

A escola estranhada: as produções audiovisuais das escolas públicas do Estado de São Paulo

THIAGO DE FARIA E SILVA¹

O presente trabalho almeja analisar a relação entre a linguagem audiovisual e o ensino-aprendizagem de História, com ênfase na produção da linguagem audiovisual pelos alunos. Busca-se contribuir com um conjunto de pesquisas sobre a relação entre a linguagem audiovisual e o ensino-aprendizagem de História, porém a partir de uma perspectiva ainda pouco estudada: as produções audiovisuais realizadas nas escolas.

Pode-se acreditar que não é tarefa do professor de História aprender os fundamentos linguagem audiovisual, o que deveria ser feito exclusivamente pela disciplina de Artes, por exemplo. No entanto, em um mundo dominado pela sociedade em rede, entremeada pela articulação via internet de todas as linguagens humanas (sobretudo, a audiovisual), é importante destacar que qualquer professor, de qualquer área do conhecimento, mas principalmente o de História, necessita conhecer os fundamentos da linguagem audiovisual para adquirir instrumentos analíticos capazes de interpretar criticamente em sala de aula os conteúdos audiovisuais relacionados à sua área do conhecimento.

O uso dos diversos recursos audiovisuais – filmes, propagandas e reportagens de TV – nas aulas de História tem sido alvo de uma série de debates ao longo dos últimos anos.² Desse modo, a relação entre a linguagem audiovisual e o ensino-aprendizagem de História tem crescido e adentrado, pouco a pouco, no dia a dia das escolas.

¹ É doutorando em História Social (USP) e professor de História no Instituto Federal Goiano (Campos Belos).

² Alguns trabalhos recentes: SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. **Ver história: o ensino vai aos filmes**. São Paulo, Hucitec, 2011. SÃO PAULO, PAPIRUS, 2007. NAPOLITANO, Marcos. “A televisão como documento”. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2010. NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2008. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. “Documentos não escritos na sala de aula”. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**.

Tem se tornado consenso geral entre os pesquisadores e professores a ideia de que a linguagem audiovisual ou o aparato tecnológico ao qual ela se insere não podem ser vistos como “fórmulas mágicas”, capazes de, por si mesmas, representarem um salto de qualidade no ensino-aprendizagem de História. Se, por um lado, os professores e os alunos, cada vez mais, convivem no dia a dia com meios de comunicação dominados pela linguagem audiovisual, por outro, a comunidade escolar ainda vivencia uma estrutura escolar forjada na Idade Moderna, dominada pela escrita e pela oralidade (JULIA, 2001). Esse descompasso produz, no dia a dia, inúmeras tensões que vão desde questões de indisciplina e desinteresse pela escola até dúvidas e discussões em sala de aula proporcionadas por conteúdos audiovisuais acessados na internet.

Para enfrentar esses novos desafios, contudo, não se deve investir em uma dicotomização que coloca, de um lado, os entusiastas das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), muitas vezes defensores dos recursos tecnológicos como “fórmulas mágicas”, e, de outro, os opositores ferrenhos das novidades, portadores de uma recusa total a qualquer transformação na estrutura tradicional da escola moderna.

Na direção apontada por alguns pesquisadores (TIRAMONTI, 2005), acredita-se em uma relação capaz de colocar a linguagem audiovisual e a sua utilização cotidiana em sala de aula como uma questão a ser vivenciada constantemente pelos professores. Sem opor mídia e escola, linguagem audiovisual e escrita, o desafio atual aos professores no século XXI é fomentar nos alunos uma postura crítica e reflexiva frente aos textos, hipertextos e, sobretudo, às imagens hegemônicas no cotidiano do tempo presente. Para Tiramonti, essa postura dos professores é indispensável para a formação de uma cidadania ativa dos alunos como habitantes desse novo mundo sociocultural,

denominado de diferentes formas pelos pesquisadores, seja como cibercultura (LEVY, 1999), a sociedade em rede (CASTELLS, 1999) ou o mundo pós-literário (ROSENSTONE, 1997).

