o ambiente quanto o avatar são virtuais, entretanto as conexões, relações e projeções são reais pois constituem uma representação da própria pessoa.

O que a autora institui como a projeção física no ciberespaço, eu chamo de ciberambiente, por esse ser construído não só de projeções, mas de construções afetivas, sensitivas e experienciais, transpondo a virtualidade em realidade física por isso a necessidade anterior de trazer uma discussão sobre o que seria real, virtual e concreto e suas concatenações.

Voltando aos dispositivos móveis, esses intensificaram os ciberambientes ao ponto de ser uma constituição do cotidiano da realidade concreta da pessoa. O acesso ao universo digital tornou-se mais intimista e identitário ao tempo que se criou bolhas culturais de acesso restrito ao um determinado grupo de pessoas com identificações muito próprias entre elas. Santaella diz que o espaço virtual é imaterial, então os dispositivos móveis estão construindo ambientes na imaterialidade e compartilhando signos e linguagens na materialidade do concreto.

A mobilidade digital está dentro do conceito de Ubiquidade na computação que Santaella (2013, p. 2) dividi em grupos conceituais: o da computação móvel e da computação pervasiva. O primeiro implica na movimentação física do ser e junto a ele é levado todos os serviços computacionais através de dispositivos móveis que estejam inseridos no aparelho ou através de internet via Wi Fi. O computador torna-se onipresente e expande a capacidade do usuário de utilização, independente de lugar, espaço geográfico.

Ela é pervasiva, pois *“significa que o computador está embarcado de forma invisível para o usuário [...] desse modo, ‘o computador tem a capacidade de obter informações do ambiente no qual ele está embarcado e utilizá-la para dinamicamente construir modelos computacionais”* (SANTAELLA, 2013, p. 16).

Essa característica pervasiva da mobilidade digital é benéfica ao moldar a tecnologia digital às necessidades do usuário, mas também maléfica quando utilizada de maneira a rastrear dados do usuários ou submetê-lo a uma construção ideológica robotizada quando são disparadas informações ou propagandas em seus acessos para que o usuário se alimente de signos e comunicações de interesses escusos.

Atualmente existe uma grande discussão sobre os acessos ilegais e legais, além de vendas de dados pessoais restritos de usuários da internet, pelas próprias empresas fornecedoras de acesso aos conteúdos *online*. Em um artigo publicado no jornal online El País pela doutora e pesquisadora em políticas públicas Gemma Galdon Clavell, a autora discorre sobre a problemática dos dados pessoais na era

digital em que empresas digitais compram e vendem informações pessoais da internet.

Cada vez que visitamos uma página com o computador, o celular ou o tablet, recebemos dezenas de pedidos de instalação de cookies. Somos, portanto, o produto, porque em troca da informação que obtemos fornecemos detalhes sobre nossa atividade online e, frequentemente, dados pessoais como nome e localização, hábitos, cartão de crédito etc., sobre os quais não temos nenhuma maneira de controlar para onde eles vão. Diante disso, o único recurso de autoproteção é não aceitar cookies e renunciar ao serviço, ou excluí-los sistematicamente do nosso computador, algo tão enfadonho como escassamente útil.

O Facebook, rede social utilizada por mais de um bilhão de pessoas por mês, dispõe dos dados que o usuário deposita voluntariamente nele, mas também faz inferências com base em nossas interações com pessoas e informações, compartilha-as com terceiros e desenvolve um perfil único que permite determinar o que aparece no nosso mural, tanto por parte de nossos amigos como de anunciantes. Todo “curtir” ou registro feito por meio do Facebook gera informações que são analisadas e classificadas por algoritmos tanto para nos conhecer em nível individual quanto como consumidores, para desenvolver perfis sociais para agências de publicidade. O registro continua mesmo que tenhamos fechado a página... além disso, instalamos o Facebook nos nossos celulares junto com o seu aplicativo de mensagens, o sistema pode ativar remotamente nossa câmera ou microfone, acessar nossas fotos, mensagens e assim por diante de modo a continuar aperfeiçoando o nosso perfil. (CLAVEL, El País, 2015)

4.2.1 M-learning

Esse sistema de aprendizagem digital é concebido através de convergências da internet, redes sem fio e dispositivos móveis a fim de viabilizar uma aprendizagem em que a tecnologia é utilizada como instrumento e possibilidade para o desenvolvimento de conhecimentos. É diferente do que se refere como *e-learning*, que se trata da construção de ambientes virtuais para o acesso ao aprendizado.

O projeto do Cine 08 visa desenvolver um sistema em *M-learning*, em que o aluno utilize seu dispositivo móvel para desenvolver seu trabalho no campo do audiovisual, não só no campo da captação de sons e imagens, mas utilizando recursos tecnológicos como aplicativos que o auxiliem em outras etapas, desde o uso de pesquisa para elaboração do roteiro, como editores de vídeo e de som, mixadores, produtores de efeitos visuais e sonoros e outras possibilidades.

O sistema *M-learning* propõe cinco estágios para conduzir os aprendizes ao domínio de um novo conhecimento: recuperação, agregação, análise, construção e gestão de conhecimento.

A recuperação estabelece o domínio das fronteiras e ajuda os indivíduos a assegurar que a atenção seja concentrada no conhecimento relevante que pode ser recuperado. A agregação é o estágio em que o conhecimento relevante pode ser encontrado. Nesses dois primeiros estágios, os aprendizes utilizam equipamentos móveis. Já o estágio da análise baseia-se em experiência individual e ajuda o aprendiz a compreender qual é o conhecimento demandado. Os resultados da análise são utilizados para produzir um modelo de tarefas do conhecimento, que representa o conhecimento que os indivíduos detêm sobre as tarefas que eles desempenham. O estágio da construção é adquirido por meio do desempenho de tarefas de aprendizagens prévias. Por fim, na gestão do conhecimento, os indivíduos compartilham conhecimentos com outros e gerenciam seu conhecimento individual. (SANTAELLA, 2013, p. 414)

4.3 CINE 08: UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CEF 08 DO GAMA

Em 2018, o projeto tornou-se oficial no CEF 08 sendo colocado no calendário de atividades pedagógicas da escola. Na semana pedagógica daquele ano, foi proposta novamente a interdisciplinaridade, mas os professores de outras cadeiras não se interessaram em participar ativamente, apenas propondo pontuações extras em suas disciplinas.

Os professores que antes estavam no projeto não voltaram para a escola e, assim, a atividade dos curtas metragens ficou apenas na disciplina de Artes e no período matutino.

Nesse mesmo ano, a escola adotou uma estrutura diferente para a composição das séries e das turmas. A partir de então, no turno matutino, ficariam os 8º e 9º anos e, no vespertino, os 6º e 7º anos. Sendo assim, o projeto iria ser aplicado para toda a escola no período matutino, isto é, para 8 turmas de 8º anos e 7 turmas de 9º anos.

Os alunos dos 9º anos que estudaram no período matutino do ano anterior já haviam passado pela experiência de realizar um vídeo no 8º ano. Então, a nova sugestão foi que eles se agrupassem de maneira independente, entre turmas, partindo do critério da afinidade, e eles mesmos se incumbiriam de orientar os outros alunos sobre a atividade.

O projeto então começou a se configurar de maneira específica. Para os 8º anos, o projeto seria iniciado com métodos e ações pedagógicas que propusessem uma orientação mais voltada ao aprendizado, o uso da tecnologia dos *Smartphones* para a construção dos vídeos. Bem semelhante à estrutura do ano anterior.

Para os 9º anos, o programa sugerido partiu de uma outra estrutura, uma continuação do que havia sido feito no ano anterior, com propostas já elaboradas pelos alunos de temas, de grupos, de maneiras de gravar e editar. Havia uma empolgação por parte de quem já havia feito e uma motivação para aqueles que iriam experienciar pela primeira vez.

O programa ganhou nome e uma estrutura mais elaborada. O Cine 08, assim começou a ser chamado o projeto de construção de vídeo a partir do uso dos *Smartphones* dos alunos no CEF 08.

Para esse ano, as atividades começaram ainda no 1º bimestre e a proposta foi que, para cada bimestre, houvesse uma atividade chave que culminaria, ao final do ano, na entrega de um vídeo de cinco minutos de duração e que esses vídeos pudessem ser apresentados em um festival que contemplasse os melhores, além da exposição de todos os trabalhos.

O processo de aprendizagem no Cine 08, *M-learning*, é caracterizado por uma educação formal por apresentar procedimentos sistematizados de ensino-aprendizagem, entretanto alguns momentos a proposta pedagógica visa um sistema não-formal por incentivar tarefas extra-classe, sem que haja um domínio institucional, para compor a estratégia de autonomia e responsabilidade por parte do aluno e dar a ele a dirigibilidade de seu projeto.

Para Santaella (2013, p.414) o *M-learning*, a partir dos cinco propósitos listados na p. 71 dessa pesquisa, geram princípios que regem o sistema como:

- a) Simplicidade - A autora se refere ao tempo prolongado para realização das tarefas, devido ao suporte dos dispositivos móveis não possuir grande capacidade de armazenagem. Para o Cine 08, o tempo prolongado é imprescindível para se construir as quatro primeiras etapas do *M-learning*; recuperação, agregação, análise e construção. Para isso o processo foi dividido ao longo dos quatro bimestres;
- b) Adaptação – os propósitos sugeridos devem ser fáceis de operar e ao alcance dos aprendizes, a ponto de oportunizar novos conhecimentos adquiridos por eles mesmos, sem intermediações;

- c) Individualidade – esse princípio, listado por Santaella, é entendido como o grupo, cada grupo terá seus dispositivos móveis que serão customizados às necessidades do projeto individual, que deverão surtir aprendizagens significativas, esse princípio relaciona-se diretamente ao estágio da análise;
- d) Comunicabilidade – esse princípio dialoga com a gestão de análises e de conhecimentos por ter características comunicativas e colaborativas. No Cine 08, esse princípio é visível na definição de temas e roteiros. Pela dificuldade da criação e desenvolvimento textual, no festival em que são apresentados todos os trabalhos que geram para os alunos, na apreciação dos outros trabalhos aprendizagens colaborativas e comunicacionais, ao ver outras possibilidades de técnicas e linguagens.

4.3.1 Cronograma para as atividades do projeto Cine 08

1º bimestre

Foram propostas atividades relacionadas à teoria sobre a arte cinematográfica. O que é um filme, como ele surgiu, um breve histórico do cinema. A partir daí, as aulas foram voltadas para os elementos da linguagem cinematográfica.

Como se constrói um vídeo, quais os elementos que envolvem uma imagem em movimento, áudio, imagens, câmeras, foco, edição e por fim a narrativas, que poderiam ser figurativas ou abstratas. Entretanto, primeiramente essa narrativa precisaria ser escrita, construída em forma de palavras, para depois, ser concretizada em imagens.

As estruturas das aulas foram construídas por meio de slides explicativos com alguns exemplos de curtas metragens profissionais e amadores, feitos por alunos de outras escolas e com os trabalhos do ano anterior.

Para avaliar essa etapa, foram propostas atividades teóricas para diagnósticos de conhecimentos. E, ao final do bimestre, foi entregue aos alunos um edital explicativo, com as regras para realização do filme, com as regras de cada etapa e a valoração de cada momento.

Imagem 10-11: Exemplos de alguns slides apresentados para orientar os alunos em como produzir um roteiro de vídeo

<p style="text-align: center;">PROJETO CINE 08 Como montar um roteiro</p> <p style="text-align: center;">DOCUMENTÁRIO OU FICCIONAL (DRAMA, COMEDIA, ROMANCE, TERROR)</p>	<p style="text-align: center;">ROTEIRO - ESTRUTURA</p> <p>O ROTEIRO DEVERÁ SER ENTREGUE DIGITADO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. CAPA – NOME DO FILME 2. CONTRA CAPA – CABEÇALHO, INTEGRANTES –(E SUAS RESPECTIVAS FUNÇÕES) 3. ROTEIRO <ol style="list-style-type: none"> a. Personagens e descrição deles; b. Breve resumo da história; c. História desenvolvida a partir de diálogos e rubricas:
<p style="text-align: center;">DOCUMENTÁRIO</p> <p>1ª Parte Deverá vir uma pesquisa sobre o assunto que irá ser tratado no documentário.</p> <p>2ª Parte – Roteiro de ação (exemplo Bullying)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vou falar o que é Bullying: ✓ Mostra imagens de alunos na escola, aleatoriamente, andando, brincando, estudando, sozinho, em grupo. ✓ Narrativa do que é o Bullying com animação ajudando a forma o conceito - Buscar entrevistas de pessoas que sofreram o Bullying: ✓ Vou entrevistar pessoas, sem que elas se mostrem para que elas falem como foram suas experiências. ✓ Mostrar questionário: - Pessoas que praticaram o Bullying: ✓ Vou pagar no youtube trechos depoimentos de pessoas que praticaram o Bullying. - Quais são as consequências do Bullying em toda a sociedade; - Quais as alternativas de se evitar o Bullying 	<p style="text-align: center;">ROTEIRO FICCIONAL</p> <p>O ROTEIRO FICCIONAL ELE DEVERÁ SER DIVIDIDO EM CENAS</p> <p>CENA 01</p> <p><i>Venidilson chega na sala de aula e bate na porta, a professora abre a porta. (RUBRICA)</i></p> <p>VENIDILSON – Olá, bom dia, eu sou um novo aluno da classe.</p> <p>JACQUELINE – Bom dia, seja bem vindo, apresente-se a turma.</p> <p><i>Com vergonha, Venidilson abaixa a cabeça e fala bem baixo para a turma</i></p> <p>VENIDILSON – Bom dia turma.</p> <p><i>A professora chama a atenção de Venidilson</i></p> <p>JACQUELINE – Fale seu nome rapaz, da onde você veio, sua idade...</p> <p>VENIDILSON começa a ficar vermelho e a turma começa a rir dele</p> <p>VENIDILSON – Meu nome eh... eh... Venidilson</p> <p><i>Nesse momento a turma toda ri muito alto e não deixa ele terminar a apresentação, a professora então para silenciar a turma, pede para que todos parem.</i></p> <p>JACQUELINE – Silêncio!!!! Veni. Ah deixa pra lá, seu nome é muito estranho, sente-se lá e vamos continuar a aula.</p>

As atividades do Cine 08 ocorreram paralelamente aos conteúdos exigidos pelo currículo em movimento e definidos em reunião da semana pedagógica no início do ano letivo. Foi programada para essa 1ª etapa do processo uma aula quinzenal de 50 minutos. Como as aulas de artes são duplas no CEF 08, foram utilizadas sempre a última aula de cada turma, para aplicação das pedagógicas formais.

