



A LINGUAGEM AUDIOVISUAL EM VÍDEOS EDUCATIVOS DA UNIVESP TV

URBANO LEMOS JUNIOR

SÃO PAULO
2013

URBANO LEMOS JUNIOR

**A LINGUAGEM AUDIOVISUAL EM
VÍDEOS EDUCATIVOS DA UNIVESP TV**

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE da Universidade Nove de Julho -
UNINOVE, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora
Profª. Drª. Cleide Rita Silvério de Almeida

**SÃO PAULO
2013**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lemos Jr, Urbano.

A linguagem audiovisual em vídeos educativos da Univesp TV / Urbano Lemos Jr. 2013.

190 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE – PPGE, São Paulo, 2013.

Orientador (a): Prof. Dra. Cleide Rita S. de Almeida.

1. Audiovisual.
 2. Vídeo educativo.
 3. Complexidade.
 4. Educação
- I. Almeida, Cleide Rita S. de. II. Título

CDU 37

A linguagem audiovisual em vídeos educativos da Univesp TV

URBANO LEMOS JUNIOR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof^a. Dr^a. Cleide Rita Silvério de Almeida – UNINOVE

Prof^a. Dr^a. Rosemary Roggero – UNINOVE

Prof. Dr. Pedro Falco Ortiz – Faculdade Cásper Líbero

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Diretor do Programa de Pós- Graduação em Educação - UNINOVE

Este trabalho dedico

*À Regina, minha rainha
Pelo amor incondicional, tempo insolúvel e dedicação infinita.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é antes de tudo reconhecer.

Reconheço e agradeço os amigos e familiares pelo incentivo, palavras afetuosas e força para prosseguir no caminho da pesquisa.

Um agradecimento especial aos amigos que percorreram ao meu lado parte desse trajeto no Programa de Pós Graduação em Educação da Uninove: Eduardo Almeida, Ivan Fortunato, Marcelo Gassul, Márcia Sanches, Mariangelica Arone, Nádia Rockenback, Núria Barbosa, Patrícia Montanholi e Valter Bastos.

Agradeço, ainda, os amigos Adriana Milani, Ângelo Lopes, Ceci Alves, Débora Bolzan, Fernanda Guedes, Flávia Rezende, Luciano Andrade, Mariana Haas, Rafael Biazi , Rodolfo Lima, Valter Faria e William Viveiros. De uma forma ou de outra, deram-me forças nos momentos mais difíceis.

Reconheço ainda a presteza dos profissionais da Univesp TV, em especial Mônica Teixeira, Tatiana Bertoni, Marcelo Gutierrez, Fábio Eitelberg, Ederson Granetto e Ana Paula Morales.

Mais agradecimentos à competente revisão de Regina Caroni. Mais que uma revisora, mostrou-me que a experiência deve ser compartilhada.

Um agradecimento especial aos professores Pedro Ortiz, Marco Antônio Lorieri, Izabel Petraglia, Rosemary Roggero, Carlos Bauer, Antônio Joaquim Severino, Liana Gottlieb e Luís Mauro Sá Martino.

Aproveito para agradecer o incentivo da professora, Cleide Rita Silvério de Almeida, minha mestre, orientadora e amiga, por seus ensinamentos acadêmicos e incentivos profissionais.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de pesquisa a linguagem audiovisual em três vídeos educativos de produções da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV). O problema da pesquisa é investigar como a linguagem audiovisual pode contribuir na elaboração de um vídeo com finalidade educativa, culminando com a comunhão entre a técnica e a teoria. O objetivo é compreender quais são os limites e as possibilidades da utilização de recursos audiovisuais na educação a distância. A investigação envolve a observação do formato audiovisual e do conteúdo em cada vídeo analisado. As perguntas e inquietações encontradas em cada vídeo se intercalam entre si. O primeiro vídeo educativo analisado, *Interdisciplinaridade e Transversalidade*, tem como alicerce a teoria para falar da importância de trabalhar a interdisciplinaridade com os alunos. Esse indicativo está presente na frase do professor Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da USP, encontrada na abertura do vídeo. De acordo com ele, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. O vídeo *Cidade Educadora* mostra como lugares públicos encontrados na cidade (equipamentos urbanos) podem contribuir para o desenvolvimento de uma aula. Já o vídeo *A criança que não aprende* mostra um problema de leitura com uma criança que não consegue ler a palavra e, consequentemente, não consegue ler o mundo. Os relatos das entrevistas realizadas com coordenadores e repórteres da Univesp TV são utilizados como instrumentos metodológicos, além da pesquisa bibliográfica e de fontes documentais. Como hipótese coloca-se a possibilidade de verificar se esses vídeos possibilitam a religação dos saberes humanos quando utilizam o recurso audiovisual. A fundamentação teórica se baseia nas ideias do pensador Edgar Morin, com o intuito de analisar se nesses vídeos há a preocupação com a articulação dos conhecimentos. O resultado permite verificar que o emprego de recursos audiovisuais em vídeos educativos contribui para o pensar, criar e conhecer. Outro indicativo é que por meio da leitura do mundo, pode-se trabalhar com diversos elementos que auxiliam na recuperação, conservação e reprodução do conhecimento.

Palavras-chave: Audiovisual. Vídeo educativo. Complexidade. Educação

ABSTRACT

The present study has the audiovisual language approach as an object of research which has been shown in three educational videos produced by Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). The research problem aims to investigate how the audiovisual language may contribute to the preparation of a video with educational purpose, culminating in the pooling of technique and theory. The objective is to understand what would be the limitations and possibilities in terms of the audiovisual resources used in Distant Learning. The investigation comprehends the audiovisual format and the analysis of each video contents. The issues and the uneasiness found out in each video were interspersed. The first educational video about *Interdisciplinarity e Transversality*, has been based on the theory in order to discuss the importance of working interdisciplinarity with students. It is reflected in the professor Nilson José Machado statement, from the College of Education at USP, seen in the beginning of the video. According to him, reading world precedes the word reading. *Cidade Educadora* video shows how public environment, which can be observed in the city (urban pieces of equipment), may contribute to the enhancement of a class. Whereas *A criança que não aprende* video demonstrates a reading problem of a child whom is not be able to read a word and, as a result, cannot read the world. The record of the interviews accomplished with the coordinators and reporters from Univesp TV has been taken as methodological tools, bibliographic and documentary sources as well. The hypothesis arised, imply whether these videos make reconnection of human knowledge possible when the audiovisual resource is applied. The theoretical basis is drawn heavily on Edgar Morin ideas as an intention to analyze whether these videos have been worried about of knowledge articulation. The results allowed to check that the use of educational audiovisual resources in videos contributes to thought, creativity and knowledge. Other picture of such matter is that by means of reading world, one may work with several elements that help retrieve, preserve and reproduce knowledge.

Key-words: Audiovisual. Educational Video. Complexity. Education

LISTA DE SIGLAS

ABERT – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão

BBC – British Broadcasting Corporation

CCA – Departamento de Comunicação e Artes

CEETEPS – Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza

EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades

CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos

EAD – Educação a Distância

ECA – Escola de Comunicação e Artes da USP

EMC – Educação Moral e Cívica

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo

FCBTVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa

FIESP – Sistema da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FPA – Fundação Padre Anchieta

FRM – Fundação Roberto Marinho

FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GC – Gerador de Caracteres

ICMS – Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

IUB – Instituto Universal Brasileiro

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINICOM – Ministério das Comunicações

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação

NTICs – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OEA – Organização dos Estados Americanos

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PBC – Public Broadcasting Service

PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

PRONTEL – Programa Nacional de Teleducação
RMSP – Região Metropolitana de São Paulo
SECS – Secretarias estaduais e municipais de educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINRED – Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa
SPG – Supletivo de Primeiro Grau
SRE – Serviço de Radiodifusão Educativa
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
TVE – TV Educativa
TVU – TV Universitária
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP – Universidade de São Paulo
VT – Videotape

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – No ar, a educação.....	27
1.1. Educar pelas ondas radiofônicas.....	28
1.1.1. Educação oficial pelo rádio: Projeto Minerva.....	34
1.2. A televisão chegou.....	35
1.2.1. A preocupação com uma televisão educativa.....	37
1.2.2. A TVE- TV Educativa.....	40
1.2.3. O sucesso do Telecurso.....	42
1.2.4. O Canal Futura.....	46
CAPÍTULO II – A Construção da Linguagem Audiovisual.....	48
2.1. Pré-produção.....	49
2.1.1. O Roteiro.....	50
2.2. Produção.....	51
2.2.1. Vinheta.....	54
2.2.2. Vestimentas e maquiagem.....	55
2.2.3. O Texto.....	57
2.2.4. Enquadramentos.....	59
2.3. Pós-produção.....	61
2.3.1. A edição.....	62