Se, no dia a dia escolar, a escrita e a leitura caminham juntas com naturalidade, o mesmo não acontece com a linguagem audiovisual. Embora a produção audiovisual escolar tenha crescido exponencialmente nos últimos anos em todo o Brasil e no mundo, a produção audiovisual em sala de aula ainda precisa se tornar tão rotineira quanto a escrita em relação à leitura. O aprendizado sobre o fazer conduz não só à criação de algo próprio e original realizado pela cultura escolar, mas inevitavelmente proporciona uma transformação do olhar, pois desnaturaliza a linguagem e introduz uma capacidade de interpelar o conteúdo audiovisual assistido, transformando as representações recebidas pela mídia.

Nas aulas de História, essa prática de construção audiovisual não está restrita a nenhum conteúdo específico e pode ser utilizada em qualquer tema do currículo. Fazer filmes é um interessante caminho para a reflexão crítica a ser incorporada ao currículo de História. Esse processo reflexivo e criativo mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos (BITTENCOURT, 2011), além de desenvolver aprendizagens importantes sobre a construção do tempo social, as diferentes historicidades das práticas sociais, a crítica das memórias históricas hegemônicas no senso comum e na mídia (SILVA & FONSECA, 2007) e a formação da consciência histórica (SCHMIDT, 2011).

Para adentrar essas questões, analisamos um conjunto documental de 279 curtas de um minuto feitos por escolas estaduais de São Paulo no ano de 2010 para o concurso Minuto Escola do Festival do Minuto.³ Essas imagens foram produzidas, sobretudo, por

³ Desde 1991, o Festival do Minuto trabalha com a seleção de imagens em movimento – de amadores e profissionais – para o exercício da síntese em trabalhos com duração máxima de 60 segundos. O Festival do Minuto foi o pioneiro no formato minuto no mundo e é hoje o maior festival de vídeos da América

alunos e professores, mas, certamente, também contaram com a participação de toda a comunidade escolar (gestores, pais e funcionários). Entendemos, portanto, essas produções não somente como trabalhos discentes, mas como produções contemporâneas das culturas das escolas públicas de São Paulo. O desafio é desvendar o que essas imagens exprimem em seu conjunto, quais as preocupações latentes, as insatisfações recorrentes, as referências usadas em suas construções, quais são os diálogos estabelecidos e quais os sentidos elas são capazes de formar ou ensaiar nessas dezenas de pequenas obras de um minuto. Inscritas em um concurso com temática livre, patrocinado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, essas produções formam um conjunto reunido pelo único critério de pertencer à rede estadual paulista.

Interpretar o que está inscrito significa ler em sentido amplo essas produções como uma rede de relações e tensões no tecido cultural formado pela grande narrativa, difusa e fragmentada, de suas produções audiovisuais. Para tanto, foram analisados curtas de um minuto de cerca de 100 cidades do Estado, com participações expressivas de escolas de cidades grandes como São Paulo (51%), Sorocaba (25%) e Guarulhos (4%), mas também de inúmeras cidades menores, como Tabapuã (6%), Guararapes (2%) e Boituva (2%).⁴ A heterogeneidade geográfica do conjunto demonstra a

Latina, tendo inspirado a criação de Festivais do Minuto em mais de 50 países. Site do Festival: <http://www.festivaldominuto.com.br> Acesso: 21/8/2014

⁴ Lista completa da participação de cada uma das cidades (nº de curtas): São Paulo (51), Sorocaba (25), Tabapuã (17), Guarulhos (12), Jacareí (7), Guararapes (6), Boituva (5), Dracena (5), Espírito Santo do Pinhal, (5), Assis (4), Colina (4), Diadema (4), Mogi Guaçu (4), Birigui (3), Campinas (3), Embu-Guaçu (3), Iguape (3), Matão (3), Osasco (3), Paraguaçu Paulista (3), Paraibuna (3), Pindamonhangaba (3), Presidente Prudente (3), Rio Claro (3), Santa Barbara do Oeste (3), Araras (2), Caçapava (2), Cachoeira Paulista (2), Carapicuíba (2), Cubatão (2), Ibiúna (2), Iperó (2), Itapeverica da Serra (2), Itararé (2), Mogi Mirim (2), Piedade (2), Piracicaba (2), Praia Grande (2), Rio Grande da Serra (2), Santo André (2), Sertãozinho (2), Tarumã (2), Andradina (1), Araraquara (1), Atibaia (1), Bariri (1), Batatais (1), Bertioga (1), Caraguatatuba (1), Cotia (1), Duartina (1), Franco da Rocha (1), Glicério (1), Guararema (1), Hortolândia (1), Iacanga (1), Itaberá (1), Itaoca (1), Itapevi (1), Itupeva (1), Jales (1), Jaú (1), Leme (1), Limeira (1), Maracai (1), Marília (1), Mauá (1), Miracatu (1), Mirante do Paranapanema (1), Monte Azul Paulista (1), Nazaré Paulista (1), Novo Horizonte (1), Osvaldo Cruz (1), Paulo de Faria (1), Pedranópolis