2º bimestre

Para o início do 2º bimestre, foi proposto às turmas que constituíssem seus grupos de trabalhos. Para os 8º anos, cada turma se dividiu em dois grupos em que houvesse alunos com performances boas, razoáveis e críticas.

O critério de escolha foi baseado nas avaliações do bimestre anterior, além do conselho de classe. Cada grupo teria os mesmos graus de dificuldades em relação aos alunos que possuíam uma cultura de realizar atividades e ter bons resultados nelas, alunos que tinham dificuldades e alunos com problemas de comportamento, que não realizavam atividades e que tinham baixos índices de aprendizagem.

Portanto, para os 8º anos, os grupos eram formados pelo professor. Após essa etapa, eles se reuniram e se distribuíram nas funções disponibilizadas.

Para os 9º anos, havia uma liberdade maior, como já mencionado, eles se organizavam em grupos que poderiam conter alunos de turmas diferentes. Como a

maioria dos alunos já havia passado pela experiência do ano anterior, foi dado a eles o protagonismo de escolher e se colocar nas etapas do processo.

Para aqueles que tinham dificuldades de sociabilização ou alunos que havia chegado à escola naquele ano, os diretores eram responsáveis em distribuí-los nos grupos da turma do qual o aluno fazia parte, para que ele se sentisse mais a vontade em desenvolver seu trabalho.

Cada aluno deveria estar em uma função específica na qual sua performance seria avaliada, eles poderiam trabalhar em mais de uma função, por exemplo, os diretores poderiam ser figurantes no filme, auxiliar no roteiro, porém sua avaliação seria como a do diretor. Assim cada grupo foi organizado da seguinte maneira:

1. **Diretores** - necessariamente dois alunos para ocupar o lugar de liderança, a principal função dos diretores era coordenar o grupo;
2. **Roteiristas** – Cada grupo decidiu quantos alunos ficariam responsáveis para escrever o roteiro, sendo obrigatório que o tema fosse decidido por toda a equipe e os diretores deveriam acompanhar o processo;
3. **Atores** – Ficaria a cargo de cada grupo quantos alunos deveriam ser os atores, de acordo com a necessidade que o roteiro escrito exigiria. Porém, para ser avaliado como essa função, o aluno deveria desempenhar um papel relevante no filme;
4. **Técnica** – Essa função diz respeito a tudo que está por trás das câmeras, inclusive a filmagem, eles eram responsáveis por decidir local de gravação, figurino, realizar o cronograma de filmagem e outras necessidades;
5. **Edição** – Ficou estabelecido um limite de máximo três alunos para editarem o filme, sendo que os diretores eram obrigados a estar presentes no momento da edição.

Para cada função, fixaram-se períodos para os trabalhos e uma avaliação específica que somaria para todo o grupo. Para o 2º bimestre, o objetivo foi a construção dos roteiros.

No final do bimestre, as equipes tinham que entregar o roteiro com a estrutura solicitada, devendo apresentar já o nome do filme, a história e a função de cada integrante do grupo.

4.3.2 Roteiros

A produção dos roteiros significou uma parte importante para o processo do Cine 08. Nos escritos, além de narrativa adaptadas ou copiadas a partir de obras populares entre os alunos, ali continha suas fraquezas de aprendizagens e psicológicas dos alunos.

Existem três questões analisadas nas produções dos alunos que são importantes destacar: O cenário de uma cultura de periferia como forma de inclusão psicológica nas narrativas adaptadas, a convergência das mídias, quando um assunto ou narrativa atravessa linguagens midiáticas até que se torne um assunto latente e por último a narrativa transmídia que transporta a experiência da narrativa virtual para uma experenciação sensível no concreto.

A publicação de um artigo na revista eletrônica da ECA-USP, “Comunicação e Educação”, Marcos Antonio Bin, faz uma análise sobre “As Periferias Digitais”, termo que o autor utiliza para significar os ciberambientes construídos nas comunidades de periferia, seu foco é a cidade de São Paulo, mas pode ser associado a todas as comunidades de periferias com suas devidas reticências e especificidades de cada comunidade.

A começar, Bin (2017, p.10) elabora dois pensamentos articuladores que são importantes para analisar um discurso sócio-político nas comunidades da periferia e como ele é reverberado e ressignificado dos ciberambientes. Bin faz sua análise a partir de um recorte em que implementa um projeto cultural nas comunidades de Pinheirinho e Campo dos Alemães, ambas pertencentes a periferia de São José dos Campos-SP. O que serão relacionados a essa pesquisa são as relações próximas com a periferia que a comunidade do CEF 08 faz parte.

As comunidades de periferia possuem uma população destituída de lazer e entretenimento, com mínima infraestrutura para uma vida social mais digna, composta de insegurança e violência oriunda do abandono pelo poder público, em meio a mais completa precariedade, como uma fonte fornecedora de mão de obra de baixa remuneração para as classes sociais superiores, além das corrupções ideológicas e sociais promovida pela alienação dos meios de comunicação de massa.

Em meio à alienação política e social, o autor percebe nas comunidades analisadas e também é perceptível nas comunidades dos discente do CEF 08, organizações nos ciberambientes de processos de articulação cultural, a partir de narrativas pertencentes às comunidades, mobilizações sociais e políticas de

conscientização de direitos contribuindo para a reafirmação da identidade, manifestadas em linguagens comportamentos e signos orais, visuais e sonoros.

Esses elementos são notáveis nas escrituras dos roteiros, mesmo que alguma história se passe longe do ambiente em que eles vivem, eles são construídos aos olhares da perspectiva sýgnica de sua cultura.

Outro fator citado é a convergência das mídias. Os dispositivos móveis e a amplificação do concreto. Toda narrativa é retirada, de certa forma, de conteúdos visualizados, ouvidos, lidos nas plataformas utilizadas pelos alunos, que, em sua grande maioria, são formados de rede sociais de compartilhamentos. Tudo foi parar no celular: o cinema, a televisão, o livro, a revista, o sonho, o Devir¹³.

A democratização ao acesso da informação e do conhecimento, com base na cultura de convergência, ofereceu novos ambientes de relações e propiciou um fluxo de mídia ilimitado, com a atuação proeminente, no caso das periferias, de criadores de conteúdos sociais locais, gerando sua propagabilidade pelas mais diversas plataformas digitais, contribuindo para a ruptura monopólicia dos veículos oligopólicicos de comunicação. (BIN, 2017, p. 11-12)

Sobre essa perspectiva do autor, vale ressaltar que, apesar do processo de democratização do acesso de conhecimento, esse não chega de maneira completa, pois os algoritmos computacionais levam os usuários a acessar conteúdos de interesses de produtores de massificação cultural. E outra abordagem é o acesso informal dos usuários da periferia, se utilizando de pirataria digital, programas e aplicativos que fornecem conteúdos pagos de forma gratuita, em troca distribui propagandas de produtos ou instalação de *malweres*.¹⁴

Por último, as narrativas transmídias, em que Henry Jenkins (SANTAELLA, 2013, p.324, apud. JENKINS 2008) utiliza o termo para definir o processo que uma obra midiática é trasposta para outra plataforma midiática ou digital, em sua grande maioria, fragmentada e retirada de contexto. As trasnmídias foram muito utilizadas pelos alunos como inspiração para os roteiros e também utilizadas como conteúdo na construção dos vídeos.

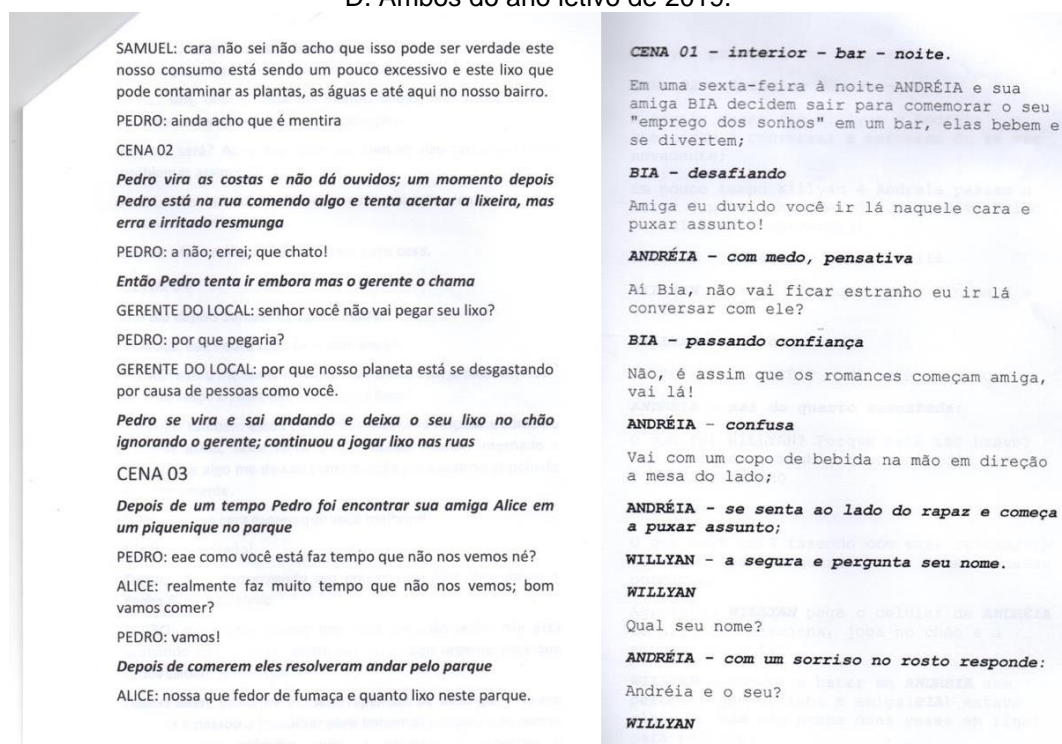
¹³ Sob os olhares de Hegel e Deleuze

¹⁴ . Um programa de computador destinado a infiltrar-se em um sistema de computador alheio de forma ilícita, com o intuito de causar alguns danos, alterações ou roubo de informações, confidenciais ou não.(Wikipedia)

Sobre o processo de construção dos roteiros, as equipes se reuniram em momentos extraclasse, devendo, ao longo do bimestre, apresentar o que estava sendo escrito no intuito de receber orientações e correções, sendo que o objetivo era que todos os grupos pudessem ter a oportunidade de escrever o melhor possível. O critério não era estabelecer uma avaliação às normas da língua portuguesa, mas uma prática da escrita.

Durante o processo de escrita, observou-se que o aluno se preocupava em construir uma linguagem normativa, mesmo cometendo erros de ortografia, às vezes utilizando em demasia da sua linguagem coloquial, mas com uma preocupação estrutural. Uns mais organizados do que outros, mas claramente os alunos buscaram uma correção antes de entregar oficialmente seu roteiro.

Imagem 12: Fragmentos dos roteiros respectivamente “Preservação ao Meio Ambiente” e “Isso Não É Amor”, o primeiro escrito por Arthur Ataíde 9º H e o segundo escrito pelas alunas Evelyn e Lilian, 8º D. Ambos do ano letivo de 2019.

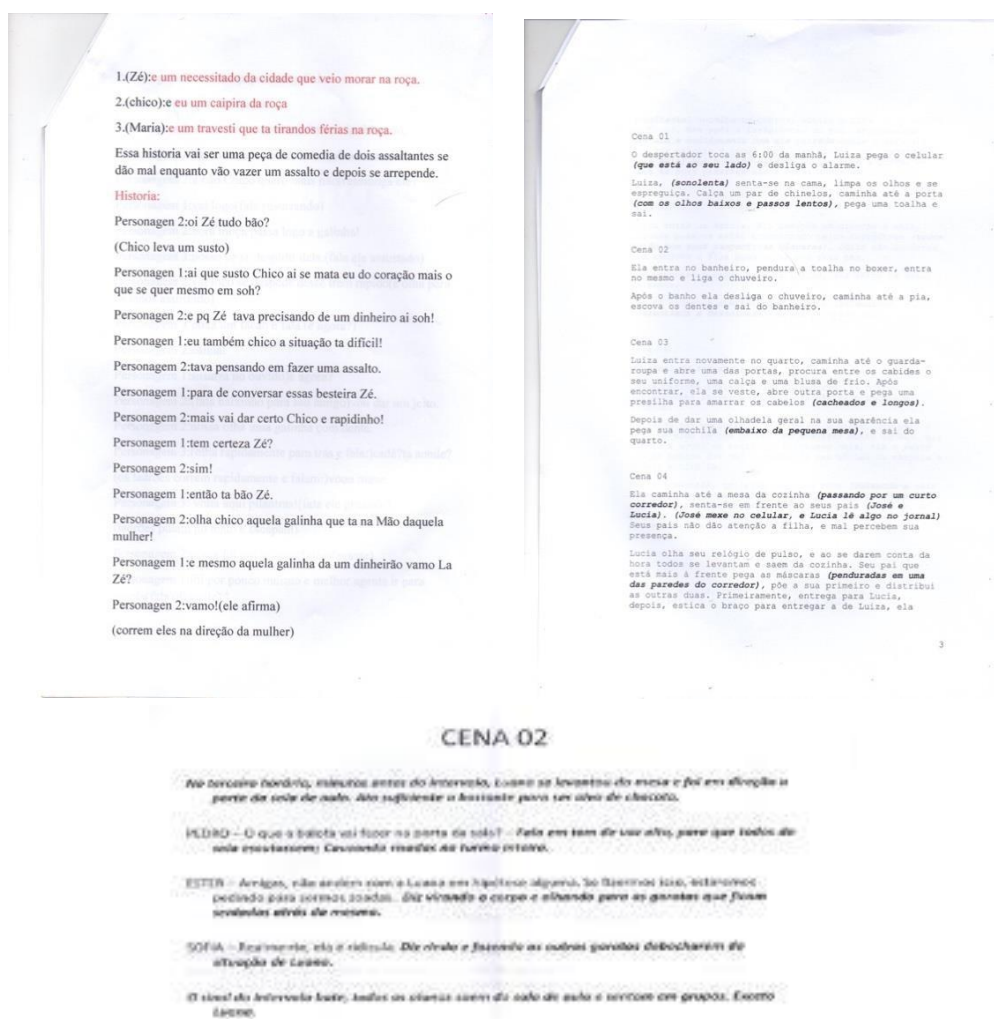


Fonte: Arquivo pessoal

Tiveram outros trabalhos em que a preocupação com a linguagem foi bem peculiar, os roteiristas pesquisaram e construíram uma sequência de ação e emoção, ou buscaram uma linguagem que pudesse representar um determinado arquétipo.