CAPÍTULO III – 3, 2, 1 gravando.....	65
3.1. Afinal, de qual universidade estamos falando?.....	68
3.2. Vídeo 1 - Interdisciplinaridade e Transversalidade.....	74
3.2.1. Edição.....	77
3.2.2. Texto.....	81
3.2.3. O tecido interdisciplinar.....	85
3.3. Vídeo 2 - Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz.....	89
3.3.1. Planos (enquadramentos).....	90
3.3.2. Produção.....	94
3.3.3. Roteiro.....	97
3.3.4. Religando os saberes.....	99
3.4. Vídeo 3 - A criança que não aprende.....	102
3.4.1. Depoimentos (sonoras).....	104
3.4.2. Sobe som (som ambiente).....	108
3.4.3. Exemplificando o real.....	109
CONSIDERAÇÕES.....	115
REFERÊNCIAS.....	120

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Mônica Teixeira.....	128
APÊNDICE B – Entrevista Tatiana Bertoni.....	137
APÊNDICE C – Entrevista Fábio Eitelberg.....	139

APÊNDICE D – Entrevista Marcelo Gutierrez.....	143
APÊNDICE E – Transcrição vídeo 1: Interdisciplinaridade e Transversalidade.....	145
APÊNDICE F – Transcrição vídeo 2: Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz.....	160
APÊNDICE G – Transcrição vídeo 3: A criança que não aprende.....	169

ANEXOS

ANEXO A – Institucional da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).....	180
ANEXO B – Entrevista Carlos Vogt.....	185

“NOVAS PONTES”: COMUNICAR E EDUCAR

[...] transformar paredes em pontes nas situações comunicativas, discursivas ou cognitivas implica aceitar o diferente para aprender com ele, respeitar seu caráter singular sem dominá-lo a partir de outras lógicas. Enfim, aceitar que a única modalidade válida de relação é a co-gestão que afasta a intolerância de um discurso total, aniquilador da diferença, do crescimento e da singularidade.

Nádia C. Lauriti

Construir “novas pontes” requer a aquiescência de novos conhecimentos. A aceitação de novas possibilidades comunicativas e educativas. Para tanto, a primeira ponte na concepção dessa pesquisa em educação, deu-se por meio da formação acadêmica em jornalismo e experiência profissional em televisão, atuando como apresentador e repórter. Digo primeira ponte, pois pude constatar que a Educação a Distância é parte de uma cultura que vem se processando ao longo dos anos. Uma cultura visual, uma cultura imagética. “O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias”, destaca Moran (1995, p.28).

Percebi ainda que houve uma mudança acelerada na educação em sua totalidade. Uma transformação de paradigmas mesmo que muitas pessoas não consigam acompanhar tais mudanças. Tem-se a educação tradicional e, ao mesmo tempo, modelos educativos contemporâneos acontecendo, mas os dois não dialogam. Quem está no velho não sabe o novo e quem está no novo rejeita o velho. Além disso, as pessoas têm dificuldade de acesso aos recursos audiovisuais educativos disponíveis, seja pela questão social ou cultural. “[...] necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula”, lembra Moran (1995, p.28).

Desta forma, para maior compreensão na “construção” dessa ponte, apresento a seguir os elementos que possibilitarão a análise e o aprofundamento desta pesquisa, são elas:

A. Justificativa e relevância do tema

Para chegar ao tema desta pesquisa, primeiro observou-se o crescimento do ensino¹ a distância no Brasil nos últimos anos. Embora a Educação² a Distância (EAD) não seja o objeto de estudo, é preciso referir-se à ela para compreender o contexto mais amplo em que se situa a investigação.

No esteio desse estudo podemos apontar que a educação contemporânea dispõe de “pontes” em diferentes ambientes. Com as revoluções tecnológicas ao longo dos anos, a Educação a Distância passou a contar com novos instrumentos técnicos e metodológicos. Um dos fatores que contribuíram com essa inter-relação é a possibilidade de utilizar os recursos da comunicação na educação.

Um dos espaços dessa interação entre comunicação e educação se estabelece na internet. Soares (2003, p.100) ressalta o crescimento da internet e aponta para a importância da comunicação na perspectiva da Educomunicação³. Para ele “sem comunicação não há comunidade presencial. Sem comunicação eletrônica não há comunidade virtual. Sem comunicação de qualquer natureza, não há educação possível.”

No contexto da Educação a Distância, um dos recursos empregados é o audiovisual⁴. Vale lembrar ainda que audiovisual é uma palavra genérica que pode se referir às formas de comunicação que combinam som (áudio) e imagem (visual), bem como cada produto gerado por estas formas de comunicação, ou ainda a tecnologia empregada para o registro, tratamento e exibição de som e imagem sincronizados.

¹ . De acordo com Moran, a expressão “ensino a distância” é dada ao papel do professor “como alguém que ensina a distância”.

² . Já o termo educação a distância é mais empregado e abarca mais definições. Moran (1994) define Educação a Distância no artigo *Novos caminhos do ensino a distância* como “o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

³ . A Educomunicação emergiu nos estudos acadêmicos a partir da década de 70, na Universidade de São Paulo. No entanto, Seixas; Ortiz (2011) assinalam que ela surgiu “calcada nos valores e projetos desenvolvidos no decorrer dos movimentos alternativos de Educação realizados desde a década de 50 pela Igreja Católica e intelectuais ligados à área da Educação” (p.28). De acordo com Soares (2000) Educomunicação é o “conjunto de ações – envolvendo ou não tecnologias da informação – que permitem que educadores, comunicadores e outros agentes sociais promovam e ampliem as relações de comunicação entre pessoas que compõem a comunidade educativa”. No Brasil, essa prática vem sendo pesquisada pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) do CCA – Departamento de Comunicação e Artes, da ECA – Escola de Comunicação e Artes da USP – Universidade de São Paulo.

⁴ . Segundo o Dicionário Houaiss, audiovisual é qualquer comunicação, mensagem, recurso, material, que se destina ou visa estimular os sentidos da audição e da visão simultaneamente.

E é justamente a ideia desse estudo: aproximar as relações da comunicação audiovisual com a educação na atualidade, a fim de saber o que a educação pode colaborar em termos comunicativos e como a comunicação pode contribuir com a educação.

Vale destacar que uma das modalidades presentes na Educação a Distância é o vídeo educativo⁵. Logo, o problema investigado está na linguagem audiovisual encontrada em vídeos educativos.

Por meio da vivência profissional em televisão universitária, ainda pude observar que os vídeos são utilizados em diferentes áreas do conhecimento. Mas, em muitos casos, não há a preocupação com a técnica, estética e compromisso com uma metodologia.

Constatei que é preciso ter recurso tecnológico para acompanhar essas mudanças, da mesma forma que é preciso apresentar técnicas e, principalmente saber fazer e saber inter-relacionar comunicação e educação.

Por isso, a linguagem audiovisual em vídeos educativos, quando bem empregada é de grande importância. Além de ser dinâmica, possibilita a multiplicidade dos conhecimentos, tornando-se ainda uma “ponte de ligação”, permitindo a articulação entre professor, aluno e conteúdo.

A preocupação e o incômodo que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa, parte da ideia de que os vídeos educativos não podem ser confundidos com um vídeo utilizado em salas de aula, empregado como um recurso para ajudar no conteúdo da aula. Nem tampouco é uma gravação de uma palestra ou de uma aula, neste caso, sendo o registro de um evento. O vídeo que emprega a linguagem audiovisual tem elaboração, cultivo do detalhe, produção e estruturação.

Isso se deve porque a linguagem do vídeo está munida de três recursos básicos e essenciais, articulando texto, som e imagem. Morin (2011) mostra a importância da linguagem audiovisual ao homem médio universal que utiliza as imagens para identificação ou projeção (homem imaginário). Ele dispõe de um tronco comum de razão receptiva, de possibilidades de decifração e de inteligência.

⁵ . Optou-se em denominar os vídeos produzidos pela Univesp TV como vídeos educativos. Mas eles também podem ser compreendidos como videoaulas, pois fazem parte de um curso de extensão (Ética, Valores e Saúde na Escola) voltado à professores.

O homem médio é uma espécie de *anthropos* universal. A linguagem adaptada a esse *anthropos* é a audiovisual, linguagem de quatro instrumentos: imagem, som musical, palavra, escrita. Linguagem tanto mais acessível na medida em que é envolvimento politônico de todas as linguagens. Linguagem, enfim, que se desenvolve tanto e mais sobre o tecido do imaginário e do jogo que sobre o tecido da vida prática (MORIN, 2011, p.35).

A linguagem do vídeo possui uma especificidade técnica e metodológica e, essas características em vídeos educativos, podem representar um importante recurso, sendo pensado em sua totalidade e não apenas como um registro de gravação.

Outra característica da linguagem audiovisual encontra-se no conteúdo do material apresentado. Ele não é apenas transmissível, pois provoca a reflexão e a contextualização de diferentes áreas do conhecimento.

Sendo assim, a pesquisa estabelece uma ponte entre comunicação e educação e aponta as possibilidades da linguagem audiovisual em vídeos e outras modalidades visuais educativas.