existência de trabalhos audiovisuais espalhados por todo o Estado de São Paulo, ainda que a capital concentre maior número de produções, o que é justificável devido ao maior número de escolas. Essa grande distribuição pelo Estado demonstra o poder de alcance das experiências audiovisuais. Cada vez mais, essas práticas deixam de ser apenas práticas inovadoras incipientes para fazerem parte do cotidiano de produções das culturas escolares.

Não está em questão julgar sumariamente cada uma dessas imagens com critérios culturais alheios à cultura escolar. Não há nenhum sentido se postar como um júri técnico em busca de uma suposta “qualidade estética” ou de uma adequação aos temas acadêmicos das disciplinas escolares. Para além da definição de curtas bons ou ruins, o que se quer é *compreender* o que a cultura escolar produz com a linguagem audiovisual e, sobretudo, refletir sobre as aprendizagens de História envolvidas nas produções, sejam elas realizadas na aula de História ou não.

Utilizou-se uma classificação dos formatos das produções com a preocupação de destacar o elemento predominante em cada produção, incluindo-se os seguintes formatos: documentário (34%), animação (38%), ficção (28%). Na análise dos vídeos, utilizou-se, ainda, um mapeamento dos vários temas abordados pelas produções: meio ambiente, escola, violência, vida urbana, esporte, padrões de beleza, amor, trânsito, eleições, trabalho, sexualidade e drogas. Como toda classificação, a escolha dos temas e a distribuição já delimitam um campo de interpretação. De todo modo, procuramos destacar o tema predominante em cada um dos curtas, ainda que muitos pudessem ser

(1), Pedregulho (1), Pedrinhas Paulista (1), Penápolis (1), Pinhal (1), Pirassununga (1), Potirendaba (1), Presidente Epitácio (1), Promissão (1), Ribeirão Pires (1), Santa Cruz do Rio Pardo (1), Santa Gertrudes (1), Santa Isabel (1), Santos (1), São Bernardo do Campo (1), São José do Rio Pardo (1), São José dos Campos (1), São Luiz do Paraitinga (1), São Vicente (1), Severinfa (1), Sumaré (1), Tabatinga (1), Torrinha (1), Ubatuba (1), Uchoa (1), Urânia (1), Vargem Grande Paulista (1) e Votorantim (1).

elencados em mais de um tema. Analisaremos adiante apenas os filmes que optaram por tratar, de forma predominante, o tema escola.

O tema escola é uma das principais preocupações das produções audiovisuais dos alunos (14% tratam desse tema). Desde os curtas mais críticos aos mais elogiosos, a escola é uma instituição central na vida dessas culturas escolares. Isso fica patente nos vários curtas que relacionam a escola ao futuro e à trajetória de vida dos personagens. Ela é a porta de entrada para o mundo e para o futuro. Entretanto, a escola surge, com frequência, a partir de um estranhamento. Se pensarmos no conceito de estranho (FREUD, 1919), a escola aparece nas imagens deslocada de sua “normalidade” cotidiana e das expectativas presentes na legislação ou na voz de seus dirigentes. Nos vídeos produzidos pela comunidade escolar, a escola pública paulista é estranhada pelas produções audiovisuais, deixando de ser o lugar “normal” do cotidiano para se tornar algo estranho, incômodo e perturbador.