Esses roteiros sofreram poucas modificações durante as filmagens, provavelmente por existir um roteiro mais estruturado em relação aos objetivos e às informações para que a técnica, a direção e os atores pudessem executar.

Imagem 13: Fragmentos dos roteiros respectivamente “O Assalto”, “Meu Eu de Verdade” e “Tarcitunidade”, o primeiro escrito pelos alunos Yurian e Lorena 9º A, o segundo pela aluna Thainara Nobre também do 9º A e o último pela aluna Fernanda dos Santos do 8º A todos do ano letivo de 2019.



Fonte: Arquivo pessoal

3º bimestre

O 3º bimestre caracterizou o momento da escola pós recesso. Os alunos estavam longe do ambiente escolar havia três semanas, o momento de filmagem foi um momento retorno às aulas, os dois próximos meses que configuravam o bimestre

serviram para desenvolver o roteiro na prática. Transformar tudo o que foi escrito em filmagens.

Esse momento se caracterizou por um processo não formal, os alunos utilizavam o tempo que lhes era oportunizado, além das aulas de artes, eles aproveitavam os horários vagos, os contra turnos, filmagem em lugares externos à escola. Santaella chama esse processo de aprendizagem ubíqua, que, para a autora, são processos de aprendizagens espontâneas, abertas, assistemáticas e caóticas. A pesquisadora entende que a aprendizagem ubíqua é quando o aluno acessa, através dos dispositivos móveis, conteúdos, conhecimentos e informações sem que haja uma intermediação formal ou institucional, sem que haja hora ou lugar específico. (2013, p.395-398)

Quando os grupos de alunos em seus cronogramas feitos, adaptados, readaptados, seguindo muito mais uma estrutura de improviso, de instinto, do que propriamente o que eles haviam planejado para gravar, explorando os recursos disponíveis em seus *Smartphones*, *Iphones*, descobrindo aplicativos de filtros, de edição, as dinâmicas de enquadramento visual, cruzamento de imagens com mais de um dispositivo móvel. Todas essas experiências adquiridas por intermédio de seus dispositivos móveis, considero como aprendizagens ubíquas, *M-learning*, pervasiva.

4.3.3 As filmagens

Nesses dois meses de gravação, a escola foi inteiramente tomada por atores, câmeras, diretores e técnicos. Os ambientes da escola foram todos ocupados, cada pedacinho do CEF 08 servia como cenário para uma ação. Os atores educacionais se tornaram figurantes. Servidores da limpeza, assistentes pedagógicos, orientadora educacional, coordenadora, diretores e professores emprestaram suas imagens, às vezes em suas funções reais, às vezes fazendo um personagem fictício.

Foram dois anos letivos de análise do projeto e essa etapa foi o grande acontecimento para escola. Todo o CEF 08 foi envolvido e teve que se adaptar a uma nova realidade, alunos fora de sala de aula, porém trabalhando, alunos com seus *Smartphones* sendo utilizados como câmera de vídeo, como editor de vídeo, como bloco de anotação e agenda de programação para gravação, locação. Enfim, tudo aquilo que era usado de maneira contraventora, agora era um instrumento pedagógico para construção de um trabalho escolar.

A cada momento livre, os alunos se agrupavam e organizavam suas gravações, professores cediam suas aulas e, nos horários vagos, os alunos se juntavam para criar seus espaços imaginários.

Muitos deles iam para outros ambientes fora da escola para filmar situações que pediam outros cenários. Mas, a princípio, o projeto previa as filmagens dentro da escola em horário de aula.

Para as filmagens fora da escola, cada grupo ficava responsável em pedir autorização para seus responsáveis. Caso alguns deles não permitissem o trabalho fora da escola, o grupo era incumbido de estabelecer funções no horário da aula para o aluno executar e garantir sua participação.

A questão de usar espaços externos e gravar fora do horário das aulas gerava preocupações por parte de toda a equipe de coordenação, porque atrelava a escola a um momento extraclasse em que tudo poderia ocorrer, desde acidentes, assaltos, outras violências, até uso de drogas lícitas e ilícitas.

Sabíamos que muitos deles eram alunos que tinham suas vulnerabilidades sociais, eram envolvidos com situações ilegais e todos eram menores de idade. Contudo, por outro lado, impedir que eles fizessem o trabalho fora da escola era impossível, mesmo aconselhando-os a gravarem na escola, muitos desobedeciam, o que restava era fazer um acordo.

Enquanto estavam agrupados para gravar na rua, ninguém poderia fazer uso de drogas e nem bebida alcoólica, os envolvimentos “amorosos” estavam proibidos e os alunos que moravam na região e tinham contato com as pessoas que poderiam oferecer um perigo ao grupo, teriam que proteger toda a equipe.

Nos três anos de projeto, nunca ocorreu nenhum incidente durante as gravações fora da escola, o pacto funcionou ao longo desse tempo e, além disso, mesmo dentro da escola houve uma melhora significativa no comportamento dos alunos nas aulas de Artes.

4º bimestre

O último bimestre ficou destinado às edições dos filmes e ao festival que premiava os melhores trabalhos. Esse bimestre representou a conclusão do trabalho realizado durante todo o ano letivo.

No primeiro momento, os grupos se reuniram para editar os vídeos. Em média, nos dois anos que foram analisados, foram preciso duas semanas para a atividade,

sendo que a maioria dos grupos tiveram facilidade em editar o filme em uma estrutura básica. Isto é, converter todas as imagens captadas em um filme de cinco minutos.

Imagem 14: Equipe do Filme “O que eu vou fazer” – 9º ano de 2018, ganhador de vários prêmios no festival de 2018. Da esquerda para a direita: Mariana Ferreira, Kamylla Martins, Bruno Wilton, Victor Gabriel, Vitória Sousa, Nayara Carolliny, Tiago Silva, Erika Marques.



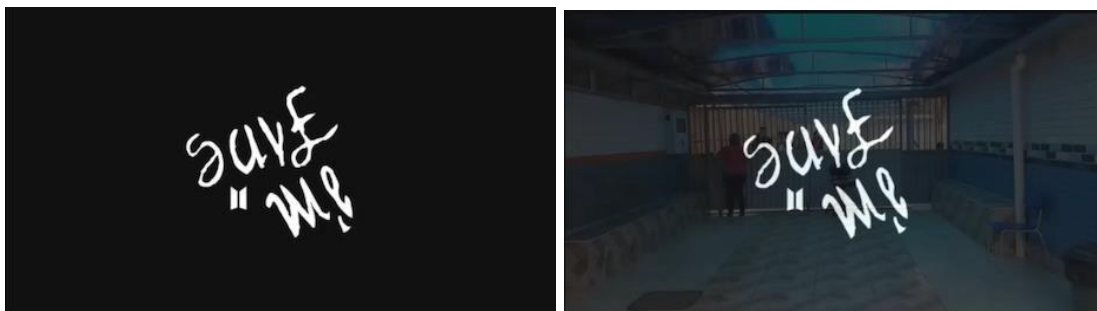
Fonte: Arquivo pessoal.

4.3.4 Edição

A edição representou a última etapa de trabalho para os alunos. Em sua maioria, os grupos utilizavam aplicativos no próprio celular para montagem das cenas. Uma característica observada nos dois anos de análises foi a maneira que os alunos encontraram de facilitar seus trabalhos.

Principalmente no 8º ano, em que o aluno estava experimentando produzir um filme pela primeira vez, eles filmavam poucas imagens e em sentido sequencial, pois o objetivo maior para edição era deixar o filme com o tempo correto pedido no edital, poucos grupos se arriscaram a produzir efeitos estéticos ou montar uma variedade de tomadas de uma mesma cena.

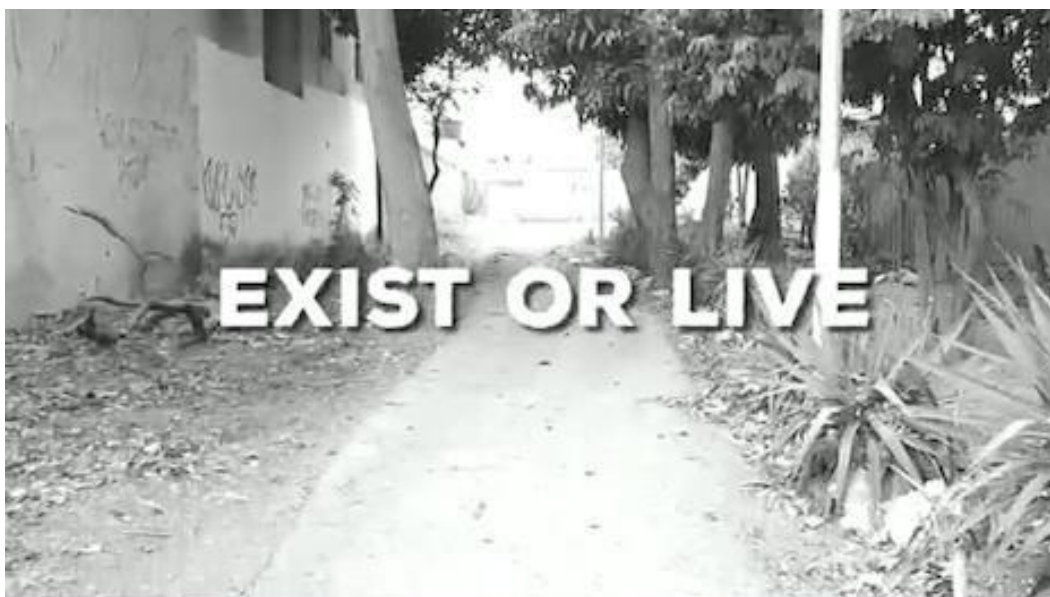
Imagem 15-16: plano sequência de apresentação do título do filme “Save me” 8º A (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Na imagem, observa-se a simplicidade em se iniciar o filme, um fundo preto, com o nome que vai se diluindo na primeira cena do filme. A maioria dos filmes dos 8º anos em 2017 e 2018 se construía de maneira simples e objetiva. Em 2019, alguns grupos se arriscaram em uma proposta mais elaborada.

Imagem 17: apresentação do título da obra “Exist or Live” 8º A (2019)



Fonte: Arquivo pessoal.

Na imagem 15, o filme “Exist or Live” se inicia com a câmera em movimento de cima para baixo, fazendo o percurso da forma da árvore, o título segue o mesmo movimento da câmera e o próximo quadro, tanto a câmera quanto o título, caminham pela calçada como se fosse os olhos do espectador percorrendo o caminho, toda a sequência inicial é acompanhada por uma música instrumental com textura sonora de suspense.

Uma elaboração mais sofisticada, um maior domínio estético, possivelmente vindo das análises dos filmes analisados e das experiências de outros filmes assistidos, porém com um propósito conceitual para levar o espectador ao objetivo requerido.

O que o filme “Exist or Live” fez em 2019 já era observado nos grupos que filmavam de maneira objetiva no 8º ano e quando chegava ao 9º ano se arriscavam mais, a edição possuía um propósito maior, construir uma linguagem própria que representassem a forma que eles queriam retratar determinado assunto. Foram utilizados mais recursos de efeitos visuais, ficou nítido a preocupação estética no trabalho.

No subtópico a “Linguagem e Constituição do Sujeito Cultural” (SANTAELLA, 2003, p. 125-129), a autora desenvolve o pensamento do indivíduo enquanto sujeito na cultura digital. Em *apud* com Mark Poster (1995), defende-se uma tese que, na sociedade informacional, produz uma reconfiguração de linguagem e que, na era digital, esse sujeito torna-se múltiplo, instável, excessivo e mediado por uma nova linguagem. Essas inter-relações constituem o ser humano como sujeito e através da linguagem se adquire significância cultural.

“As mediações se tornaram tão intensas que tudo que é mediado não pode fingir não estar afetado” (2003, p.128). Os alunos, ao entrarem na linguagem digital para realização de uma atividade direcionada ao pedagógico, se constroem em sua linguagem. Já não é somente uma relação de socialização através da cultura midiática e digital, o sujeito/aluno adquire novas possibilidades linguísticas e estéticas não habituais, que o faz se transformar.

Por isso a diferença de produção no 8º ano ser diferente do 9º ano, o sujeito da cultura digital se amplifica, se afeta pelas novas descobertas de interatividade e desdobramentos que a linguagem digital pode oferecer. Não é apenas produzir palavras, imagens e sons, e organizá-los em uma proposta estética que dialogue com tudo que está ao seu redor, é uma explosão.

Imagens18-22: sequência do Início do filme “A Dor e a Consequência” 9º ano (2018)



Fonte: Arquivo pessoal.

Neste plano sequencial de início, os alunos propuseram apresentar uma cena que representasse a escola, o Gama e, dentro desse universo, o tema – a violência contra a mulher. São quatro tomadas para introduzir aquilo que vai se falar.

Para os 9º anos, confinar todas as gravações em um filme de cinco minutos parecia uma tarefa árdua, havia muita coisa filmada, muitas ideias a serem colocadas na edição, cada cena se transformava em várias tomadas de imagens de uma só ação.

Após duas semanas, alunos entregaram seus vídeos em formato AVI, com a duração correta, via *pen drive*, todos os vídeos foram armazenados em um só computador para que posteriormente pudessem ser distribuídos para os jurados analisarem.

No ano letivo de 2018, tivemos a ideia de criar um canal no *YouTube*, para que os jurados pudessem ter a facilidade de assistir e mais tarde, após o festival, esses vídeos fossem liberados para toda a comunidade assistir e assim eles pudessem compartilhar seus trabalhos, divulgá-los e ter um número maior de acessos.

Entretanto, de acordo com as normas dessa rede social, alguns vídeos foram bloqueados devido ao uso de obras autorais sem autorização. Por conta dessa problemática, retiramos todos os vídeos da plataforma e distribuímos de maneira que cada um pudesse colocá-los em seus canais, compartilhando de maneira individual.

Durante todo o processo de trabalho do Cine 08, a escola recebeu o projeto no sentido de permitir que ele acontecesse, a coordenação, junto a direção, ajudou a conseguir o espaço para realização do festival, permitiu que os alunos utilizassem dos ambientes da escola para a gravação.

Ainda assim, a equipe de direção ficou aquém do que a produção dos alunos oferecia, e nenhum momento houve um debate, uma discussão sobre trabalhos realizados, que refletiam num universo vivenciado e muitas vezes denunciado. Durante a produção ou até mesmo na mostra dos trabalhos no festival, a equipe de direção esteve presente de maneira que representasse a escola.