Por fim, transformar “paredes em pontes” requer aceitar as possibilidades e confrontar os limites em novas modalidades educativas.

B. Objeto de estudo da pesquisa

O objeto de estudo encontra-se na linguagem audiovisual em três vídeos do curso de especialização em *Ética Valores e Saúde na Escola*, oferecidos pela Universidade de São Paulo (USP) com produção da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV).

A pesquisa compreende a análise minuciosa dos vídeos: *Interdisciplinaridade* e *Transversalidade* que aborda a integração das disciplinas escolares para que um tema específico possa ser estudado em diversas áreas do conhecimento. *Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz* que aborda o que se pode aprender em um patrimônio histórico. Para tanto, dois professores contam curiosidades históricas e detalhes arquitetônicos da região central de São Paulo. E o último vídeo analisado *A criança que não aprende*, no qual a Univesp TV visita três escolas municipais de

São Paulo e registra em imagens algumas aulas e, em entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos, opiniões acerca do tema.

Sobre o objeto de estudo

Os vídeos analisados são parte da produção da Univesp, programa do Governo do Estado de São Paulo criado pelo Decreto nº. 53.536 de 9 de outubro de 2008 e, que tem como principal objetivo, a expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado de São Paulo, por meio da ampliação do número e da abrangência geográfica das vagas ofertadas.

O objetivo da Univesp é melhorar a utilização dos materiais disponíveis nas universidades públicas paulistas e nas instituições parceiras, juntando recursos metodológicos e tecnológicos que possibilitem oferecer ensino superior público gratuito para o maior número possível de estudantes do Estado de São Paulo.

A Univesp faz parte de uma ação cooperativa, articulada pela Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo com as universidades estaduais paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade de Campinas (UNICAMP) e o Centro Paula Souza, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (FUNDAP) e da Fundação Padre Anchieta (FPA).

Já a Univesp TV é uma plataforma de apoio ao conteúdo didático dos cursos da Univesp e está em funcionamento desde agosto de 2009. Os programas da Univesp TV são desenvolvidos pela Fundação Padre Anchieta e TV Cultura em parceria com as universidades mencionadas.

Há duas formas de acompanhar a programação da Univesp TV. A primeira é sintonizá-la no canal digital e para isso é preciso ter o conversor integrado à televisão ou o conversor digital. Outra forma é acompanhar pela internet. O endereço da Univesp TV é <www.univesptv.cmais.com.br> ou pelo canal no YouTube <www.youtube.com/univesptv>.



Figura 1. Site da Univesp TV com um dos vídeos analisados. Acessado em 17 de outubro de 2012.

A Univesp TV é uma emissora pública e todos podem acessar o canal com a programação a qualquer momento. Lá é possível acompanhar os programas de apoio dos cursos da Univesp, dentre eles, destaque para o curso de *Pedagogia* oferecido pela UNESP; os cursos *Cálculo 1* e *Física Geral*, da Unicamp e os cursos oferecidos pela USP, *Oceanografia*, *Qualidade da democracia*, *Sistema Terra* e *Tópicos de Epistemologia e Didática*.

Além disso, há diversos cursos livres, tais como *História da Arte*; *História do Brasil*; *Filosofia e Intuição Poética*; *Economia Hoje*; *Introdução à História da Grécia Antiga*; *Mudança Climática Global*, entre outros programas que visam contribuir para o enriquecimento do universo cultural dos telespectadores, entre eles, destaque para o programa Inglês com Música e séries produzidas pela BBC (*British Broadcasting Corporation*), *Channel 4*, *Open University*, *PBS* (*Public Broadcasting Service*) e *Europes Images*.

C. Hipótese

A hipótese da pesquisa é: Os vídeos educativos apresentam a possibilidade de religar os saberes humanos quando utilizam a linguagem audiovisual.

Essa hipótese parte da ideia de pensadores como Edgar Morin, que aponta para a importância de pensar que o conhecimento do todo está presente nas partes, da mesma forma que o conhecimento das partes está presente no todo. Logo, a suspeita é se nesses vídeos há preocupação com a articulação dos conhecimentos.

D. Problemas da pesquisa

O problema da pesquisa está na aplicabilidade dessa linguagem audiovisual. Ela pode proporcionar dinamismo com o que está sendo mostrado, mas, também, deve ser pensada em sua totalidade e não apenas como um registro de gravação. Logo, o problema circunscrito está nos limites e possibilidades da linguagem audiovisual em vídeos educativos.

A pesquisa analisa como a linguagem audiovisual pode contribuir na elaboração de um vídeo com finalidades educativas.

Além disso, procura-se entender quais são os métodos e técnicas audiovisuais indispensáveis na concepção de um vídeo educativo.

E. Objetivos da pesquisa

O objetivo da pesquisa é, inicialmente, compreender historicamente a Educação a Distância no Brasil por meio dos meios de comunicação, as influências e as apropriações decorrente desse processo. Em seguida, mostrar a construção da linguagem do vídeo e sua relevância em um vídeo educativo.

Por fim, tem-se como objetivo analisar as funções da imagem em um vídeo que devem estar associadas a informar, elucidar, ilustrar, e, principalmente, educar os telespectadores, havendo assim, a preocupação e a comumhão da metodologia com a técnica audiovisual.

F. Estado da arte

Quanto ao estado da arte, há pesquisas antecedentes com similaridade ao tema do audiovisual na Educação a Distância (EAD), contudo, com objeto e objetivos diferentes. Tais circunstâncias interferiram e contribuíram para a estrutura e elaboração da pesquisa.

Entre as publicações desenvolvidas com semelhança e pertinência ao tema, destaque para o artigo *A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação* de Eloíza Gurgel Pires, da Universidade de Brasília, publicado em 2010 e que traz uma reflexão acerca da utilização de recursos audiovisuais no âmbito educacional.

Outro artigo com relevância é *Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas*, de Rosa Maria Bueno Fischer, publicado em 2007, na Revista Brasileira de Educação. A publicação aproxima a mídia visual do universo educativo. De acordo com Fischer (2007, p.293).

[...] todas essas mídias, do rádio à internet e à televisão, têm um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo.

Já o artigo *EAD: o audiovisual para o ensino/aprendizado*, de Adriano Medeiros da Rocha e Emmanuelle Dias Vaccarini, publicado em 2008 pela Universidade Federal de Juiz de Fora, traz a história da EAD na perspectiva da comunicação e apresenta alguns conceitos importantes sobre a Educação a Distância.

Além disso, há um livro intitulado *Vídeo Educativo: Uma pedagogia audiovisual*, publicado em 2005 por Julio Wohlgemuth e editado pela Editora SENAC do Distrito Federal, o qual considera o vídeo como um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, desfazendo a ideia que tal recurso é uma ferramenta para poucos, resgatando-o como um veículo de socialização do saber.

Há também algumas dissertações e teses com grande importância ao que se investiga nesta pesquisa. Entre elas, está a tese: *Uma análise do surgimento da educação a distância no contexto sócio-político brasileiro do final da década de 30 e*

início da década de 40, de Maria Esmeralda Mineu Zamlutti, defendida em 2006, na Universidade de Campinas. A investigação se debruça em compreender a Educação a Distância numa perspectiva global. A pesquisa ainda destaca dois momentos da Educação a Distância: a não oficial e a oficial marcada pela regulamentação em esferas governamentais na década de 70.

Outra pesquisa em destaque é a dissertação de mestrado com o título *Audiovisual na sala de aula: estudos e trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico*, de Fabianna Maria Whonrath Miranda, defendida em 2008, na Universidade de Campinas. A pesquisa apresenta algumas metodologias de produção audiovisual de vídeos produzidos por alunos do Ensino Médio. “A rapidez com que o som e as imagens são decodificadas pelo cérebro somada às inúmeras sensações perceptivas estimuladas por elas, fazem do audiovisual um recurso proficiente no processo de ensino-aprendizagem” (MIRANDA, 2008, p.9).

Outra dissertação com relevância é *O roteiro nas produções de vídeo digital: práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa*, de Cristiane Degrecci Turrini, defendida em 2009, na Universidade de Campinas (Unicamp). A pesquisa analisa a produção de roteiros na produção de vídeos desenvolvidos por estudantes com o auxílio de professores. De acordo com Turrini (2009, p. 29).

[...] a denominação “roteiro” será usada porque a produção do texto é feita visando a produção de vídeo e trará elementos comuns aos roteiros profissionais. Porém, dependendo do projeto contemplado, o professor, com a colaboração dos alunos, pode definir qual será o formato da produção e como será o roteiro.

Já a pesquisa *Os Telecursos da Rede Globo: a mídia televisiva no sistema de educação a distância (1978-1998)*, de João Flávio de Castro Moreira e defendida em 2006, na Universidade de Brasília (UnB), resgata a implantação dos Telecursos, a partir do histórico da Educação a Distância (EAD) no Brasil apontando as transformações sociais e políticas neste período. A investigação propõe ainda a compreensão da utilização da mídia televisiva na educação.