No curta *Fundão*,⁵ de Guarulhos, há uma cena em câmera lenta, de trás para frente. Inicia-se com a sala toda desarrumada, com os alunos ausentes e termina com a sala organizada e os alunos sentados. Essa produção convida o espectador a um olhar diferente sobre a sala de aula, com a construção de um tempo e de uma sincronia avessos à expectativa de normalidade. O tempo da imagem é lento e a sincronia invertida, algo muito semelhante ao famoso curta-metragem brasileiro *Palíndromo*.⁶ A sala revirada, desarrumada e sem alunos presentes é o ponto de partida, a condição de início e disparadora do lento observar do espectador. A imagem inicial é, portanto, o indesejável, o que deve ser afastado. No curta *Palíndromo*, essa imagem inicial é o

⁵ Os endereços eletrônicos dos curtas citados estão ao final do artigo.

⁶ *Palíndromo* (Brasil, 2001). Direção: Philippe Barcinski. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=palindromo> Acesso: 16/8/2014.

suicídio de um executivo em plena Av. Paulista. No curta *Fundão*, a desordem em sala de aula.

O curta se desenvolve com os alunos voltando à sala e revertendo a desordem em ordem até a cena final, com todos sentados durante a aula. Assim como em *Palíndromo*, essa experiência distinta do tempo sugere ao espectador um olhar diferente sobre a experiência cotidiana: o tempo invertido desnaturaliza o olhar e a inversão coloca a “normalidade” em questão. No *Palíndromo*, está em dúvida a ideia de um executivo na Av. Paulista como símbolo do sucesso profissional e financeiro. No curta *Fundão*, a sala de aula convencional, com alunos ouvindo docilmente a aula do professor, é alvo de um estranhamento. Em relação ao ensino-aprendizagem de História, a possibilidade de manipulação do tempo pela produção dos alunos é uma rica experiência de trabalho sobre a duração e a causalidade. O tempo lento questiona, de forma audiovisual, a percepção socialmente compartilhada da duração dos fenômenos sociais, desnaturalizando a ideia de um tempo uniforme e vazio. Enquanto isso, a inversão da sincronia, com o recurso do vídeo de trás para frente, demonstra uma aprendizagem em relação à construção social da causalidade dos fenômenos. Além do sentido crítico à escola, desenvolvido pelo curta, há, sobretudo, um aprendizado audiovisual das relações entre a construção do tempo social e a produção de narrativas audiovisuais.

No curta *A borboleta*, os problemas da escola ficam evidenciados de uma maneira dramática. A professora confere com desânimo o seu holerite, faz a chamada e percebe a falta da aluna Camila. Ao final, a professora passa na lousa um texto chamado “A borboleta” e a aluna mata a aula na praça e observa uma borboleta. Enquanto isso, na sala de aula, uma aluna diz: “professora, muito difícil ver borboleta hoje em dia, né?”. E a professora observa da janela a aluna fora da aula. Os enquadramentos

fechados nos rostos de desânimo da professora e da aluna, juntamente com a trilha sonora melancólica sugerem uma distância entre a escola e as expectativas dos alunos.

Em relação ao ensino-aprendizagem de História, os alunos constroem uma narrativa clássica, dialogando com o gênero do drama, visto na TV, na internet ou no cinema. Há a construção de dois espaços narrativos (a sala de aula e a praça onde a aluna mata aula) em um tempo simultâneo, algo recorrente nas fórmulas da mídia. Observa-se aqui um ótimo exemplo de uso de uma fórmula narrativa hegemônica pelos consumidores da mídia, mas não para a reprodução passiva de um conteúdo (CERTEAU, 1998), mas para tecer uma crítica à escola da qual fazem parte. Assim, é importante ultrapassar a generalização da relação entre mídia e consumo passivo, analisando o que os consumidores (no caso, alunos) produzem (CERTEAU, 1998) com aquilo que assistem. Sem dúvida, o papel dos professores (e, sobretudo, os de História) na construção dessa relação crítica diante dos formatos narrativos hegemônicos é decisiva.