O projeto foi um trabalho solitário nos três anos que ele aconteceu, foi um projeto do professor Alexandre com a equipe de português no primeiro ano e depois somente do professor de artes, que poderia ter sido feito em qualquer outra escola. Em 2020, fiz o remanejamento para uma outra escola, o projeto permaneceu na escola, em seu PPP, porém. até o momento em que as aulas estavam presenciais, nenhum professor deu andamento ao Cine 08.

4.3.5 O Festival

O festival acontecia sempre durante o mês de novembro, já quase próximo aos momentos finais do ano letivo. Ele tinha o caráter de celebração, todos os filmes eram exibidos para toda a escola e os melhores eram premiados nas mesmas categorias que os alunos foram divididos no começo do trabalho.

Para a seleção dos melhores em cada categoria, foram convidadas pessoas de fora da escola. O objetivo de conceder a escolha dos melhores para pessoas de fora do âmbito escolar era construir para os alunos um entendimento técnico sobre o que eles fizeram.

O fato de ter pessoas que não os conheciam para julgar seus trabalhos davam a eles um mérito e um valor não só pedagógico, mas artístico e profissional. Tanto que, no final do trabalho, eles não se importavam com a nota do trabalho na disciplina e sim com os resultados relacionados à reação do público, que era constituído da comunidade do CEF 08, e aos prêmios que viriam a ganhar no Festival do Cine 08;

O critério para a escolha das pessoas que julgariam os filmes foi a disponibilidade para assistir todos os curtas, pessoas que entendiam da linguagem do audiovisual e pessoas leigas para que houvesse o caráter do entretenimento.

As premiações foram divididas em categorias. Roteiro, técnica, edição, direção (somente para os 9º anos), ator, atriz e filme. Primeiramente anunciavam-se os três melhores, para depois dizer o ganhador de cada categoria.

Imagem 23: Indicação dos melhores em cada categoria do festival Cine 08 de 2018.

OS MELHORES DE 2018 8º ANO		OS MELHORES DE 2018 9º ANO	
MELHOR ROTEIRO		MELHOR ROTEIRO	
DEPENDÊNCIA QUÍMICA	8º E	COMO TUDO OCORREU	9º B e E
O MUNDO LÁ FORA NÃO EXISTE	8º H	REFÉM DOS MEUS PENSAMENTOS	9º C
SAVE ME	8º A	SOZINHA	9º F
MELHOR TÉCNICA		MELHOR DIREÇÃO	
DEPRESSÃO	8º C	O ASSALTO	9º B
O MUNDO LÁ FORA NÃO EXISTE	8º H	REFÉM DOS MEUS PENSAMENTOS	9º C
SAVE ME	8º A	SOZINHA	9º F
MELHOR EDIÇÃO		MELHOR TÉCNICA	
DEPRESSÃO	8º C	A DOR E A CONSEQUÊNCIA	9º G
O MUNDO LÁ FORA NÃO EXISTE	8º H	O QUE EU VOU FAZER?	9º D e G
SAVE ME	8º A	O ASSALTO	9º B
MELHOR ATOR		MELHOR EDIÇÃO	
DIEGO QUEIROZ - BOLA PRA FRENTE	8º F	A DOR E A CONSEQUÊNCIA	9º G
MARCO AURELIO FERNANDES - DANDO A VOLTA POR CIMA	8º G	O QUE EU VOU FAZER?	9º D e G
EDGAR GONÇALVES - O MISTÉRIO DE BREDÁ	8º D	O ASSALTO	9º B
MELHOR ATRIZ		MELHOR ATOR	
CAROLINE ALVES - SAVE ME	8º A	LUCAS NUNES - CORAÇÃO ENGANADO	9º A
JENNIFER SILVA - O MISTÉRIO DE BREDÁ	8º D	TIAGO SANTOS - A DOR E A CONSEQUÊNCIA	9º B
ANNA CLARA RODRIGUES - BOLA PRA FRENTE	8º F	EMMANUEL FELLYPE - REFÉM DOS MEUS PENSAMENTOS	9º C
MELHOR FILME		MELHOR ATRIZ	
DEPRESSÃO	8º C	VITÓRIA DA CONCEIÇÃO - O QUE EU VOU FAZER	9º D
O MUNDO LÁ FORA NÃO EXISTE	8º H	ANA LUIZA PAULINO - A DOR E A CONSEQUÊNCIA	9º G
SAVE ME	8º A	EMANUELLE MACEDO - CICATRIZES DO PRECONCEITO	9º C

Fonte: Arquivo pessoal.

Essa estrutura continuou no ano letivo de 2019, tornando o projeto integrante da cultura escolar do CEF 08. O aluno, ao chegar no 8º ano, já sabia que iria realizar um vídeo e o aluno do 9º ano já esperava para continuar o projeto com novas ideias e iniciativas. Tiveram, por exemplo, grupos que já estavam montados antes de começarem as aulas, com temas e sugestões para gravar.

Caberia a disciplina de Artes a incumbência de orientar os alunos aos trabalhos que eles já haviam se apropriado, uma tarefa não mais proposta por uma disciplina e sim programada para se realizada pelo próprio aluno. O protagonismo do trabalho na ótica não mais do docente, mas do discente, colocando seus interesses realidade como fio condutor do projeto.

4.4 UM RECORTE DAS PRODUÇÕES: O PENSAR, O DIZER, O REGISTRAR E O MOSTRAR

Neste subcapítulo, proponho uma análise de três grupos de trabalhos que produziram os filmes no 8º e posteriormente no 9º ano. Esses três grupos representam um recorte de como os alunos encontraram maneiras diferentes de produzir uma obra audiovisual, com as suas dificuldades, soluções e desdobramentos que tiveram no trabalho seguinte.

4.4.1 Uma turma, dois grupos e cinco produções

O 8º ano A do ano letivo de 2018 foi uma turma considerada muito produtiva, continha bons alunos, com bons rendimentos, ávidos em suas existências e seus questionamentos sobre o mundo. Era uma turma de alunas que se posicionavam, eram inquietantes e heterogêneas. Gostavam de ler, eram frequentadoras assíduas da sala de leitura, lia-se sobre tudo, conversava-se sobre tudo e tinham seus posicionamentos político-sociais fincados em perguntas e críticas.

Os garotos eram tímidos diante do encorajamento feminino na turma, agitavam-se entre eles, mas calavam-se diante delas. Nessa característica de turma, formaram-se dois grupos de trabalhos, em que se colocou alunos de tipos diversos: bons, medianos e problemáticos.

A liderança dos trabalhos naturalmente foram delas nos dois grupos que se formaram. O primeiro deles estabeleceram como líderes as alunas Gabriela e Maria

Cecília, duas alunas de personalidades diferentes porém com ideias próximas. Esse foi um dos grupos que causou grandes preocupações no início do trabalho.

Assim que os grupos foram formados, elas já tinham em mente um tema polêmico e que seria pertinente naquele ano de 2018 – o suicídio. Contudo, para esse grupo, esse tema era bastante peculiar pelo fato de ter alunas com comportamentos depressivos, a primeira medida foi proibir o tema, incentivá-los a buscar outros assuntos para desenvolver. Essa iniciativa foi se tornando corriqueira, à medida que os grupos iam se decidindo em falar sobre suicídio.

Em 2018, uma série de TV via *streaming*¹⁵ estava popular entre os adolescentes, “*13 Reason Why*”, produzida e divulgada pela empresa Netflix. A série foi lançada em 2017 e, no ano seguinte, já era uma febre entre os alunos do CEF 08. A série “Os 13 Porquês”, tradução espontânea para o português, aborda o suicídio de uma adolescente a partir do “*bullying*” que a mesma sofria na escola em que acabara de chegar.

Os assuntos tratados nessa série foram quase uma unanimidade nos roteiros produzidos pelos 8º anos em 2018. Diante desse cenário, já não se podia proibir um tema tão delicado, mas pedir para que eles buscassem alternativas positivas de como proceder diante ao *bullying* praticado nas escolas e a consequência disso, que seria a depressão.

O fenômeno da transformação do que acontece numa obra ficcional para a realidade concreta, mesmo que ela seja baseada em experiências vividas não é novidade desde que a cultura das massas se utilizou de recursos de identificações globais e transculturais. Com a cultura das mídias, essa técnica ampliou o poder de persuasão, atingindo lugares cada vez mais distantes.

Com as narrativas transmidiáticas, outros fenômenos psicossociais foram observados. Além dos fenômenos provenientes da cultura de massa e da cultura das mídias que permite que a obra ficcional gere a influência cultural, incentiva a experiência real da história ou dos personagens. As transmídias inauguram mais dois fenômenos psicossociais: a possibilidade da intervenção e da interação com a obra ficcional em tempo real.

¹⁵ É uma forma de distribuição de entretenimento audiovisual em que o espectador acessa o conteúdo sem que precise descarregar os dados pelo usuário. Uma nova ideia de vender filmes e series que vem se tornando cada vez mais popular.

As Narrativas transmídias não se restringem a contar a história de um personagem, elas criam um mundo em que, ao ser conectadas aos dispositivos móveis, às redes sociais, elaboram estratégias de engajamentos e participação, no qual o sujeito é estimulado a participar e interagir em redes sociais colaborativas – ciberambientes. (SANTAELLA, 2013, p. 324-325, apud JENKINS, 2008)

4.4.1.1 Save Me

“Save Me” é o filme que retrata esse assunto tão requerido pelos alunos. O próprio título em inglês faz um paralelo à série, que também foi apresentada no Brasil em seu título original. A protagonista é Carlyne, uma nova aluna que chega à escola e logo é hostilizada por seus colegas. Existe no filme uma unidade de tempo e ação. As ações dramáticas parecem que ocorre todas no mesmo dia.

O filme retrata a violência entre os alunos, as cenas apresentadas são sequências de atos de abusos que os alunos passam na escola, exemplos que tornam quase um vídeo autoexplicativo sobre os sofrimentos no ambiente escolar, porém as consequências dessas violências apresentadas no roteiro inicial eram o que causava preocupação, o texto sugeria o suicídio como forma de acabar com o sofrimento de Carlyne.

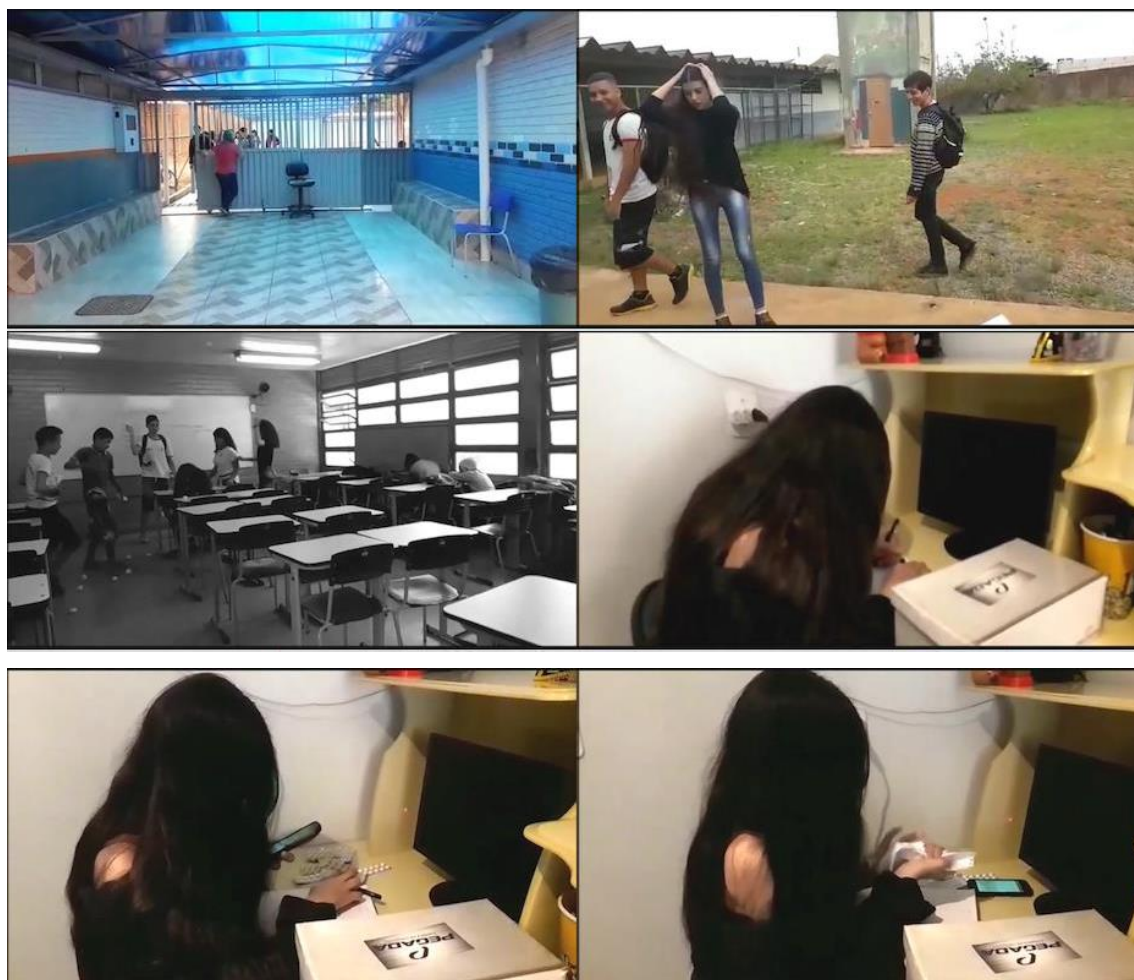
“Save Me” traz consigo uma propriedade de fala, os alunos estão relatando suas experiências, vivências por isso eles conseguem traduzir um ambiente do qual eles se propõem. A reação dos alunos que sofrem *bullying* é passiva, eles se calam diante do direito de gritar e denunciar, muitas vezes coagidos pelo sentimento de fracasso em não conseguir agradar.

O filme minucia esse ambiente, que divide os alunos em quatro grupos: os que passam pela crueldade de uma relação humilhante entre seus pares; os personagens ativos, aqueles que praticam impetuosamente seu poder de domínio através de seus atos atrevidos; os que são cúmplices, comparsas, encobrem seus colegas, talvez pelo mesmo medo que a vítima senti, e por último, aqueles que não apoiam esses atos, protegem e defendem as pessoas que passam por isso.

Todos esses personagens estão presentes no filme, que pode ser dividido em seis momentos pontuais, a chegada à escola; momentos em que Carlyne sofre as agressões em cenas sequenciadas; ao chegar em casa, a personagem se remete às lembranças dos sofrimentos; a decisão de tirar a vida; o telefone da colega da escola

dizendo o quanto ela é importante naquele ambiente e a decisão de não mais se matar, pois da onde veio a crueldade, vem o afago e um sentido de vida.