A dissertação *O papel da internet nos projetos educomunicativos do NCE/USP*, de Maria Izabel de Araújo Leão, traz um panorama da Educomunicação em projetos digitais. A pesquisa defendida em 2008, na Universidade de São Paulo

(USP) é marcada por um projeto que se debruça em temas da educação e da comunicação.

Outra importante aproximação encontra-se presente na pesquisa *Televisão em solo educativo: educando o olhar*, de Sandro da Silva Cordeiro, defendida em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A dissertação mostra como a televisão pode contribuir para a formação de crianças. Para tanto, buscou-se analisar a linguagem e os elementos televisuais com finalidades educativas.

Desta forma, percebi que há a necessidade de continuar pesquisando sobre o audiovisual na Educação a Distância (EAD), mais precisamente, em vídeos educativos da Univesp TV.

G. Referencial teórico

O referencial teórico está presente nas seguintes obras de Edgar Morin: *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reforma o Pensamento* (MORIN, 2011); *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (MORIN, 2007); *Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*, (MORIN, 2000) e *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana* (MORIN, 2003).

Trabalha-se com referência a reforma do pensamento (pensamento do contexto e do complexo); princípio holográfico: parte no todo, como o todo está inscrito na parte; princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento: todo conhecimento é uma tradução/reconstrução e com a religação dos saberes humanos (cultura científica/cultura das humanidades).

Recorre-se ainda com o auxílio de livros sobre audiovisual em televisão e educomunicação. Neste contexto, a investigação traça a importância do texto (roteiro); da edição; da produção; da pauta, entre outras características presentes no processo criativo de um vídeo.

H. Metodologia

A metodologia empregada compreende o levantamento e a análise bibliográfica. Além do aprofundamento teórico e técnico, a pesquisa documental analisa o que está sendo feito em vídeos (*transmissão gravadas*) do programa de extensão promovidos pela Univesp TV.

Em seguida, optou-se por pesquisar a importância e aplicabilidade das técnicas e linguagens do vídeo. A seleção e localização das fontes de informação se deram por meio da leitura de volumes educacionais e técnicos sobre audiovisual, educação, educomunicação e Educação a Distância.

Além disso, para maior compreensão do desenvolvimento desses vídeos, recorreu-se ainda à entrevista com os responsáveis pela Univesp e Univesp TV. No âmbito da investigação, pôde-se conversar com Carlos Vogt, coordenador da Univesp; Mônica Teixeira, coordenadora geral da Univesp TV e com os repórteres responsáveis por cada vídeo analisado.

Com o material definido, o trabalho foi dividido em três capítulos. O Capítulo I, com o título *No ar, a educação*, mostra que o aparecimento da Educação a Distância no Brasil deu-se lentamente. O primeiro registro foi no rádio acompanhado pelas dificuldades técnicas da época, demonstrando, assim, a preocupação com a educação brasileira desde o início do século. Ainda na inauguração do rádio, em 1922, foi instituído pelo então presidente Arthur Bernardes, as finalidades educativas da radiodifusão.

Esse conceito foi identificado no discurso de Roquette-Pinto e transscrito no texto de Ruy Castro.

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir a escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos - desde que o realizem com espírito altruísta e elevado (CASTRO, 2002).

Com o passar do tempo, o rádio deixou de ocupar lugar de destaque como principal fonte de informação, dando espaço para a televisão. Surgem então a teleducação, canais educativos e cursos voltados para formação e preparação dos telespectadores, como por exemplo, o Telecurso.

Assim, a pesquisa apresenta um histórico do surgimento da Educação a Distância, ressaltando sua origem no rádio e sua transposição para a televisão, que, a partir de 1951, se tornou o principal veículo de comunicação social no Brasil.

Mas, foi apenas no final da década de 60 que surgiu a primeira TV educativa brasileira. A primeira emissora a entrar no ar foi a TV da Universidade Federal do Pernambuco, em 1967, vinculada ao Ministério da Educação.

No mesmo ano, o Grupo Diários Associados, de Assis Chateaubriand, vende a TV2 Cultura e a Rádio Cultura AM para o Governo do Estado de São Paulo. Deste modo, surge em 1967, a TV Cultura de São Paulo a partir da Fundação Padre Anchieta - Centro Paulista de Rádio e Televisão Educativas. A emissora é criada destinada à promoção da educação e da cultura pelo rádio e televisão. Durante dois anos, uma equipe trabalha para implantar a nova rádio e a emissora de televisão. Desta forma, foi somente em 1969 que a TV Cultura começa suas operações com transmissões de quatro horas diárias, um dos programas é o Curso de Madureza Ginásial.

E em 1975, a TV Educativa (TVE) e mais oito (8) emissoras com finalidades exclusivamente educativas.

A primeira emissora educativa a entrar no ar foi a TV Universitária de Pernambuco, em 67. Mas como a implantação das TVs públicas se deu sem obedecer a um planejamento que decorre de uma política setorial de governo, entre 1967 e 1974 surgem nove emissoras educativas, cujas origens e vinculação eram as mais diversas (BARBOSA, 2008, p.50).

A TVE era mantida pela Fundação Roquette-Pinto. Depois de quase quarenta anos a Fundação deu lugar à Empresa Brasil de Comunicação (TV Brasil), criada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva com a Medida Provisória 398, depois convertida em Lei, de número 11 652/2008.

Logo, a investigação demonstra que a Educação a Distância se depara com diferentes desafios, dentre eles, agregar o formato do vídeo com as tecnologias disponíveis, atentar à legislação vigente em cada período e a atender as demandas na produção de materiais educacionais.

Já o Capítulo II, *A Construção da Linguagem Audiovisual* observa que a linguagem do vídeo, presente mais especificamente na televisão, pode ser utilizada

em vídeos com assertividade. Uma das principais características de seu uso em vídeos educativos é a possibilidade de tornar o conteúdo programático dinâmico e eficiente.

Morin (2000) lembra que a educação deve sempre evidenciar o contexto, pois, o conhecimento das informações e elementos isolados é insuficiente. Segundo ele, é preciso relacionar as informações e os elementos em seu contexto para que adquiram sentido. O autor destaca ainda a importância de acreditar nessas mudanças e transformações, pois, em muitos casos, as mudanças colaboram com o ensino e a aprendizagem.

Na história, temos visto com freqüência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado torna-se possível e se realiza; vimos com freqüência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (MORIN, 2000, p.92).

A linguagem audiovisual dita que a percepção visual é influenciada pelo que ouvimos. Por isso, as imagens na televisão, quando acompanhadas de narrativas, são compreendidas com maior eficiência. O mesmo vale para a elaboração de um vídeo educativo.

Watts (1990) fala que para a eficácia na transmissão do conteúdo é preciso falar como se estivesse se dirigindo a cada um individualmente, não fazer de conta que se preparou um texto para milhões.

Quando as pessoas escrevem – ao contrário de quando falam -, elas inevitavelmente começam a usar a linguagem mais formal e complicada. O resultado é que uma porção surpreendente dos telespectadores menos instruídos não vai entender simplesmente nada (WATTS, 1990, p.72).

Já Debray (1994) aponta algumas características fundamentais da imagem em contribuição para a educação.

Imagen é emoção. [...] Uma imagem viaja melhor do que um texto – aparentemente é mais leve [...] salta por cima das fronteiras [...] é econômica, porque encurta as demonstrações e abrevia as explicações [...] É prática, porque inculca com menos despesas" (DEBRAY, 1994, pp.92-94-100).

Paternostro (1999) destaca que a imagem tem sua própria narrativa e, transmitir a emoção de um momento, o silêncio ou o som original do que está acontecendo vale mais do que frases descritivas, longas e repetitivas.

Outro ponto analisado neste capítulo é em relação ao uso do texto⁶, que deve apresentar harmonia entre imagem e palavra e, preferencialmente, com os tempos dos verbos no presente e uma linguagem coloquial, facilitando o entendimento do telespectador.

O Capítulo III, 3, 2, 1 *gravando*, analisa o uso da linguagem audiovisual em vídeos da Univesp TV, a fim de identificar a contribuição e legitimidade desse recurso nessa modalidade de ensino. A pesquisa mostra ainda quais são os limites e possibilidades da utilização da linguagem audiovisual em vídeos educativos.

Além disso, as entrevistas na íntegra com a coordenadora geral da Univesp TV e com os jornalistas responsáveis pelos vídeos analisados encontram-se no Apêndice da pesquisa. As transcrições de cada produção (áudio e vídeo) também foram incorporadas ao documento.

Já o Institucional do programa e a entrevista com Carlos Vogt, ex secretário de Ensino Superior do Estado de São Paulo e Coordenador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) estão anexados ao trabalho, pois foram enviados pela assessoria de imprensa do órgão.