No curta *Mácriação*, de São José do Rio Pardo, há uma série de desenhos em um caderno sobre a trajetória de um personagem na escola. Ele sofre bullying, entra na universidade, trabalha em um escritório contábil, casa-se e se suicida, enforcado. Em todas as cenas ele aparece com lágrimas. Ao final, o curta deixa a mensagem: “Apague o bullying das escolas antes que ele apague vidas”. No curta *Society*, de Duartina, com um stop motion inspirado nos mangás, um aluno é pressionado por uma multidão a levantar. Ele corre em direção a algo que parece uma arquibancada, mas se torna um muro alto, onde estão as palavras: faculdade, casa, família, condição financeira, responsabilidade, emprego. No curta *Solidão*, de Penápolis, um aluno anda em meio à escola lotada, mas se sente sozinho e não interage com ninguém. A construção dos planos e o uso do preto e branco destacam o seu isolamento. Nessas curtas, há a noção

de uma relação conflituosa entre o indivíduo e a sociedade, algo muito trabalhado nas aulas de História e também em outras disciplinas. A noção dessa cisão entre a iniciativa individual e as determinações e pressões sociais é uma aprendizagem a ser perseguida no dia a dia das aulas de História nos mais diferentes conteúdos do currículo. A utilização dessa noção para a construção de uma produção audiovisual crítica demonstra a potencialidade desses vídeos como práticas originais de uso das aprendizagens em sala de aula para a crítica de seu próprio contexto social. Perpassando o bullying, as pressões sociais financeiras, a precariedade do mundo do trabalho na atualidade, está, de um lado, a aprendizagem de uma noção da cisão entre indivíduo e sociedade, e, de outro, a construção de visões audiovisuais críticas ao mundo presente do qual a escola é a porta de entrada.

Esses curtas são exemplos de uma série maior de produções críticas à escola contemporânea em geral e, em particular, à rede estadual paulista. Em geral, a escola surge como uma instituição reprodutora de uma disciplina frágil e violenta, pronta a se desmanchar na desordem da sala de aula. Interessante, ainda, é perceber como a escola compõe uma trajetória profissional e de vida marcada pelo sofrimento e muito associada à reprodução social, desigual, violenta e excludente. Para esses curtas, o futuro prometido pela escola é, muitas vezes, um muro intransponível, algo próximo a uma visão teórica do papel violento e opressivo da escola.⁷ Entretanto, as próprias práticas de crítica audiovisual a esse contexto demonstram canais de reflexão e de construção de experiências críticas ao projeto hegemônico de escolarização vigente.

⁷ ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1985. CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira. **O abolicionismo escolar**: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação (USP), 2012. BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, Vozes, 2010.

Em relação à rede estadual paulista em particular, surge uma capacidade crítica e reflexiva que contrasta com as expectativas oficiais inscritas na Proposta Curricular em vigor, criada em 2008, calcada em apostilas padronizadas, dominadas pela metodologia dos textos com perguntas e respostas escritas. Esses vídeos são, dessa forma, elementos pontuais, porém reveladores de uma prática pedagógica alternativa capaz de fomentar posturas críticas de alunos e professores sobre o seu próprio cotidiano. E o que surge são os baixos e ultrajantes salários, o desinteresse dos alunos e os problemas contrastantes com as promessas do currículo oficial. Esse cenário, muito destacado no curta *A borboleta*, não se constitui como um destino fatalista, mas indica uma resistência, um desejo de transformação e uma recusa ao projeto oficial.

Em uma perspectiva social mais ampla, o curta *Meu futuro é...*, de São Paulo, narra a trajetória da aluna Joana. Ela não pode ir à aula porque precisa trabalhar nos semáforos, já que a água de sua casa foi cortada. Ela perde a prova de matemática e, ao encontrar as amigas, descobre que precisa fazer uma redação com o tema “meu futuro é...”. A escola surge nesse curta de maneira diferente. Ela não é o local dos problemas e da violência, como nos curtas analisados anteriormente. Ela é um futuro negado pelas condições de vida e trabalho. A personagem Joana é um estranho (BAUMAN, 1998) no mundo contemporâneo, alguém sem inserção na esfera do consumo e dos direitos elementares, como à educação. Neste curta, há também a utilização de uma narrativa dramática clássica, muito presente na mídia, para a construção dos problemas sociais presentes em seu cotidiano, conectando a realidade escolar aos problemas do trabalho infantil e da pobreza. A escola surge aqui como a ausência do direito à educação, o que demonstra uma articulação de uma reflexão crítica complexa sobre a sociedade presente, unindo problemas sociais amplos ao direito à educação.