Imagem: 24-29: seqüências de cenas que definem os objetivos principais da personagem chave de *Save Me*.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse foi o caminho encontrado pelo grupo para solucionar o sofrimento da personagem, ao invés de levá-la à morte, leva-se a um conforto em saber que, dentro daquele universo tão amargo, o amor pode existir. Esse filme, como outros trabalhos de 2018, trouxe-nos a necessidade de se discutir as relações dentro do ambiente escolar. Isso aconteceu algumas vezes no ano seguinte e tivemos casos de alunos que denunciaram abusos sofridos dentro da escola e fora dela.

Não há garantias que o projeto foi quem despertou um protagonismo nos alunos do CEF 08 do Gama, mas é certo que o projeto os levou a discutir assuntos pertinentes a eles e aos seus ambientes de vivência socioculturais e da cultura

escolar. E era preciso expor os nódulos que se encontravam nesses lugares que deveriam ser somente de acolhimento, mas que se apresentava também como um ambiente de rechaçamento.

4.4.1.2 Meninos e meninas

O segundo filme da turma foi “Meninos e Meninas”, um roteiro simples com uma base de tema bastante rico, entretanto os alunos tiveram bastante dificuldade nas execuções. As diretoras/alunas Cassia Sampaio e Lourrane Nycolly tiveram bastante trabalho em organizar e estruturar o roteiro a partir do tema que o grupo havia escolhido.

O objetivo da história era estabelecer um paradoxo entre o masculino e o feminino. A partir de brincadeiras tipificadas, os personagens estabelecem como o perfil psicológico de gênero são construídos nas meninas e nos meninos.

O filme começa com os meninos jogando bolinha de gude. O jogo é uma competição, um deles tem que ganhar, existe uma sobreposição psicológica que se relaciona com a força e o poder. Em contraponto, as meninas aparecem ao lado brincando de bonecas, não há competição, mas uma mimese da realidade. As bonecas representam ações dramáticas de situações experimentadas ou observadas, mas sempre vivenciadas de alguma maneira.

Os diálogos são construídos de elementos simples, mas suficientes para exemplificar as funções dos papéis em seus sexos tipificados. Os personagens não têm nomes, têm gêneros. Um menino ganha o jogo das bolinhas, o outro retruca a vitória e o chama para mais um duelo, o outro aceita sob gestos e falas irônicas, existem gírias, acusações, deboche e disputa.

Enquanto na brincadeira das meninas, elas emprestam suas vozes, fazem movimentos singelos e tímidos com os corpos de suas bonecas e criam situações dramáticas para elas. Apesar de ser um diálogo confuso, não se sabe ao certo o drama vivenciado por uma das bonecas.

Ela desabafa para sua amiga confidente uma situação dramática que envolve um homem e sua mãe, cita a palavra “procrastinação”, a outra boneca pergunta o seria essa palavra, a boneca que a referiu responde como algo muito feio e ruim, relaciona tudo isso a sua mãe e, como vingança desse sentimento, irá comer todo o

pudim que está na geladeira, que aparentemente parece que fora feito para esse homem comer.

Imagem 30: fragmento do final da 1ª cena de Meninos e Meninas



Fonte: Arquivo pessoal.

A primeira parte do filme foi apresentada com essas duas situações. Nos últimos diálogos, percebe-se a proximidade que os pares de gêneros se encontram. E é essa distância que provoca a segunda cena do filme. Aqui se encontra o conflito do filme, a disputa dos gêneros, elas se voltam a eles quando comentam sobre grandes vitórias, a conversa é fútil para as meninas, enquanto eles também zombam de suas criações dramáticas e cria-se a batalha entre “a vingança do pudim” contra “a turma do mestre das montanhas”.

Para resolver, fazem uma aposta de corrida, em que quem ganhasse teria a razão sobre a discussão. Na corrida todos chegam ao mesmo tempo, associando à igualdade dos seres, portanto se comprovaria que não existe diferença entre eles. As meninas mostram competição ao propor a corrida e ao fim os meninos vão juntos com as meninas comer o pudim da vingança, associando a emoção também aos meninos.

O roteiro é construído em cima de uma ideia peculiar, existe uma diferença entre grupos, nesse caso, gênero. Dessa diferença nasce um pré-conceito, que culminaria em uma batalha para que houvesse um ganhador, porém surge a igualdade, os dois são iguais em suas diferenças, já que o parâmetro para medir qual

dos grupos seria o melhor, os dois ganham, apesar do parâmetro escolhido não ser o melhor nesse quesito.

Foi questionado ao grupo se essas relações propostas por eles levariam a um entendimento que eles pretendiam que os espectadores tivessem. Qual a relação entre ter um conflito sobre a consciência da realidade e uma suposta vitória em corrida para estabelecer a razão dessa tal consciência?

O grupo não soube responder. Fazia parte do projeto deixar que eles resolvessem seus percalços, os erros eram apontados para que eles percebessem e encontrassem soluções para resolver. Nesse caso, o grupo apenas conseguiu perceber os problemas no roteiro no dia da mostra dos curtas, o público que, em sua maioria, eram seus colegas, reagiram ao assistir de maneira que eles entenderam quais problemas seu filme apresentava.

Em relação ao entretenimento, o filme possui dificuldades nos diálogos, nas ações das personagens e também nos cortes de edição, eles não conseguiram desenvolver uma narrativa que compreendesse suas ideias. Os alunos tiveram muita dificuldade em elaborar uma escrita que consequentemente atrapalhou na elaboração das filmagens.

Outro fator complicador foi o tempo, o grupo deixou para o último momento a conclusão das etapas, produzindo às pressas o roteiro, as filmagens e a edição. Foi percebido que o grupo teve dificuldade no desenvolvimento das atividades propostas, principalmente na linguagem e em seus elementos. Existia uma ideia, mas não se sabia como desenvolver, esse grupo representou o que muitos alunos, de modo geral, apresentaram: uma dificuldade em desenvolver linguagens, seja ela escrita, falada, subjetivada.

No ano seguinte, essa turma se transformou no 9º ano A e, como todos os grupos, eles tiveram a opção de juntar a outras turmas e formar novos trabalhos. A turma se dividiu em três grupos de trabalhos, compartilhando funções com outros alunos de outras turmas, entretanto os alunos dessa turma ficaram nas direções, no roteiro e edição nos três filmes sugeridos.

4.4.1.3 Meu eu de verdade ou Meu eu verdadeiro

Os alunos propuseram três roteiros: “Meu Eu de Verdade”, roteiro e direção de Thainara Nobre Curcino e edição da aluna Receca Epaminondas Santos (9º A) ;

“Toxic” roteiro das alunas Maria Eduarda Saturnino, (9º E), Gabriela Felisberto (9º A) e Maria Eduarda Nunes (9º E), com a direção das alunas Maria Cecília (9º A) e Giovanna (9º B) e edição do aluno Gabriel (9º E); e por último “O Assalto”, roteiros dos alunos Yurian e Lorena (9º A), direção dos alunos Wendell, Victoria e João Pedro (9º A) e editado pelo aluno Israel Mesack (9º A).

Dos alunos citados, Maria Cecília e Gabriela Felisberto estavam na direção e Rebeca Epaminondas na edição de “Save Me” e Israel Mesack estava na edição de “Meninos e Meninas”. Os demais alunos atuaram em outras funções e somente as alunas Maria Eduarda Saturnino e Maria Eduarda Nunes havia chegado à escola em 2019.

O projeto do “Meu Eu de Verdade” foi desenhado antes mesmo das aulas começarem. Quando iniciamos as aulas, as alunas Thainara e Rebeca vieram e mostraram a intenção de desenvolver um tema mais abstrato e subjetivo. Esse grupo, ao longo de todas as etapas do trabalho de 2019, se organizou sozinho. A equipe foi cuidadosamente separada em funções determinadas e eles seguiram o cronograma sugerido de maneira rigorosa.

O filme aborda o existencialismo como tema principal, um personagem, uma família, uma sociedade, todos padronizados. O filme, em sua maior parte, não tem som, as tomadas são perspectivas de planos fechados, em posições de câmera não convencionais. É um filme que propõe um conceito, elabora uma ideia estética, filosófica.

Dos três anos de desenvolvimento desse trabalho no CEF 08, foi a primeira vez que uma turma propôs temáticas diferentes ao habitual que sempre foi relacionado aos problemas sociais vivenciados pelos mesmos. O roteiro não possui uma narrativa dramática, novelesca, as ações são o foco principal do vídeo, não existe diálogo entre os personagens.

A personagem principal, sem nome, é uma aluna do 9º ano A, Nathaly é a atriz/aluna que interpreta o papel. Ela está em sua casa e suas ações são movimentos robotizados de um cotidiano familiar em estado de incomunicabilidade. Todos se movimentam para ir ao um destino, no caso da aluna, para a escola, antes do sair, todos colocam suas máscaras.

A Máscara é o grande elemento do filme, ele é alegórico. Representa àquilo que é genérico, que não tem expressão, personalidade, neutro em sua estrutura, mas não em sua significação. Ao chegar à escola, a personagem percorre os corredores e

todos estão vestindo suas máscaras, todas exatamente iguais, como se todos ali fossem produtos em escala industrial.

Imagem 31-32: fragmentos de “Meu Eu de Verdade”



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa é a escola vivenciada pela personagem, em uma analogia ao que se afirma nessa pesquisa, a escola sem ambientes que apenas amontoam pessoas em um espaço. Seria a escola bancária de Paulo Freire, uma escola que precisaria assumir sua cultura e dar protagonismos aos seus atores sociais. O filme leva para o ambiente escolar a necessidade de valorar o indivíduo para se construir o coletivo.

Numa escola em que se retira do aluno o poder de Ser, se retira o som, a alma, os desenhos, a cor de seus personagens e a escola vira qualquer lugar, abstrato, vira o nada, não o nada de inexistência, mas qualquer coisa que esteja longe do que se pode considerar como existência, conhecimento, crescimento, pensamento.

A máscara neutra, que no início apenas a protagonista usa, é usada por todos na escola, inclusive a professora, todos estão iguais, coletivo sem o individual. Não se ouve a fala de ninguém, não existe protagonismo humano, apenas sistemático. O monólogo interno é o que move a personagem principal a se libertar da máscara social que está impregnada em todos os ambientes.

No roteiro do curta, não existe uma situação que provocasse a reação de retirada da máscara. Isso acontece ao som da música *Pretty Hurts* composta pelos artistas Beyoncé, Sia e Ammo e interpretada por Beyoncé. A música critica a beleza comercial e obrigação que as mulheres têm de estar esteticamente como a sociedade manda e não como ela quer. Nathaly retira a máscara da sua personagem no bloco poético/melódico que se diz:

Mama said: You're a pretty girl
 What's in your head, it doesn't matter
 Brush your hair, fix your teeth
 What you wear is all that matters¹⁶

O trecho da música diz que não importa o que se pensa, você é bonita, o que você veste é tudo o que importa. É justamente o que Nathaly vai se opor, ao retirar a máscara, ela mostra o indivíduo, aquilo que só ela possui, sua beleza, seu pensamento e sua vontade. Ela sorri, caminha para algum lugar, olha pra câmera e se comunica com o espectador, se expressa com o olhar, ao passar pelos outros alunos, eles também vão retirando as suas máscaras e ao fim surge a sala de aula com a professora perguntando o que cada um quer ser e cada um expressa a sua maneira o que quer ser. A cena final, uma vassoura recolhe as máscaras no chão como lixo e surge a frase em um cartaz “ *Você está feliz consigo mesmo? Tome coragem, arranque essa máscara, você pode acabar com esse padrão aqui*”.

Imagem 33-34: imagens sequenciais do fim do filme “Meu Eu de Verdade”



Fonte: Arquivo pessoal.

4.4.1.4 Toxic

A outra produção da turma do 9º A revisita questões já trabalhadas no ano anterior, o *Bullying*. O filme trás vários questionamentos sobre situações vivenciadas por eles, agora de maneira ampla, no seu universo cultural e faz um liame à cultura digital, em que as pessoas constroem perfis que muitas vezes são desassociados da realidade presencial.

¹⁶ . <https://www.letras.mus.br/beyonce/pretty-hurts/traducao.html>

A ligadura para as abordagens no filme das questões a serem tratadas é tudo o que seria tóxico nas relações extra pessoais e intrapessoais. Então o grupo conceitua a palavra tóxico, que para eles “*É algo que faz mal seja para o corpo, mente ou alma*”, após uma introdução de caráter hollywoodiano com uma abertura fazendo alusão às grandes produtoras de cinemas, o tape do conceito de tóxico é o que abre o filme em seu contexto argumentativo.

E nas duas primeiras cenas o grupo aborda as conexões e o convívio entre a realidade presencial e a realidade virtual com exemplos bem diferentes. A primeira cena apresenta um casal postando uma imagem amorosa no Instagram e logo depois os dois entram em uma discussão em que ambos se tratam de maneira hostil. Na segunda cena uma garota aprecia a foto de outra menina, também nas redes sociais, ela se encanta com a beleza da menina e com os comentários referentes a imagem. O perfil da menina está cheio de “curtidas” com comentários afetuosos. Então a garota resolve fazer o mesmo, tirar uma *selfie*¹⁷.

Primeiro a personagem se deslumbra com o perfil da menina nas redes sociais, mostra um universo diferente do que ela vive, do que ela é, traz a realidade virtual para a realidade presencial. Isso faz com que a personagem faça o mesmo, tira sua *selfie* e posta na sua rede social. Mas o resultado não é o mesmo, o tratamento das pessoas diante de sua imagem é hostil, levando ao *bullying* digital, o *cyberbullying*.

O pesquisador Clóvis Wanzinack, membro do grupo de pesquisas "Território, diversidade e saúde" (TeDiS/ CNPQ), concentra suas pesquisas voltadas às violências e o desenvolvimento regional envolvendo questões relacionadas, a *bullying*, *cyberbullying*, suicídio, homicídio e saúde coletiva. O autor publica um artigo intitulado “*Bullying e Cyberbullying: Faces silenciosas da violência*”.

Nesse artigo, Wanzinack classifica o *cyberbullying* como um ato violento, mais severo que o *bullying*, por conseguir atingir ambientes que são considerados seguros diante das agressões desse tipo, como os lares, o quarto da vítima.