⁶. A premissa da linguagem audiovisual é agregar o texto com o que esta sendo mostrado. “Respeitar a palavra é muito importante no texto da televisão. Imprescindível, no entanto, é não esquecer que a palavra está casada com a imagem. O papel da palavra é enriquecer a informação visual. Quem achar que a palavra pode competir com a imagem está completamente perdido. Ou o texto tem a ver com o que está sendo mostrado ou o texto traí a função (REDE GLOBO DE TELEVISÃO, 1985, p.11).

Capítulo I



CAPÍTULO I

NO AR, A EDUCAÇÃO

Pela cultura dos que vivem em nossa terra. Pelo progresso do Brasil.

Roquette-Pinto

Para dar início à análise sobre a linguagem audiovisual em vídeos educativos, deve-se, primeiramente, recorrer ao surgimento da Educação a Distância (EAD) no Brasil. A referência remonta um período histórico e determinante para elucidar práticas, limites e possibilidades dessa modalidade de ensino.

O aparecimento da Educação a Distância em solo brasileiro ocorreu gradativamente e mostrava a preocupação com a educação desde o começo do século XX.

De acordo com Alves (1993), são poucos registros oficiais e “precisos acerca da criação da EAD no Brasil”, mas tem-se como referência a veiculação de um anúncio na primeira seção de classificados do Jornal do Brasil, em 1891, com um curso profissionalizante por correspondência para datilógrafo, “o que faz com que se afirme que já se buscavam alternativas para a melhoria da educação brasileira, e coloca dúvidas sobre o verdadeiro momento inicial da EAD.” (p.2).

Outro registro impreciso referente ao histórico da Educação a Distância no Brasil, diz respeito à implantação das “Escolas Internacionais”, em 1904, representando instituições estadunidenses. Nesse período, a EAD trabalhava por meio de correspondência. Segundo Alves, essa “metodologia de ensino” recebeu pouca importância por parte de representantes governamentais e educacionais, “muitas vezes alegadas dificuldades dos correios” (1993, p.2).

Vale destacar que quando se fala em Educação a Distância (EAD), inevitavelmente se refere à separação física entre aluno, instituição de ensino e professor, como mostra Niskier (1999, p.49), “a modalidade modifica aquela velha idéia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala de aula e de um grupo de estudantes”.

Já Moran (1994) destaca que a EAD é um processo de aprendizagem “mediado por tecnologias”. De acordo com o autor:

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (p.1).

Destarte, a primeira preocupação com a Educação a Distância em sua totalidade apontava justamente para a necessidade da convergência entre áreas e recursos tecnológicos. A apropriação ficou presente em meios de comunicação, como o rádio, o cinema, mais tarde, a televisão e, em seguida, a internet.

1.1. Educar pelas ondas radiofônicas

A trajetória da educação brasileira confunde-se com a história de um dos veículos de comunicação com forte representatividade até os dias de hoje: o rádio. Pimentel (2009) ressalta a “extrema importância” desse meio de comunicação na transmissão de informações. “Nenhum outro meio transmitiu tanta informação como o rádio, devido, basicamente, à sua agilidade na produção dos programas e à facilidade na recepção” (p.15).

A primeira transmissão oficial aconteceu durante as comemorações do Centenário da Independência do Brasil, em 1922, a partir do pico do morro do Corcovado, no Rio de Janeiro. Naquele momento o presidente da República era Epitácio Pessoa. Essas foram as primeiras transmissões ao público, servindo como apresentação do que viria ser a radiodifusão brasileira, conforme relata Federico (1982, p.34).

Essas demonstrações públicas ainda não podiam ser consideradas como radiodifusão pelas características da recepção em recinto aberto através de alto-falantes, muito embora houvesse também a possibilidade de recepção individual, com fones de ouvido [...].

Em 1923, o governo brasileiro adquiriu da empresa norte-americana Western Electric Co. duas emissoras, de 500 w cada uma, com finalidades telegráficas. Neste momento, o antropólogo e professor Edgar Roquette-Pinto e Henri Morize, diretor do

observatório nacional, “anteviram a potencialidade do veículo como elemento de informação e formação do povo”, ressalta Federico (p.34)

Tendo em vista a extensão territorial e decorrente impossibilidade de efetivação de um planejamento integrado para projetos educacionais de alcance nacional e a curto prazo, aventaram eles a possibilidade de utilização de uma das emissoras com finalidades educativo-culturais. Após muitos esforços e instâncias junto aos órgãos públicos e ao governo, conseguiram fundar a primeira estação radiodifusora do Brasil no dia 20 de abril de 1923, e seus objetivos traduzidos no *slogan*: “Trabalhar pela cultura dos que vivem em nossa terra e pelo progresso do Brasil”. (FEDERICO, 1982, p.34).

A aquisição da emissora garantiria maior alcance radiofônico e a implantação de um programa educacional não oficial.

De acordo com Pimentel (2009), a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi oficialmente fundada no dia 20 de abril de 1923, no prédio da Escola Politécnica, “durante uma sessão da Academia Brasileira de Ciências” com o prefixo PR-1-A⁷.

Mas foi apenas em 1º de maio de 1923 que Roquette-Pinto, Henrique Morize e outros membros da Academia Brasileira de Ciências colocaram em funcionamento efetivamente a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. “As transmissões educativas eram a base da programação da Emissora, e a música erudita também tinha papel de destaque na programação, com os próprios sócios levando seus discos, muitas vezes raros, para serem tocados durante a programação”, lembra Pimentel (2009, p.28).

Durante a primeira transmissão, Roquette-Pinto anunciou ao microfone com grande otimismo a fundação da rádio. “A partir de agora todos os lares espalhados pelo imenso território do Brasil receberão livremente o conforto moral da ciência e da arte pelo milagre das ondas misteriosas que transportam, silenciosamente, no espaço, as harmonias”, destaca Castro (1996).

⁷. A Rádio Sociedade manteve o prefixo PR-1-A de 20 de abril a 07 de setembro de 1923, quando entrou realmente no ar, com o prefixo PRA-A. O prefixo PRA-2, pela qual a Rádio ficou conhecida, só seria incorporado mais tarde. (PIMENTEL, 2009, p.23, apud CASTRO, 1996).

E a finalidade da rádio era a educação brasileira, conforme destaca o jornalista Ruy Castro (1996) no artigo Roquette-Pinto⁸: O homem multidão. “Nem tudo era música e literatura. Os acadêmicos também davam palestras e cursos pelo microfone, de acordo com as suas especialidades: português, biologia, história, francês, geografia e até silvicultura.”

Castro ainda transcreveu um trecho dito por Roquette-Pinto e que reproduz essa ideia:

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir a escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos - desde que o realizem com espírito altruísta e elevado (CASTRO, 1996).

Após alguns meses da instalação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, foi instituído já pelo presidente Arthur Bernardes, que a radiodifusão teria finalidades educativas, conforme lembra Castro (1996) “o governo federal, já com Arthur Bernardes na presidência, autorizou oficialmente o início das irradiações no Brasil, desde que "para fins educativos", e segue:

Bernardes não parou por aí. Ele permitiu que a Rádio Sociedade fizesse uma hipoteca do material emissor no Banco do Brasil, no valor de 100 contos de réis, para instalar a antena e cobrir as despesas. Entre estas, estava a compra de uma estação de 1 quilowatt, com a qual a rádio poderia ultrapassar até os limites do então Distrito Federal. (CASTRO, 1996).

Mais do que um marco na história da comunicação brasileira, Edgard Roquette-Pinto pensou em como convergir educação e as novas tecnologias da comunicação e da informação. Durante seus treze anos de existência, a emissora manteve uma programação eminentemente cultural, demonstrando que cultura também educa.

⁸. Ruy Castro. *Roquette-Pinto: O Homem Multidão*, disponível em: <http://radiomec.com.br/70anos/70anos_rqpinto.asp>. Acessado em 29 abril de 2012.

De acordo com Pimentel (2009), foram muitos os programas dessa época que contribuíram com a “radiodifusão educativa brasileira”, dentre os principais programas destaque para os cursos de Literatura Francesa; Literatura Inglesa; Esperanto; Rádio Telegrafia e Telefonia e Silvicultura Prática. O programa Lições que abrangia atividades de Português; Francês; Inglês; Italiano; História Natural; Física e Química. Além disso, havia espaço para Palestras Seriadas, como por exemplo, Escola de Mães e Atributos da Gente Brasileira e Síntese das Marés. Outro programa com grande importância foi Quarto de Hora Literário e Quarto de Hora Infantil, este último com a apresentação de Beatriz, filha de Roquette-Pinto.

Nesta mesma época surgem os cursos por correspondência oferecidos pela Marinha do Brasil, a partir de 1930. Segundo Schlosser (2010), outros cursos começaram a aparecer.