Em outro curta, chamado *Portas*, de Maracai, o aluno Fabrício dorme na sala de aula e sonha com várias portas fechadas (comércio, residências, bancos etc.). A porta da prisão é a única onde ele se vê inserido. Nesse momento, ele acorda assustado e olha para a câmera. Nessa produção, a sensação de exclusão surge nas portas do mundo do consumo. O olhar para a câmera ao acordar talvez seja um ponto de interrogação. Ser acordado na escola, em meio à aula, é um prolongamento do pesadelo ou uma chance de não o tornar realidade? Nessas imagens, a escola é inserida dentro dos limites mais amplos do espaço público desigual da perversa globalização contemporânea (SANTOS, 2001). Trata-se de localizar a escola como uma instituição potencialmente promotora de um futuro, porém imersa na segregação do espaço público e na exclusão estrutural de parcelas significativas da população do mundo do consumo. A crítica feita por esses curtas apresenta uma escola a ser disputada como um direito e uma conquista de cidadania frente à exclusão estrutural legada pela globalização a uma parcela da população. O uso da linguagem é elaborado, com a utilização de planos rápidos e simbólicos da exclusão social (diferentes portas sendo fechadas), em paralelo ao tempo do sono na sala de aula. A noção de segregação do espaço público é uma aprendizagem interessante à medida que atesta as relações de poder e os cerceamentos à liberdade no tempo presente.

As imagens de tensão e drama não são as únicas a eleger a escola como tema central. Há um conjunto de curtas de humor críticos a vários aspectos da vida escolar. No curta *As ocupadas*, de Caçapava, duas alunas conversam no banheiro sobre a primeira vez. Ao final, descobre-se que falam da primeira vez que mataram aula no banheiro. No curta *O azarado*, de São Paulo, o aluno em seu sonho passa por várias situações de “azar”, atraso, bullying, falta de dinheiro para o ônibus e a escola fechada. No curta *Desculpas Esfarrapadas*, de Tabapuã, um aluno fornece várias desculpas

comuns para não ter feito a tarefa e elas são ilustradas em imagens. No curta *Educarte*, de Tabapuã, com um stop motion, a aluna dorme e os seus materiais vão acordá-la. No curta *Eu não sou louca*, de Sorocaba, a aluna tenta provar que não é louca, mostra seus amigos, seu marido e sua filha imaginários. No curta *Monstro da biblioteca*, de Praia Grande, um mostro está apagando as palavras dos livros por causa do comportamento ruim dos alunos. Os alunos se mobilizam para detê-lo.

O que essas construções de humor têm em comum? O riso, também muito presente na mídia hegemônica, desloca os lugares de tensão: o tabu da primeira relação sexual e a indisciplina ao matar aulas, a dificuldade de se enquadrar na rotina escolar, o não cumprimento dos deveres, o sono incontrolável irradiado pelos ambientes escolares e a “normalidade” racional imposta pelo ambiente escolar. Todos esses problemas causadores de conflitos cotidianos e angústias encontram no riso, por um lado, a constatação da generalização das ocorrências nos espaços escolares, afinal, o riso advém do compartilhamento de uma experiência comum pelo espectador; por outro, há uma crítica inscrita na descrença em uma solução possível.

Com essas produções de humor, professores e alunos riem criticamente da instituição escolar tal qual está descrita nos compêndios legais e nas obras produtoras de receitas infalíveis de sucesso. É importante frisar que, nesses trabalhos, a moda das “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TICs) não parece estar a serviço da aprendizagem infalível, calcada na obsessão pelas habilidades e competências. As TICs desses professores e alunos das escolas públicas paulistas, que ousaram pensar criticamente a escola em imagens, criam o estranhamento e contribuem para se pensar as possibilidades de transformação a partir dessas novas práticas ligadas à sociedade em rede e à virtualidade real (CASTELLS, 1999).