Essas agressões hoje pulam os muros de colégios, tornando até lugares tradicionalmente considerados mais seguros, como os lares, em locais vulneráveis, pois os ataques de *cyberbullying* podem acontecer em momentos inesperados como nas madrugadas, quando a vítima está dormindo em seu quarto, com a sensação de um lugar seguro...com a divulgação e propagação das mensagens via internet, os ataques tornam-se

¹⁷ Na cultura digital a Selfie é o autorretrato tirado em fotografia digital, geralmente para com o objetivo de ser postado nas redes sociais, essa prática *viralizou*, isto é, tornou-se usual e recorrente nas redes sociais quando celebridades e *influencers* (celebridades do universo digital) começaram a utilizar desse recurso para se mostrar.

ainda mais poderosos e destruidores, no sentido de replicação das informações. (WANZINACK, 2014, p. 71)

Essa é a intensidade tratada pelo filme, as relações sociais no meio digital extrapolam a consciência e a tolerância, manipulando ideias e imagens de pessoas, de relações, de ambientes. Influenciam na realidade presencial, ao tempo que também transferem práticas abusivas da realidade presencial para o mundo virtual. O filme é questionador, nas entre cenas ocorrem perguntas que estão pautadas no discurso central do roteiro.

“Será que toda a felicidade atual condiz com a realidade das pessoas?” (Toxic, 2019, 0:00:54)

“Ate quando os padrões de beleza impostos pela sociedade vão nos fazer odiar a nos mesmos?” (idem, 0:02:32)

“Por que o amor de incomoda?” (idem, 0:03:33)

Essas questões são as que norteiam o filme, as relações sociais que param nas contradições encontradas em seu desenrolar. Se existe um paradoxo nos vínculos sociais entre as realidades virtuais e presenciais, “Toxic” também cita os conflitos nas emoções desses vínculos, além do *cyberbullying*, o curta aborda o preconceito à homoafetividade, isto é, a afetação de alguém diante a afetividade do outro.

Afetar-se e ter afeto são palavras próximas com significado diferentes, segundo HOUGAISS, “Afetar” é um verbo transitivo direto que tem como ação significante: 1. aparentar, fingir; 3. fazer mal a, afligir. Enquanto Afeto diz respeito a um substantivo que expressa afeição por alguém e, quando se torna adjetivo, serve como qualitativo, aquele que expressa admiração e simpatia a alguém. (HOUGAISS, 2009, p.19)

E ao responder a última pergunta, o amor incomoda porque a afetação, nesse sentido, exprime o desamor ou aquilo que é ausente de amor, se isso possa existir, por isso a não compreensão dos sentimentos alheios ou a manipulação para que o amor possa aparentar. Nas redes sociais a imagem é poderosa, ela constrói o imaginário, mas também pode destruir uma sensação de realidade, todavia a imagem nos afeta e produz afetos.

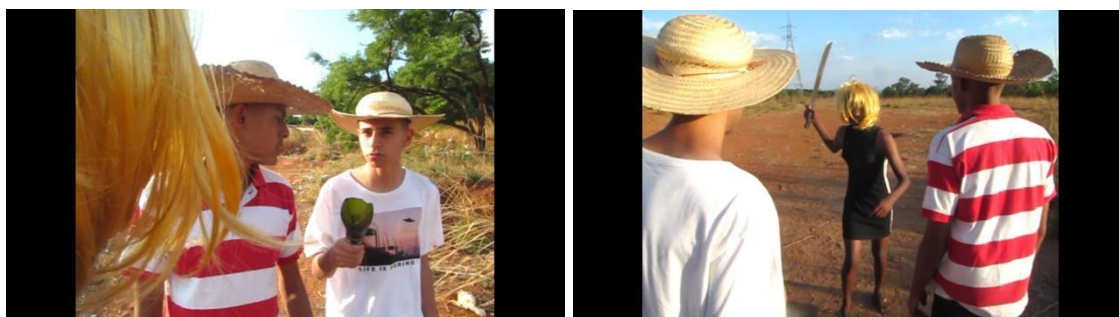
4.4.1.5 O Assalto

O terceiro filme da turma A do 9º ano é um desdobramento do filme “Meninos e Meninas”. Tanto os atores, quanto a equipe técnica em sua maioria foram participantes do filme do ano anterior. “O Assalto” é um caso de uma situação que versa entre o cômico e o preconceito estrutural. Com uma ideia simples, algumas técnicas improvisadas e com um roteiro rico em propriedades cênicas burlescas, o filme percorre um estilo estético do grotesco, do cinema *trash*, sem que eles saibam, mas bem assumido pela equipe.

Diferente de todos os grupos, a equipe formada foi constituída por doze alunos, todos os demais grupos tinham quinze alunos, em 2019. Nesse grupo, todos os alunos eram da mesma turma, estudaram juntos por todo o ensino fundamental, sentavam-se próximos em sala de aula, vários deles já realizavam trabalhos juntos quando havia atividades coletivas. E esse foi o principal elemento do filme, a coletividade e a sincronia de pensamento, de linguagem e de atuação.

Existe um prazer visível no rosto dos atores, eles estão se divertindo em compor os seus personagens fictícios e mal construídos, porém vivos na diversão vivenciada que é transmitida para o público e o filme consegue atingir seu objetivo maior, a diversão. No dia da mostra, esse foi o filme de maior receptividade entre os alunos, havia um consenso entre os discentes que “O Assalto” era o melhor filme de todos, se houvesse um prêmio de júri popular, este seria com certeza o ganhador.

Imagens 35-36: dois momentos do filme “O Assalto”



Fonte: Arquivo pessoal.

Os enquadramentos no filme variam entre os planos abertos e fechados, e o que rege essas variações, além dos planos de ação, é a linguagem estética do cômico, por exemplo, na imagem 34, a câmera filma entre os cabelos loiros da personagem, para mostrar a cena em que os dois assaltantes caipiras sem graça, ao descobrir que era um homem vestido de mulher, joga um para o outro a função de tomar a galinha da vítima. E em outro exemplo em plano aberto, os dois personagens assaltantes de costas, e de frente no meio deles a moça loira pega um facão para correr atrás deles.

Esses efeitos foram pensados e discutidos na hora de gravar, em relação ao filme “Meninos e Meninas”, existe um salto de qualidade e entendimento na linguagem do audiovisual. Portanto o filme possui elementos claros que a produção fora feita de última hora, no improviso, e outros elementos que demonstram conhecimentos da linguagem da qual eles se propuseram fazer.

Outro fator importante para o filme é a linguagem cômica diante do preconceito estrutural. O riso pelo ridículo do homem feminino, para definir a transexualidade, parte-se para o arquétipo do escárnio. É notório o ponto de vista preconceituoso tanto em relação ao racismo, quanto a transfobia. Um homem negro de cabelos loiros, remete-se ao imaginário coletivo da comédia brasileira.

No processo da construção do roteiro, o grupo foi aconselhado a discutir sobre as questões abordadas de maneira em que houvesse uma reflexão sobre os tipos de personagens cômicos que fora retirado do universo preconceituoso da cultura brasileira. Entretanto eles entregaram o roteiro no último momento, feito de maneira improvisada. E, durante todo o processo de filmagem, eles se mantiveram longe das discussões que havia durante as aulas. Toda a semana, ao longo das filmagens, de duas aulas semanais, tínhamos uma aula dedicada ao Cine 08, em que eles podiam utilizar para gravar, discutir as filmagens já feitas, discutir o roteiro, eu ficava a disposição de todos os grupos para auxiliá-los de acordo com a necessidade de cada um.

Um artigo publicado recentemente, fevereiro de 2020, na revista eletrônica Ar@cne da Universidad de Barcelona, Espanha. O pesquisador Jorge Luiz Barbosa da UFF do Rio de Janeiro discuti as territorialidades em redes digitais por jovens de periferia. O tópico do artigo que se identifica com o pensamento dessa pesquisa, aborda as territorialidades de estáticas de atitudes nas culturas de periferia.

Barbosa cita Milton Santos para assimilar os termos territórios e culturas. Para santos, cultura *“é um processo imerso na vida simbólica e material dos grupos*

sociais... territorialidade é um produto de relações estabelecidas a partir do movimento de demarcação/ocupação/posse simbólica do território.” (BARBOSA, 2020, p. 8, apud. Santos, 2002, p. 61).

Usar o termo “quebrada” citado por Bin (2014, p.11) para definir comunidade é também uma definição de territorialidade no sentido de demarcação e posse espacial, psicológica e afetiva. Novamente relaciono ao termo ambiente por englobar esses conceitos e dar intimidade, identidade e legitimidade aos signos linguísticos que possuem traduções complexas. Assim a “quebrada” é um ambiente.

As situações emocionais e sociais abordadas até aqui são caracterizadas por uma territorialidade comum entre si. O *bullying* de “Save Me”, as disputas de gênero, de “Meninos e Meninas”, o encontro com sua identidade social e psicológica em “Meu Eu de Verdade”, ambiente cômico do cenário pseudo caipira de “O Assalto” e, por último, a cultura digital nas relações pervasivas constituídas nas conexões entre as realidades do concreto e da virtualidade em “Toxic”.

Todos esses contextos fazem parte de uma só “quebrada”. Barbosa cita que as experiências e experimentações ocorridas na territorialidade produzem afirmativas plurais e promovem circulações de narrativas. A cultura digital com seus aparatos tecnológicos que permitem registrar, divulgar, discutir, interagir e principalmente ser uma plataforma de visibilidade de discurso e identidade é também constituinte da “quebrada”. Não são formações de ambientes virtuais, como as redes sociais, é mais do que isso, são ciberambientes, pois os ambientes são formados e desenvolvidos em diversos lugares dos ciberespaços.

Barbosa ainda cita a criação de territorialidade digitais específicos:

As narrativas estéticas inventadas em territórios específicos reverberam em fluxos de experiências compartilhados entre jovens... As apropriações possíveis de tecnologias de comunicação passam a funcionar como mediações de afetos e pertencas entre jovens desapropriados das condições de auto-apresentação. Tornam-se sujeitos situados em territórios simbólico-existenciais que mobilizam e manejam meios de produção e comunicação desafiadores das condições discricionárias de espaço/tempo e, a seu modo, demandam sua inserção no movimento de urbanidade configurada pelos meios tecnológicos. (2020, p.10-11)

Partindo do pensamento de Barbosa, o Cine 08 seria uma territorialidade digitais específica de reverberação e compartilhamento de experiências corpóreas, mesmo que transmidiática? O Cine 08 teria que ter mais tempo de execução no CEF 08 para se ter uma afirmativa dessa pergunta, entretanto cito meu desejo de que os

apontamentos listados aqui nas análises dos trabalhos produzidos, sejam constituintes de uma “quebrada” e que possam ter acionado o ensejo do pertencer à cultura escolar como protagonista de si e de seu saber.

4.4.2 Um grupo, dois filmes: discurso, imagem e tecnologia

A primeira etapa do processo ainda no 8º ano, o aluno possui muitos obstáculos para produzir um trabalho em audiovisual. No roteiro, ele esbarra com a narrativa, a maioria dos grupos já sabem o que querem falar. Como foi dito anteriormente, os temas, em sua maioria, seguem um padrão, não se sabe exatamente os porquês, talvez influências de um grupo para o outro, o assunto está no consciente coletivo daquele ano, enfim, são muitas as possibilidades de afirmativas encontradas para justificar o lugar comum.

Apesar do tema ser algo em comum entre a maioria deles, como se abordar o tema? Era grande a dificuldade em relação ao roteiro, tem o que dizer, mas não se sabe como dizer. Essa problemática vivenciada pela maioria dos grupos, foi o ponto peculiar para um grupo da turma C do 8º ano de 2018. Eles me trouxeram um tema recorrente ao que já estavam todos querendo abordar, a depressão/suicídio.

Como a maioria estava pensando a mesma coisa, os primeiros a construir o roteiro detinham os direitos daquela narrativa criada, o outro grupo não podia reproduzir e, à medida que os grupos iam me entregando os roteiros, iam esgotavam as possibilidades da abordagem sobre depressão, já que havia o pedido para se evitar abordar o tema sobre o suicídio. Em sua maioria, os alunos queriam contar suas histórias, de *bullying*, de insatisfação, de sofrimento, de não sabe lidar com os sentimentos.

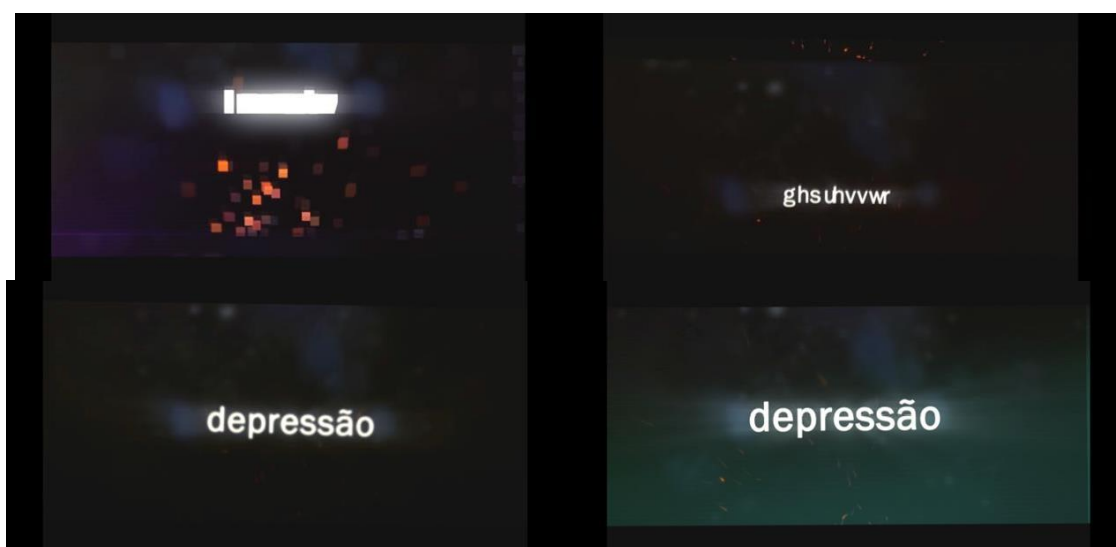
Porém todos os roteiros caminhavam para o mesmo lugar, uma narrativa com adolescentes na escola, ou em casa, com problemas semelhantes. Aos que ficavam por último, eu tentava alimentar possíveis alternativas de possibilidades de narrar aquilo que era autêntico para eles, porque era o que eles queriam falar. E assim esse grupo se propôs a fazer algo diferente dos demais, uma seleção de imagens associadas a uma pesquisa aprofundada sobre tema, porém sem que fosse um documentário tradicional. Essa estratégia estética de narrativa foi usada em seus dois filmes, o do 8º ano e do 9º ano.