Em 1939, foi fundado, por Nicolas Goldberger, o Instituto Radiotécnico Monitor, que lançou cursos na área de eletrônica por correspondência com o objetivo de formar profissionais técnicos em conserto de rádios. Seguindo o mesmo estilo, em 1941, surgiu em São Paulo o Instituto Universal Brasileiro, fundado pelos irmãos Jacob e Michael Warghaftig, que oferecia formação profissional nos níveis básico e médio (SCHLOSSER, 2010, p. 4).

Outro indicativo da preocupação com a educação pode ser encontrado na experiência cinematográfica brasileira da década de 20. De acordo com Morettin (1995), o cinema educativo foi apoiado por diversos intelectuais, entre eles Roquette-Pinto⁹.

O cinema educativo, entendido como um importante auxiliar do professor no ensino e um poderoso instrumento de atuação sobre o social, foi debatido e defendido por muitos pedagogos e intelectuais paulistas e cariocas nos anos 20 e 30, como Manuel Bergstrom Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano, entre outros, que também estavam preocupados com a introdução dos princípios da chamada Escola Nova nos currículos (MORETTIN, 1995, p.13).

⁹. A pesquisa constatou que existe outra grafia para o nome do fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, como no artigo de Morettin (1995), em que o nome está como *Roquete Pinto*. No entanto, optou-se pela grafia *Roquette-Pinto* por essa ser encontrada na maior parte dos livros e periódicos acadêmicos consultados.

Roquette-Pinto demonstrava preocupação com a educação brasileira e tinha como finalidade “acabar com o analfabetismo no país”, conforme lembra Werneck (2002, p.81). A autora destaca ainda a otimização quanto a difusão da ciência e da cultura.

Roquette-Pinto foi um dos maiores defensores da radiodifusão educativa no Brasil, deixando vários artigos sobre o assunto. Seus artigos de divulgação, que têm como fio condutor a questão educativa e a valorização do homem brasileiro, estão espalhados por várias publicações da época. Muitos deles foram reunidos nos livros *Seixos rolados* e *Ensaios brasilianos*. (WERNECK, 2002, p.54).

Mesmo com tantos esforços, em 1936, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transformou-se em Rádio Ministério da Educação e Cultura (MEC), com prefixo PRA-2, protagonizando assim, um dos mais emblemáticos capítulos da história do rádio educativo brasileiro.

[...] sendo mantida apenas com contribuições dos “sócios” (daí o nome de Rádio Sociedade). O dinheiro era pouco; não dava para modernizar as instalações da rádio e ampliar sua potência, o que era necessário para enfrentar a concorrência. (WERNECK, 2002, p.81).

De acordo com Werneck um dos motivos da doação ao então Ministro da Educação e Cultura, Gustavo Capanema, é que Roquette-Pinto “não admitia a propaganda comercial ou política em sua emissora”.

A Rádio Sociedade foi responsável ainda pela criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), e passou a transmitir uma programação única com divulgação científica e séries educativas com aulas de literatura, ginástica, francês, inglês e língua portuguesa. Pimentel (2009) destaca que o Regimento do SRE foi aprovado de acordo com a política de educação do país naquele momento e previa: “A orientação da radiodifusão como auxílio à educação e ao ensino, através da irradiação de programas científicos, literários e de caráter educativo” (p.37).

Outro ponto relevante nesse período é que foi apresentada uma distinção entre rádio educativo e rádio instrutivo. Pimentel (2009) adverte que “o mais importante é que toda a programação radiofônica não fosse “deseducativa”, mesmo a transmitida pelas emissoras puramente comerciais”. (p.38).

Um dos destaques do rádio instrutivo nessa época deu-se através da Rádio Cultura AM de São Paulo, que começou suas transmissões em 1936, e, mesmo não tendo finalidades educacionais, corroborava na divulgação cultural.

Do rádio para o cinema, ainda no ano de 1936, Roquette-Pinto não abandona as preocupações com a educação brasileira e se lança na defesa do cinema educativo. Nesse momento, Roquette-Pinto foi designado como diretor-presidente de um dos mais importantes movimentos da comunicação agregado à educação.

[...] o movimento pelo cinema educativo obteve uma grande vitória com a criação, em 1936, em caráter não oficial, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). O Instituto representou de fato a concretização do projeto, através da proposta de uma produção contínua de filmes, pela primeira vez encetada pelo Estado (MORETTIN, 1995, p.17).

Vale lembrar que outras experiências de radiodifusão educativas foram realizadas a partir da década de 30. Um dos programas foi a Universidade do Ar, primeiro desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro, em 1941, e, em 1947, em São Paulo. Os cursos eram oferecidos gratuitamente aos professores secundaristas de todo o país e oferecia “uma nova metodologia de apresentação das disciplinas, possibilitando um maior interesse dos alunos pelas matérias, além de oferecer bibliografia e formas mais eficientes de aproveitamento”, segundo Pimentel (2009, p.36).

Somente no final da década de 1960 que a missão educativa da emissora se aflora, sendo “controlada pela Fundação Padre Anchieta e assim, a integrar o então chamado segmento educativo da radiodifusão nacional” conforme encontrado em Zuculoto (2009, p.4).

A nova rádio, como o próprio nome declarava, já nasceu com o propósito de divulgar as atividades artístico-culturais da capital paulistana. Em 1959 foi adquirida pelo Grupo Diários Associados que a transferiu, no final dos anos 60 - juntamente com a TV Cultura – ao controle da Fundação Padre Anchieta. A partir de então, em obediência aos estatutos da Fundação, amplia seus objetivos, voltando-se para o enriquecimento educacional e cultural de seu público ouvinte. (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, apud ZUCULOTO, 2009 p.4).

1.1.1. Educação oficial pelo rádio: Projeto Minerva

Os programas da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro apresentavam claros objetivos educativos, mas, não eram oficiais e necessitavam de recursos financeiros além das contribuições dos sócios.

Desde a criação da SRE, em 1937, o governo estabeleceu formas eficazes de utilizar “meios de comunicação para transmitir programas educativos e culturais”, (PIMENTEL, 2009, p.60).

Pensando dessa forma, no dia 1º de setembro de 1970 teve início o Projeto Minerva no Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE) do Ministério da Educação e Cultura. Uma Portaria Interministerial de nº. 408/70 e que determinava a difusão de programação educativa obrigatória em todas as emissoras de rádio do Brasil. O Projeto teve respaldo na Lei número nº. 5.692/71.

A escolha do rádio como veículo deveu-se ao custo ser mais baixo, no que se referia à aquisição e manutenção dos aparelhos receptores, pois nem todos os brasileiros tinham uma TV, mas quase todos tinham ou podiam ouvir um rádio. Outro ponto de grande prevalência foi a familiaridade da clientela com o rádio, não exigindo trabalho preparatório com o grupo. (NISKIER, 1999, p.218).

Nesse momento estava estabelecida a educação oficial pelo rádio. Educação a Distância com o auxílio de meios de comunicação para auxiliar a transmissão de conhecimentos.

Buscando em Pimentel (2009) um referencial para entender essa difusão de programas educativos pelo rádio, pode-se afirmar que o objetivo principal desse modelo de formação era inserir o homem dentro da sua própria sociedade, possibilitando seu desenvolvimento “individual e coletivo”.

Esses objetivos mostravam que havia necessidade não só de um projeto que complementasse o sistema oficial de ensino – dando oportunidade a quem não tinha acesso às escolas tradicionais ou permitindo uma complementação dos estudos –, mas que trouxesse modificações a este sistema, já que a transmissão da informação pelo rádio tem peculiaridades próprias, bem diferentes do processo regular de ensino. (PIMENTEL, 2009, p.68).

De acordo com Alonso (1996), o Projeto Minerva chegou a inscrever cerca de 300.000 pessoas para os cursos, mas mesmo com esse número expressivo, apenas 60.000 solicitaram a realização do exame avaliativo para progressão ao ensino médio, o exame de “Madureza”, sendo aprovado apenas 33%.

O exame de “Madureza” abrangia as disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências, estudos sociais, princípios do trabalho, educação sanitária, e tinha duração total de 125 horas. Porém, antes precedia o curso preparatório de “Moral e Civismo”, composto por 15 aulas.

O Projeto Minerva durou a todo vapor até a década de 80. Pimentel (2009) frisa que o projeto foi “perdendo força, em parte devido ao fim do regime militar”, responsável por toda estrutura físico-financeira do programa.

Até que, em fevereiro de 1991, o Ministério da Educação e da Infraestrutura suspendesse, por um ano, a partir de 1º de março, a vigência da Portaria Interministerial 568/80, e criasse um convênio entre as emissoras comerciais do país. Por este convênio, todo o sistema de radiodifusão brasileiro, através do Ministério da Educação e da ABERT – Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, deveria transmitir programas voltados para a alfabetização e o ensino básico, que ocupariam um espaço muito menor do que o destinado aos programas do Projeto Minerva. As emissoras de AM, de Ondas Curtas e de Ondas Tropicais cederiam gratuitamente 5 minutos diários de segunda à sexta-feira, divididos em mensagens de 30 ou 60 segundos inseridas homogeneamente durante a programação normal, contendo informações educativas. (PIMENTEL, 2009, p.81 e p.82).