Esses vídeos se desdobram em uma série de sentidos inscritos no nexo indissociável entre as experiências físicas e virtuais na contemporaneidade. Gêneros, metáforas e imagens audiovisuais partilhadas na internet, na TV, no celular, dentro e fora da escola, compõem um caldo circular de imagens e sons sobre os temas, permutando simultaneamente as experiências físicas e virtuais, o que cria culturas escolares contemporâneas muito mais dinâmicas e complexas do que se tinha há 10 anos.

Entender essa circularidade de sentidos pode nos fazer mais capazes de refletir sobre a cultura escolar em uma série de articulações: 1) os sentidos da escola para a sua diversificada cultura; 2) os sentidos da escola no mundo contemporâneo; 3) um exercício diferente de reflexão para professores sobre suas práticas, a partir das criações escolares e não das diretrizes oficiais; 4) a busca por uma incorporação das TICs não em busca de uma suposta eficiência infalível na aprendizagem, mas como mais uma possibilidade para a realização de práticas críticas e reflexivas; 5) o confronto crítico entre as práticas escolares e as diretrizes oficiais como um exercício de valorização do papel dos professores e alunos na construção da cultura escolar.

No âmbito do ensino-aprendizagem de História, essas produções audiovisuais demonstram a importância de pensarmos o ensino de História não como um amontoado de fatos a serem estudados pelos alunos, como afirmar Rusen:

Somente quando a História deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (Apud. SCHMIDT, 2011, p. 44).

É urgente pensarmos sobre como os alunos articulam a História e quais os instrumentais analíticos eles possuem para pensar as diferentes historicidades, a construção do tempo social e as memórias históricas hegemônicas presentes em seu dia a dia. No campo da

produção audiovisual, essa reflexão ganha grande relevo, pois o mundo atual é disputado hegemonicamente por meio, sobretudo, do uso da linguagem das imagens e dos sons.

Dessa forma, os trabalhos audiovisuais desenvolvidos por professores de História ou relacionados às aprendizagens da disciplina são fundamentais para a construção de alunos capazes de refletir sobre o mundo contemporâneo e a sua enxurrada de narrativas audiovisuais. Ao invés de opor mídia e escola, os professores de História têm a tarefa urgente de fazer dos conhecimentos prévios dos alunos a matéria-prima de um trabalho de reflexão audiovisual sobre o mundo contemporâneo, capaz de inserir a escola atual integralmente na cibercultura, sem, todavia, negligenciar as tarefas críticas e reflexivas inscritas na construção do conhecimento em História.

Os curtas analisados são, portanto, uma pequena amostra empírica das potencialidades de confluência entre a construção de práticas culturais escolares não hegemônicas (e críticas ao projeto oficial) e a articulação de aprendizagens sobre a consciência histórica presentes nas criações dos alunos, mediante a articulação criativa e não passiva de formatos audiovisuais midiáticos.

Curtas citados

“Fundão”. Guarulhos, 16/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“A borboleta”. Osasco, 13/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Mácriação”. São José do Rio Pardo, 5/10/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Solidão”. Penápolis, 22/10/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Meu futuro é?”. São Paulo, 27/10/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Portas”. Maracai, 16/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“O azarado”. São Paulo, 16/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Desculpas Esfarrapadas”. Tabapuã, 17/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Educarte”. Tabapuã, 17/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Eu não sou louca”. Sorocaba, 16/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

“Monstro da biblioteca”. Praia Grande, 13/11/2010. Minuto Escola – Escolas Públicas de SP (2010).

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes, 1998.

FREUD, S. “O Estranho” (1919). Vol. XVII. **Obras Psicológicas Completas**, Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 3ª edição, 1990.

JULIA, Dominique. “A Cultura Escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, jan./jun. 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão. **Jorn Rusen e o ensino de História**. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

TIRAMONTI, Guillermina. “La escuela en la encrucijada del cambio epocal”. **Educación & Sociedad**. Campinas, vol. 26, nº 92, out. 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz; FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlem Antônio. “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.