4.4.2.1 Depressão

O primeiro filme se chama “Depressão”, mesmo nome do tema abordado. O grupo recolheu diversos depoimentos de jovens sobre a experiência de ter depressão. Ao tempo em que esses depoimentos vão sendo narrados pelos atores, eles também explicam o seria a depressão como patologia e ao fim possibilidades que as pessoas podem ter para ajudar quem tem a doença.

Esse resumo se decompõe em elementos que são colocados nas imagens e transformam o trabalho do grupo em uma produção autêntica, mesmo eles se utilizando de imagens retiradas na internet e associando a pessoas do grupo em um contexto abstrato visualmente, todavia produzindo sentidos tanto sensíveis quanto ideológicos.

Imagens 37-40: Frames da introdução do filme – Depressão – 8º ano C, 2018



Fonte: Arquivo pessoal.

Esses quatro frames representam a forma como o grupo desenvolve o tema. Primeiramente temos um cenário abstrato lúdico, quando a primeira parte relata a morte de personalidades, o vocalista da banda Linkin Park é encontrado em sua casa. O que o levou à morte? Kurt Cobain suicidou em 1994. O que levou o vocalista a fazer isso? Logo após uma imagem de nuvens com a frase em inglês: “You are not alone”- [você não está sozinho]¹⁸. Ao fundo, a introdução da música “You are a Memory” do

¹⁸ Conservei a versão original de como está no filme.

compositor e multi-instrumentista Message to Bears¹⁹, que é um pseudônimo do artista inglês Jerome Alexander.

Pesquisando na internet sobre a música que introduz o filme, no youtube²⁰ encontrei o clip da música, que aborda a solidão e dor de um homem por uma mulher, e ele extrai esse sentimento da dança, o movimento do corpo é uma expurgação da memória, a câmera que inicia em close e quando ele começa a movimentar vai para um plano aberto e, quando surge a cena da memória em que a mulher pelo qual o sentimento de sofrimento acontece, a câmera desfoca para depois focar numa forma dos dois dialogando com seus corpos.

Não dá para afirmar que houve uma inspiração dessa obra em “Depressão”, mas algumas técnicas e texturas são bastante associadas entre elas. A introdução do clipe é o personagem sozinho, acordando debaixo de um viaduto de cidade grande, a solidão é a primeira textura encontrada na obra. Em “Depressão”, também se encontra a solidão, a angústia como as primeiras texturas sensíveis. A técnica do desfoque para focar no movimento é bastante utilizada pelo grupo, do abstrato ao figurativo.

À medida que os depoimentos vão sendo relatados por narrativas e legendas, imagens de alunos vão sendo colocadas em situações variadas que a partir de efeitos visuais vão dialogando com que está sendo dito. Os depoimentos vão dando lógica e sentido para o filme, como nos frames mostrados, a forma, que se torna letras, se que transforma em palavra, e palavra e em sentido. Esse entremear é costurado na edição que é a principal ferramenta do filme.

Se o filme fosse decomposto teríamos elementos abstratos: som instrumental, pessoas andando só, em grupo, sentadas, em pé, olhando para o nada e uma narrativa de histórias paralelas. Mas arte da edição construída pelo aluno Claudio Ryan conjuga os elementos em uma obra audiovisual que discursa para seus pares um assunto em comum para eles, as perguntas que norteiam em algumas situações levam o público a se identificar, foram perguntas recorrentes em todos os filmes sobre depressão em 2018, que em “Depressão” é sintetizado por perguntas sem respostas, apenas identificatórias.

4.4.2.2. Parem de nos matar

¹⁹ Tradução: Mensagem para Ursos.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=UZRZZJ0DUQs>

A segunda obra do grupo já em 2019, é uma continuação da estética que eles propuseram a fazer em 2018, o grupo se manteve quase que inteiro, alguns alunos haviam saído da escola e outras pessoas foram convidadas a fazer parte da equipe. Mas a equipe que pertenceu a formação dos dois filmes foi bem semelhante.

O filme aborda as questões que envolvem o feminicídio. No final do mês de abril de 2019 o projeto “Maria da Penha Vai à Escola”, promovido pelo Tribunal de Justiça do DF e Territórios – TJDFT esteve na escola. Primeiramente em uma palestra com o grupo docente e depois, junto aos alunos numa palestra que envolveu toda a comunidade escolar. Essa palestra foi impactante para toda a comunidade, os alunos puderam perguntar e esclarecer muitas dúvidas sobre o assunto, a palestrante deixou os alunos muito à vontade e o resultado foi muito satisfatório.

Tão satisfatório que tivemos vários roteiros relacionado com o tema, mais da metade dos roteiros escritos em 2019 tiveram como tema central o feminicídio. E mais uma vez o grupo escolheu construir um vídeo partindo de fatos reais, registrados pela imprensa. Entretanto, o grupo resolveu ousar, propondo encenações que elucidasse as narrativas que abordam alguns casos de morte de mulheres pelo fato de serem mulheres.

Imagens: 41 Relatório de ações do projeto “Maria da Penha vai à Escola”, TJDFT

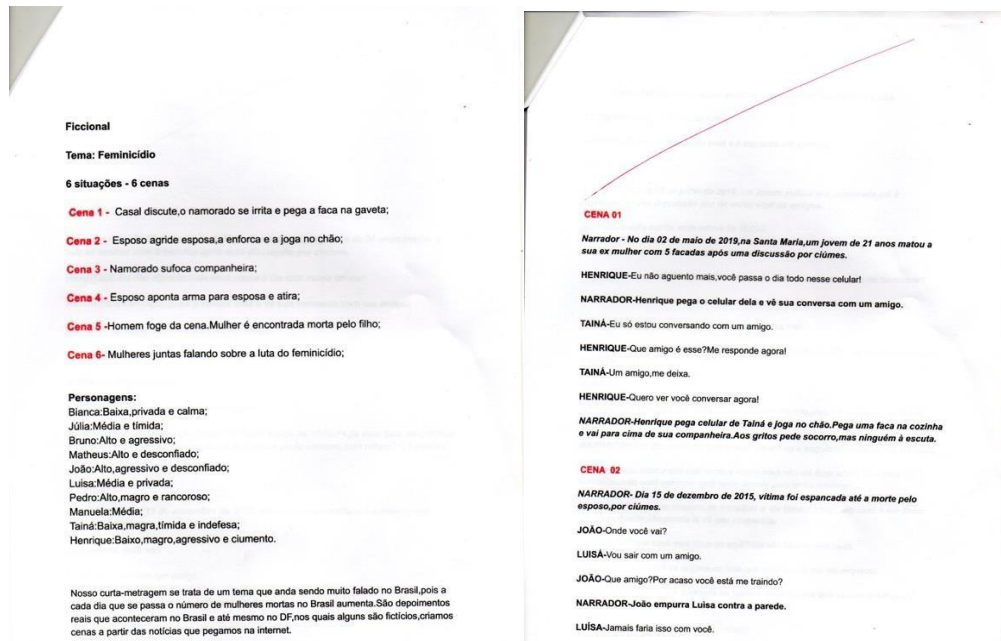


Fonte: TJDF.com.br

A estrutura do roteiro foi criada pelas alunas Laila de Fátima e Karen Oliveira, além de Luís Fernando Barros, todos pertencentes ao 9º C. A base da narrativa eram cinco cenas que relatassem cinco situações encenadas a partir de fatos reais e por último uma cena que reunissem todas as atrizes que de mãos dadas diziam juntas: “Parem de nos Matar!”.

Um roteiro simples, porém, impactante. Aos que eles propuseram no texto, ao longo das gravações houve algumas modificações, principalmente a última cena que não ocorreu. É comum para os alunos, nos estágios da gravação e da edição do filme, fazer alterações devido aos problemas de filmagens, ideias novas que surgiram, novos aprendizados foram conquistados.

Imagens 42: fragmentos do roteiro de “Parem de nos Matar”, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

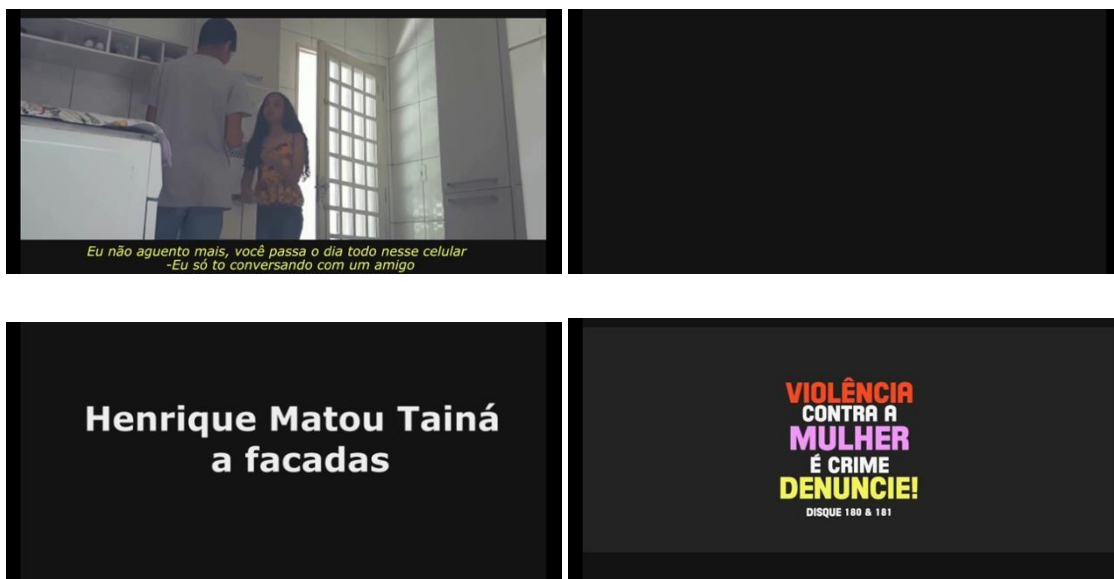
Ao propor a construção do roteiro, o projeto já prevê a escrita como uma parte norteadora para a criação de um projeto audiovisual. A escrita é importante pedagogicamente, habituá-los a prática da escrita como forma de estruturar pensamentos, ideias e estimular a linguagem escrita como elemento integrante de uma rede linguística de comunicação, no qual eles se encontram com a regra formal da escrita e a possibilidade da licença poética da gíria, da palavra suprimida e de usos coloquiais, desde que haja entendimentos desses processos.

Diante da proposta inicial, o filme começa com uma filmagem da Catedral Metropolitana de Brasília em que aparece o título do filme ao som de uma sirene de polícia. A sonoplastia é um dos elementos cruciais para o filme, ele é responsável pela quebra de cenas, pela climatização emocional.

Outra característica é a territorialidade dos acontecimentos, a identificação com os crimes, parecem que todos acontecem em Brasília, a primeira cena que parece ser uma narrativa transmidiática de uma chamada policial em que uma mulher relata estar sendo agredida pelo marido e na última cena, é contada a história de violência que ocorrera no Centro de Ensino Médio 01 do Gama, uma das escolas que os alunos do CEF 08 são encaminhados ao término do E.F. II.

São elementos estéticos e linguísticos que surgiram ao longo das gravações, no momento da edição do filme. Tanto o filme “Depressão”, quanto o “Parem de nos Matar” são produções em que a edição foi a etapa mais importante para a sintetização de linguagem que o grupo queria adotar. A estrutura visual é linear, porque se repete em todos os relatos, ao tempo em que a linearidade me dá sensação de continuidade dos crimes, que eles estão abordando um câncer social.

Imagens: 43-46: fragmentos de imagens de Parem de nos Matar



Fonte: Arquivo pessoal.

A sequência narrativa do filme segue esse padrão, a encenação dos atores elucida como aconteceu, a sonoplastia explode a cena com um som nos dá a sensação de assassinato, a tela fica preta e o próximo *tape*, vem a descrição de como

ocorrera o assassinato. Ao fim, o grupo utiliza de uma propaganda do Estado estampando o rosto de uma mulher espancada e a mensagem publicitária que incentiva a denúncia para os crimes cometidos contra a mulher.

“Parem de nos Matar” é mais exemplo de como o Cine 08 proporcionou para a comunidade do CEF 08 uma continuidade de trabalhos que gerou conhecimentos além dos programados por um currículo institucional. A proposta de protagonismo dos alunos na formação, criação e construção de suas aprendizagens, tendo o professor como mediador e oportunizador, percorrem caminhos não seguros, pois não podemos garantir uma finalização, contudo asseguramos o processo como elementos produtor de aprendizagens que podem ser recortadas, aproveitadas e reutilizadas.

Todas as produções apresentadas aqui e tantas outras não citadas nesta pesquisa, mas que foram desenvolvidas pelos alunos do CEF 08, pois essa pesquisa se ateve na observação e análise de dois grupos, porém ao longo do projeto “Cine 08” houve outras análises das produções que ocorreram entre 2017 a 2019.

Todo esse estudo trouxe um entendimento que as temáticas podem estar em um consciente coletivo dos discente. Os temas partem de denúncias, críticas, apelos de algo que reverberam entre eles, foram vários os filmes que abordam o mesmo assunto, com olhares diferentes.

Como foi dito anteriormente, para cada ano havia uma predileção que os levavam a discutir, o *bullying*, a depressão que culminava no suicídio, produções midiáticas que abordavam esse universo foi amplamente utilizado como fonte para os roteiros, para as gravações e até mesmo para construções estéticas durante a edição. No ano seguinte fora a vez do feminicídio, muitos filmes falaram sobre a violência à Mulher.

Todo esse cenário foi discutido a partir de uma visão dentro do ambiente do qual os alunos vivem, apesar dos temas serem universais, suas abordagens falavam do ponto de vista que eles entendiam, os cenários eram por vezes suas casas, as imagens eram os reflexos traduzidos de seus espelhos, na linguagem, na construção temática, nos ambientes, nas caracterizações.

Não havia uma periferia em destaque, havia periferias, esses alunos eram pertencentes de ambientes culturais diferentes entre si, uns mais pobres, mais violentos, outros mais sujos ou organizados, com mais recursos sociais, e percebemos todos esses hiatos sendo dialogado de maneira paradoxal nos filmes apresentados.

O “Cine 08” talvez tenha criado oportunidades de discussão que atravessou a disciplina de Artes, aumentaram as denúncias em relação aos abusos, ou violências que os alunos sofriam dentro e fora da escola. Tiveram alunos que se organizaram para criar um grêmio estudantil, que se disponibilizaram para construir pontes de diálogos entre eles que facilitassem seus colegas a denunciar qualquer tipo de violência sofrida.