Esse convênio determinou o término do Projeto Minerva. Contudo, a Rádio MEC “continuou produzindo programas educativos, transmitidos pela Emissora de AM e pelo Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa – SINRED”, o que representou uma nova forma de transmissão educacional nas ondas do rádio para todo o país (IDEM, p.78).

1.2. A televisão chegou...

A televisão brasileira teve início em 18 de setembro de 1950, em estúdios precariamente instalados da TV Tupi, em São Paulo. A emissora foi a primeira do Brasil e também a primeira da América do Sul. (MATTOS, 2002, p.49).

O primeiro programa foi o telejornal “Imagens do Dia”, levado ao ar pela primeira vez no dia 19 de setembro de 1950, cujo fundador foi o jornalista Assis Chateaubriand. (IDEM, p.49).

Esse programa foi um telejornal que durou pouco tempo, aproximadamente um ano. O telejornal apresentava um formato simples, em que as notas intercalavam-se com imagens em preto e branco e o próprio locutor produzia e redigia as notícias.

O começo, portanto, foi bastante modesto. As pessoas desenvolviam ou produziam tevê dentro de esquemas mais ou menos conhecidos e padronizados. Na primeira fase da televisão, os profissionais ainda não haviam adquirido suficiente experiência, trato ou treinamento com a tecnologia e a utilizavam na busca pura e simples da ampliação de seu raio de ação. Era apenas um meio de comunicação a mais além dos já consagrados e com uma posição mais ou menos definida, buscando encontrar espaço entre o rádio e o cinema (MARCONDES FILHO, 1994, p.27).

Federico (1982) destaca que os primeiros passos para instalação da televisão brasileira deram-se aos poucos, “não havia parâmetros para adotar porque a TV mundial também ainda engatinhava” (p.83).

Além disso, o rádio exercia grande influência na concepção e no desenvolvimento dos programas televisivos. Só com o passar do tempo, profissionalização dos envolvidos e criação de uma forma de trabalho que a televisão, como a que se conhece hoje, foi se consolidando. “Ninguém suspeitava sequer como chegar a uma linguagem televisiva. O caminho galgado pelo rádio fora árduo, porém o espetáculo televisivo era outro e o pessoal era o mesmo”. (IDEM, p.83).

Algumas mudanças contribuíram para a consolidação da televisão brasileira. O aprimoramento técnico colaborou com a dinâmica audiovisual apresentada. Aos poucos, foi se criando e replicando um ritmo ao trabalho televisivo.

Paralelamente, a entrada de vídeo-tape na década de 60 (em 1966 quase todas as emissoras já possuíam VT) veio reforçar a já alcançada predileção da televisão, tanto pelo público como pelo anunciante, porque permitiu também imprimir um ritmo novo à programação e uma nova forma de concatenação através da montagem, à narrativa televisiva. (FEDERICO, 1982, p.87).

De acordo com Mattos (2002), o desenvolvimento da televisão brasileira pode ser compreendido em seis fases, “a fim de obter um perfil global de sua evolução”. (p.78).

O autor destaca que a primeira fase denominada elitista ocorreu de 1950 a 1964, quando apenas a elite econômica tinha acesso aos poucos televisores disponíveis. A segunda fase (populista) aconteceu de 1964 a 1975 com a criação de programas de auditórios com baixos orçamentos de programação. Já a terceira fase deu-se através “desenvolvimento tecnológico”, ocorrendo até 1985. A quarta fase marcou a transição e expansão internacional, indo até o ano de 1990. A globalização e a TV paga marca a quinta fase da televisão. Já a sexta fase, começa no ano 2000, e é a fase da “convergência e da qualidade digital”. (MATTOS, 2002, p.78-79).

Vale ressaltar que o avanço televisivo ocorreu distintamente da expansão do rádio e “ao final da década de cinqüenta já existiam dez emissoras de televisão em funcionamento”, lembra Mattos (2000, p.99).

Dessa forma, a televisão tem papel preponderante mais do que o rádio, principalmente no que diz respeito ao imaginário social. Conforme Moreira (2006), “os programas televisivos evocam nas massas um caráter de bastante veracidade, em virtude da demonstração de imagens e sons e dispõem de atributos capazes de atingir grande número de pessoas e atuar bem no interior delas.” (p.33).

1.2.1. A preocupação com uma televisão educativa

Se o rádio brasileiro surgiu com finalidades educativas, a televisão por outro lado, teve que se consolidar como meio de comunicação para, posteriormente, voltar-se à educação.

A preocupação com a educação levou cerca de dez anos desde a inauguração da televisão brasileira. De acordo com Milanez (2007), algumas iniciativas marcaram a utilização da televisão como ferramenta de educação. A autora destaca que em 1958, por exemplo, a “TV Educativa da Universidade de Santa Maria (RS) produzia programas educativos” (p.31).

Passinho (2008), no entanto, lembra que “as primeiras experiências com o sistema de televisão educativa baseavam-se em produções autodidatas, com improvisos e criatividade, ocorrendo entre as décadas de 1960 e 1970”. (p.28).

Até então, esses programas eram iniciativas sem “ordenamento legal”, enfatiza Milanez (2007). Somente em 1961, que se efetivou uma legislação adequada à educação, sendo instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “e, em 1962, o Código Brasileiro de Telecomunicações.” (p.33).

Experiências similares espalhavam-se pelo país, como efeito multiplicador. Em São Paulo, a Secretaria de Educação do Estado lançou o Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão, em 1963. Foi assinado um convênio com a TV Cultura, que então pertencia ao Grupo das Associadas, para a produção de dez horas semanais de programação educativa, incluindo educação de base, 5ª série primária, música, arte e literatura infantil. Para os professores foram preparados cursos de matemática moderna, ciências, desenho e ensino de português (MILANEZ, 2007, p.34).

A primeira tentativa de criação de uma emissora destinada à educação se deu em 1961, através de um “curso de alfabetização de adultos, veiculados pela TV Rio” e desenvolvido pela Fundação João Batista do Amaral, conforme lembra Milanez (2007, p.34).

Contudo, Niskier (1999, p.162-163) lembra que, muitas dessas experiências neste período, se baseavam em utilizar a TV em circuito fechado.

Impulsionado pelo rádio, outros experimentos televisivos começaram a se proliferar no Brasil. “Entre essas iniciativas estavam a TV Escolar, em São Paulo, a Fundação João Batista do Amaral e a Universidade de Cultura Popular no Rio de Janeiro” (MILANEZ, 2007, p.32).

Segundo Niskier (1999), a preocupação aumentou a partir da filiação do Brasil em 1965 à Organização dos Estados Americanos (OEA), “cujos objetivos voltaram-se especificamente para os problemas da América Latina, entre eles o da educação e transformação social”. (p.163).

Para tanto, um dos componentes que contribuíram com a implantação da teleducação foi a “prioridade máxima aos programas de radiodifusão e televisão e a formação de mestres nas técnicas e utilização de rádios e TV educativos.” (IDEM, p.163).

Essa medida foi o primeiro passo para a criação de emissoras brasileiras de televisão dedicadas à educação. Neste contexto, Niskier ainda constata que, somente em 1967, que se implantou em definitivo um núcleo de produção de

programas teledidativos, que em 1973 ficaria conhecido como TVE (TV Educativa) do Rio de Janeiro.

Em 1967, criou-se, no Rio de Janeiro, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa – FCBTVE, como principal núcleo produtor. No ano seguinte, entra no ar a primeira televisão educativa do Brasil, a TV Universitária – TVU, Canal 11, da Universidade Federal do Pernambuco, no Recife. Posteriormente, iniciaram-se as atividades da Fundação Padre Anchieta – Rádio e Televisão (1969), em São Paulo, e em 1970 tem início as emissões regulares em circuito-aberto da TV Educativa do Maranhão (Fundação Maranhense de Televisão Educativa), em São Luís, Maranhão, desenvolvendo a primeira experiência de TV Escolar no País. (NISKIER, 1999, p.164, p.165).

Oficialmente a primeira emissora de Televisão Educativa a entrar ao ar foi a TV Universitária de Pernambuco, em 1967.

Foram iniciativas que se baseavam em produções autodidatas, desenvolvidas na base do improviso e criatividade. Assim, como o rádio, os empreendedores da televisão anteviam os novos horizontes que se abriam para levar a educação aos pontos mais distantes. (MILANEZ, 2007, p.31).

A partir de então, surgem portarias e decretos em benfeitoria da educação em emissoras de rádio e televisão. Em 1970, a Portaria Interministerial MEC/MINICOM (Ministérios da Educação e Cultura – MEC e das Comunicações – MINICOM) nº 408, Decreto nº 236, torna “obrigatória a utilização de horários das emissoras de rádio e televisão comerciais, em benefício da educação, por um período de cinco horas semanais.” (NISKIER, 1999, p.165).