A disciplina de Artes e a minha atuação como organizador e orientador do projeto Cine 08 permitiu que a Arte tivesse uma posição de destaque no crescimento dos alunos do CEF 08, durante o processo dos roteiros, filmagens nós tivemos uma grande aproximação que transformou a relação entre os alunos e minha docência em uma afetividade que nos deu mais acesso aos aprendizados, não apenas dos conteúdos, mas de tudo que o ambiente escolar pode gerar. Eu encerrei minha docência no CEF 08 do Gama ao final de 2019 deixando amigos, lembranças que eu levarei comigo e uma relação construída que muito me ensinou, eu agradeço aos meus, agora, antigos alunos, que serão para sempre constituintes da minha história e das minhas aprendizagens enquanto professor e ser humano.

4.4.3 2020, o (des) ano: uma proposta pedagógica de aprendizagem

O Cine 08 é um projeto do Centro de Ensino 08 do Gama que começou com uma proposta de três professores, Jaqueline Silva, Guilherme Silva e Alexandre Cerqueira em 2017. Foi reprojeto por mim nos anos de 2018 e 2019, com uma proposta descrita dessa dissertação. No final de 2019, fiz o remanejamento escolar sendo transferido para o CEMI- Centro de Ensino Médio Integrado do Gama. O Cine 08 permaneceu no PPP do CEF 08, em 2020 um professor temporário assumiu as turmas de 8º e 9º anos e não adotou o projeto e seu planejamento anual.

Toda a rede de ensino do DF se encontra em ensino remoto por causa da pandemia do Covid-19. A SEEDF adotou como plataforma oficial para as aulas em todos os seguimentos do ensino básico as tecnologias disponibilizadas pela empresa Google:

- Google Classroom: plataforma de postagem de material pedagógico, as divisões podem ser feitas de acordo com a característica de cada escola, por turma, série/ano, disciplina, professor;

- Google Meet: plataforma de videoconferência que permite aulas virtuais, reuniões pedagógicas com permissão de uso de microfones e imagens, tanto da pessoa, como espelhamento do dispositivo digital com seus programas e aplicativos;
- Google Formulário: Formulário digital que permite construir atividades teóricas com a opção de diversos modelos, questões objetivas, subjetivas, podendo ser construídos testes, avaliações escritas. O programa permite uma análise detalhada da performance do aluno, tanto quantitativa, quanto qualitativa.

Apesar do projeto do Cine 08 ter ficado no CEF 08, eu continuo desenvolvendo projetos pedagógicos voltados a arte e tecnologia. Atualmente sou orientador um projeto que está em fase embrionária, com três estudantes de 2º ano do Ensino Médio na disciplina de Iniciação Científica – IC no CEMI do Gama. A proposta ainda em fase de construção prevê um projeto de experimentação em audiovisual com relações com outras linguagens artísticas contemporâneas como a dança e a música, buscando experiências com novos dispositivos móveis, e novas formas de utilizações.

Essa proposta é uma extensão dessa pesquisa, promover ciberambientes em diálogo com o corpo, o movimento, as sonoridades e suas corporificações. A base do estudo está sendo gerado a partir dessa pesquisa, que me fez me atentar aos escritos de Lucia Santaella, que agora partirei dos pensamentos de um artigo de 2004, intitulado “O Corpo como Sintoma da Cultura”, no qual a autora desenvolve conceitos do corpo imaginário, simbólico e real culminando do que ela chama de o Corpo como Sintoma:

Não está nas intenções deste artigo analisar cada uma das expressões do corpo como sintoma. A complexidade dessa tarefa extrapola as restrições do tempo e do espaço de um artigo. Em função disso, para concluir, limito-me ao apontamento de uma hipótese... A hipótese propõe que as diferentes formas que o corpo como sintoma assume agrupam-se nos três tipos de gozo sistematizados por Lacan: o gozo fálico, o mais gozar e o gozo do Outro, o que, para simplificar, estarei aqui chamando de sintomas do corpo simbólico, do corpo imaginário e do corpo real, respectivamente. (SANTAELLA, 2004, p. 15-16).

A entrada da década de 20, desse início de século, está obrigando toda cultura escolar a entrar definitivamente para a era digital, mas no que nunca, os aparatos tecnológicos dos alunos se transformaram em uma necessidade primária para a escola. Os Corpos estão, como nunca, misturados em uma dimensão cibernética, e interagindo com o novo real. Se antes, os celulares eram objetos inoportunos, hoje se

transformaram em ciberambientes, propiciando os diálogos que hoje acontecem, em sua maioria, através dos *Smartphones*.

O ensino remoto não trouxe apenas os dispositivos móveis como instrumentos de acesso ao ensino, mas permitiu que se propusessem novas possibilidades de construção e produção de conhecimento, além das relações psicoemocionais e pedagógicas, para toda a comunidade da escola. Não sabemos quais serão os desdobramentos desse hiato, a pandemia, em nossas vidas. Acredito que dificilmente voltaremos ao que era antes, sem haja reflexos da cultura digital no ambiente da escola.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jorge Luiz. **Territorialidades em Redes Digitais de Culturas Globais: Juventude de Favelas em suas estéticas de atitude.** Revista Ar@cne, Barcelona, ES. v. 24, art. 239, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/aracne/article/view/30871>. Acesso em 01 set. 2020.

BARROSO, João. **Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola.** UNESP, Marília-SP, v. 1, n. 6, p. 181-199, jan./2013. Disponível em: acervodigital.unesp.com.br, acesso em: 04 jul 2019.

BIN, Marco Antonio. **As Periferias Digitais: Mobilização para além da resistência.** Revista Comunicação e Educação, São Paulo-SP, v. 22, n.1, p. 7-19, jan/jun 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/issue/view/9451>. Acesso em: 21 ago. 2019.

BORNATTO, S. D. P. **André Chervel e os Estudos sobre o Ensino de Língua.** revista Calindoscópio, São Leopoldo-RS, v. 14, n. 1, p. 166-168, jan./2016. Disponível em: revistas.unisinos.br, acesso em: 09 ago. 2019.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. **Entre as Conexões entre Cultura Digital e Educação: Pensando a condição digital na sociedade contemporânea.** Revista ETD, Campinas – SP. v. 22 n. 2. p. 369-388. Abr/jun de 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654547/22388>. Acesso em: 04 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural.** In: NOGUEIRA, A. N. & CATANI, A. (Orgs.). Escritos de Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-88, 2014

CANDAU, V. M. F. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Revista Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro-RJ, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 08 out. 2019.

CANDAU, V. M. F. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro-RJ, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

CARVALHO, R. G. G. **Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria.** Revista Iberoamericana de Educação, Lisboa, Portugal, v. 39, n. 2, p. 1-9, jan./2006. Disponível em: rieoei.org/RIE/article/view/2588, acesso em: 20 ago. 2019.

CLAVELL, Gema Galdon. **O que acontece com nossos dados na internet?** Jornal online El País, Madrid, publicação no Brasil, 15 /06/2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/12/tecnologia/1434103095_932305.html. Acesso em 28 set. 2020.

DEMO, Pedro. **TIC – Tecnologias da informação e Comunicação**, 2008. Disponível em:

<http://pedrodemo.blogspot.com>. Acesso em: 29 ago. 2019.

DEMO, Pedro. “**Tecnofilia**” & “**Tecnofobia**”. SENAC, Rio de Janeiro-RJ, v. 35, n. 1, p. 5-17, jan/abr. 2009. Disponível em:

www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/251/23. Acesso em: 02 set. 2019

DEMO, Pedro. **TICs e Educação**, 2012. Disponível em:

<http://pedrodemo.blogspot.com>. Acesso em: 19 ago. 2020.

DUQUE-ESTRADA. Paulo Cesar. **Desconstrução e incondicional responsabilidade**. Revista Cult, São Paulo, 14 de março de 2010. Disponível em:

<https://revistacult.uol.com.br/home/desconstrucao-e-incondicionalresponsabilidade/>.

Acesso em: 07 set. 2020.

DUTRA, Francisco: **Reportagem sobre o PDAF 2019**. Jornal Eletrônico Metrôpoles.

Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/gdf-atrasa-liberacao-de-recursos-para-mais-de-500-escolas-publicas>. Acesso em: 13 set. 2019.

EDMORATA: **Biografia de Antonio Viñao Frago**. Disponível em:

<https://www.edmorata.es/autor/vinao-frago-antonio>. Acesso em: 24 out. 2019.

FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y reformas: Continuidades Y Cambios**. 1. ed. Madrid: Morata, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987.

GOOGLE: **Espaço, dicionário**. Disponível em:

www.google.com.br. Acesso em: 28 out. 2019.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss**. 3. ed. Rio de Janeiro-RJ: Objetiva, 2009.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./2001. Disponível em:

periodicos.uem.br, acesso em: 05 ago. 2019.

ILIENKOV, Evald V. **A Dialética do Abstrato e do Concreto em o Capital de Karl Marx**. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/ilyenkov/index.htm>. Acesso em: 02 set. 2020.

INEP: **IDEB**. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 02 out. 2019.

KNOOW: **Ambiente escolar**. Disponível em:

<https://knoow.net/ciencsocioaishuman/psicologia/ambiente-escolar>. Acesso em: 28 out. 2019.

LETRAS: **Pretty Hurts**. Disponível em:

<https://www.letras.mus.br/beyonce/pretty-hurts/traducao.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LUCENA, Simone. **Culturas Digitais e Tecnologias Móveis na Educação**. Educar em Revista, Curitiba – PR. n. 59. p. 277-290. Jan/mar/2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602016000100277&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2020

MACHADO, Michelle J. KAMPPFF, Adriana J. C. **A Cultura Digital na Educação Básica** – Investigação sobre concepções, práticas e necessidade formativa. In: XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/Cátedra UNESCO, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017. p. 1341-1346. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26322_14084.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

MARTINEZ, Liz I. **Remediation, Melhores e mais Eficazes Maneiras de se Comunicar**. Revista Organon, Porto Alegre-RS. v. 31 n. 61. p. 323-325. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/issue/view/2769>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MEC: **BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 02 out. 2019

MEC: **Legislação**. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/legislacao>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MINTZ, Sidney Wilfred. **Cultura: uma visão antropológica**. Revista Tempo, Niterói-RJ, v. 28, n. 1, p. 223-237, fev./2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a10v1428, acesso em: 07/09/2019.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. 1. ed. São Paulo-SP: Ática, 1983. p. 2.

Presidência da República: **LDB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

Presidência da República: **Lei 4.545 de 10/12/1964**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4545.htm. Acesso em: 21 out. 2019.

PIERRE, Lévy. **O que é Virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

QEdU: **Censo Escolar**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à ciberculturas**. 4º ed. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Da Cultura das Mídias à Cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista Famecos, Porto Alegre-RS, v. 10 n. 22. p.23-32, 2003. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/issue/view/26>.

Acesso em: 28 jun. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **O corpo como sintoma da cultura**. Revista CMC, São Paulo-SP, v. 1, n. 2, p. 1-18, 2004. Disponível em:

<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/17/17>. Acesso em: 13 set. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. 1º ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **A Ecologia Pluralista das Mídias Locativas**. Revista Famecos, Porto Alegre-RS, v. 15 n. 37. p.20-24, 2008. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/issue/view/33>.

Acesso em: 11 ago. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. 1º ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SEEDF: **Currículo em Movimento**. Disponível em:

http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/curriculo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 04 out. 2019

SEEDF: **Diretrizes Curricular**. Disponível em:

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/diretrizes_pedagog_3ciclo.pdf.

Acesso em: 10 out. 2019.

SEEDF: **Projeto de Gestão Compartilhada**. Disponível em:

<http://www.se.df.gov.br/fique-por-dentro-do-projeto-piloto-escola-de-gestao-compartilhada/>. Acesso em: 18 nov. 2019

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: Um Vocabulário Crítico**. Ed Autêntica. 1º ed., Belo Horizonte, 2000. P.44-45.

SINJ-DF: **Lei 6.023 de 18/12/2017**. Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b1020cf205f648a8b7a625c238a7d1eb/Lei_6023_18_12_2017.html. Acesso em: 18 ago. 2019.

SINPRODF: **Lei 4.131 de 02/05/2008**. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/lei-n%C2%BA-4.131-de-02-de-maio-de-2008.pdf/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA, H. J. D. **Análise de Conjuntura**. 11. ed. Petrópolis- RJ: vozes, 1991.

SOUZA, Rafaela Azevedo de. **O Papel Socializador das Mídias Digitais na Incorporação do Capital Cultural na relação entre a Cultura Escolar, a Socialização Familiar e os Grupos de Adolescentes**. Dissertação. UFSC, 2017.

WANZINAK, Clóvis. *Bullying e Cyberbullying: faces silenciosas da violência*. In: SIERRA, J.C., SIGNORELLI, M.C. (Orgs.). **Diversidade e Educação**: intersecções, entre corpos, gênero e sexualidade, raça e etnia. Matinhos – PR: UFPR Litoral. p. 67-81, 2014.

WIKIPEDIA. **Gama, Distrito Federal**.

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gama_\(Distrito_Federal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gama_(Distrito_Federal)). Acesso em: 29 out. 2019.

APÊNDICE



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em ARTES/PROF-ARTES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Responsável,

A pesquisa realizada pelo mestrando Alexandre Rodrigues Cerqueira do programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, da Universidade de Brasília (UnB), provisoriamente intitulada “**Smartphones, possibilidades e alternativas para a aula de Arte: Produção e Construção de conhecimentos**”. O projeto de pesquisa tem como objetivo, desenvolver práticas artísticas a partir de construção de vídeos e pensá-los como forma de produção e aprendizagem de conhecimentos em Arte.

Para isso será necessário o uso de imagens dos alunos tanto na dissertação, resultado da pesquisa, quanto em apresentações dos vídeos como demonstrações do projeto como produto estético-visual do referido Mestrado Profissional.

Senhores responsáveis concordando com o projeto e a utilização das imagens dos trabalhos produzidos e das imagens de seus respectivos dependentes, por favor, preencha os dados abaixo e assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias.

Atenciosamente,

Alexandre Rodrigues Cerqueira (Matrícula SEE/DF: 2278413)

Centro de Ensino Fundamental 08 do Gama, em ____/____/____

Nome do Aluno:

Nome do Responsável:

Coordenador Paulo Sérgio de Andrade Bareicha- Mat. 147702

CEART
CENTRO DE ARTES • UDESC

+ 55 48 3321 8300
ceart@udesc.br
www.ceart.udesc.br

Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes

+ 55 61 3107 1064
profartes@unb.br
www.ida.unb.br/profartes