E em 1972, é criado o “Programa Nacional de Teledidcação – Prontel”, pelo Decreto nº 70.185. De acordo com Niskier (1999), a finalidade do programa é “integrar, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas, através do rádio, da televisão e de outros meios de forma articulada com a Política Nacional de Educação” (p.165).

1.2.2. A TVE – TV Educativa

A TVE - TV Educativa surge, inicialmente, como Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa – FCBTVE e, de acordo com a Lei nº. 5.198, a finalidade era a “produção, aquisição e distribuição de material audiovisual à radiodifusão educativa”, destaca Faheina (2011, p.98).

Essa fase inicial compreendeu a produção de programas, treinamento de professores, equipe técnica e pessoas especializadas na produção.

Na primeira etapa da Fundação, marcada pela implantação em 1967, a primeira medida tomada foi um projeto de “Recuperação do Ensino Primário”, em seguida um curso para “professores leigos”, lembra Milanez (2007, p.37).

Milanez ainda destaca que nesse período surgem diversos “projetos preliminares”, com proeminência à formação profissional. Outro ponto observado era a necessidade da compreensão da linguagem do vídeo.

Com os esquemas teóricos montados, era preciso, agora, formar profissionais. Em locais sugeridos pelo presidente Gilson Amado, realizaram-se imediatamente três cursos ministrados por professores da UNESCO. O objetivo era qualificar os profissionais, tanto para acionar os equipamentos, como para desenvolver habilidades no domínio daquela linguagem específica. E isso em nível nacional. No ano de 1969, a FCBTVE promoveu quatro cursos de formação básica em TVE, preparando mais de 150 profissionais de diversos estados, além dos que foram cumprir estágios em instituições internacionais. (MILANEZ, 2007, p.39).

Vale lembrar que a Portaria Interministerial nº 408 de 1970, exigia que emissoras comerciais destinassesem parte da programação a programas educativos. Foi então, que a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, “como órgão do MEC, mesmo ainda despreparada técnica e materialmente, foi encarregada de produzir essas 300 horas semanais para todo o país” (IDEM, p.40). No ano seguinte, o ritmo de produção se manteve, conforme ressalta a jornalista Liana Milanez (1999, p.41).

Só nesse ano, saíram do sistema de circuito fechado da FCBTVE 360 aulas, 46 adaptações de filmes, 43 entrevistas de interesse comunitário, 404 flashes de pedagogia social, um curso de pintura e

54 programas diversos. Essas atividades resultaram em 35.532 emissões, que alcançaram todo o País.

Um dos programas de maior destaque nesse período se chamava “João da Silva”, sendo planejado como um “supletivo de 1º grau”. De acordo com Niskier (1999), o curso, de “cunho nacional” tinha como objetivo “conduzir o educando a adquirir uma série de conceitos que ajudem em sua formação para cidadania e habilitem a concorrer mais eficientemente para o progresso social [...]” (p.300).

Segundo o autor, o curso era uma série “ao estilo de novela, com 100 capítulos, 25 aulas retrospectivas, 10 programas complementares e 5 livros de apoio. O sucesso da série era notável e recebeu um prêmio internacional de melhor programa didático, “concorrendo com trabalhos apresentados por 102 países”. (IDEM, p.300).

A Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa permaneceu seis anos como “centro produtor de programas educativos”. Em 16 de agosto de 1973 era “assinado pelo presidente Médici o Decreto nº 72.634, que concedia à FCBTVE autorização para o estabelecimento de uma estação de radiodifusão de sons e imagens, utilizando o canal 2, do Rio de Janeiro, antes ocupado pela TV Excelsior” (MILANEZ, 2007, p.47).

A autora ainda lembra que em 1975, a Fundação é autorizada a “realizar transmissões em caráter experimental”.

[...] dez dias mais tarde, com outro Decreto – o de nº 72.996 – que autorizava a cessão sob forma de utilização gratuita [...] Era, enfim, o canal 2 educativo que começava a se configurar passados 21 anos da primeira tentativa. (MILANEZ, 2007, p.47, p.50).

A TV Educativa (TVE), ainda em caráter experimental vai ao ar aos domingos, “com duas horas de programação, aumentando gradativamente até a entrada em caráter definitivo”, constata Milanez (2007, p.50).

Após três anos de experimentos, a TVE se assume “como uma televisão com operações normais”, passando a ter uma programação diária de seis horas, “num total de 80 horas de veiculação de semanal”. (IDEM, p.50).

Os programas “João da Silva” e a série didática “A Conquista” são “substituídas pelo Telecurso 1º Grau, lançado pela Fundação Roberto Marinho”, conforme cita Niskier (1999, p.301).

A FCBTVE, atualmente se chama ACERP (Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto), “fato que se concretizou em 1998”, segundo Milanez (2007, p.124).

Depois de quase quarenta anos desde a criação da Fundação, a TVE passou por um “projeto de recuperação do conceito de TV pública” e passou a ser chamada de TVE Brasil, com um conjunto de emissoras que, além da TVE do Rio de Janeiro, está a “TVE Maranhão, Rádio MEC AM (Rio de Janeiro e Brasília) e FM (RJ)”, destaca Milanez (2007, p.124).

Milanez (2007) ainda ressalta que a mudança deu-se entre 2003 e 2006 e compreendeu um “processo de revitalização que incluiu a identidade visual e a estrutura física dessas unidades.” (p.147).

1.2.3. O sucesso do Telecurso

O título acima está presente no subcapítulo do livro Educação à Distância: a Tecnologia da Esperança, de Arnaldo Niskier (1999) e mostra a importância para essa modalidade de ensino.

[...] utilizando-se da televisão apoiada na produção e distribuição de fascículos semanais, o *Telecurso* já assumiu caráter nacional, com o envolvimento de emissoras comerciais e educativas. (NISKIER, 1999, p.301).

O que começou com um projeto em janeiro de 1978, pela Fundação Roberto Marinho (FRM) através de um convênio com a Fundação Padre Anchieta (FPA), mantenedora da TV Cultura de São Paulo, tornou-se um programa “pioneiro”. De acordo Niskier (1999), “nunca se havia pensando antes em usar a máquina de uma rede comercial para um projeto educativo” (p.307).

Inicialmente, os cursos foram voltados ao 2º grau, posteriormente 1º grau e, por fim, o Telecurso 2000, que tinha como objetivo a profissionalização dos telespectadores.

O primeiro passo foi a criação do Telecurso 2º grau, que tinha como finalidade “uma sistematização de ensino, destinada à clientela que, maior de 21 anos e não tendo seguido ensino regular de 2º grau, deseja preparar-se para os correspondentes exames supletivos oficiais” (FRM, S/D, apud MOREIRA, 2006, p.27).

Para tanto, o conteúdo curricular foi desmembrado em três fases. De acordo com Moreira (2006), os programas televisivos do Telecurso 2º grau contaram com “150 apresentações em cada uma das três fases, com duração de 15 minutos em média cada uma” (p.28).

A primeira fase compreendia Português (Língua Portuguesa), História e Geografia. Na segunda fase, ênfase na Matemática, Inglês, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). Já a última fase, compreendeu as disciplinas de Química e Biologia.

Moreira (2006) destaca que a proposta de iniciar o projeto pelo 2º grau é questionada, pois naquele momento, a prioridade do MEC estava no ensino fundamental e na alfabetização. Para tanto, o autor lembra que o projeto “deve ser entendido dentro da lógica da TV comercial de sua mantenedora e do menor risco de mercado em que o empreendimento se lançava; uma demanda de segundo grau menor do que a do primeiro grau, mas tendia [...] ao crescimento em anos posteriores” (p.32).

Já para Niskier (1999), a avaliação dessa primeira etapa do Telecurso foi “positiva”. No total, trinta e nove emissoras retransmitiam as aulas, “incluindo a Rede Globo e mais 9 TVs educativas.” Para complementar as aulas pela televisão, fascículos eram vendidos em bancas de jornal “com as aulas da semana seguinte, além de testes, exercícios, resumos e um encarte próprio [...]” (p.308).

A audiência média dos programas, em nível nacional, demonstrou um acompanhamento diário de 800 mil famílias, o que mostra o interesse pela idéia de reciclagem, independentemente dos exames supletivos. Além disso, pesquisa da Fundação Carlos Chagas provou que os alunos do *Telecurso*, ao prestarem exames, apresentavam índice de aprovação maior do que a soma dos alunos dos cursos convencionais. (NISKIER, 1999, p.308-309).

Destarte, o Telecurso 2º grau além de ser pioneiro, corroborou com a consolidação dos meios de comunicação na Educação a Distância, haja vista, que o conteúdo também era “transmitido pelo rádio”, conforme enfatiza Moreira (2006).

A preparação dessas aulas deu-se através da contratação de “15 professores especialistas nas 6 disciplinas curriculares do curso ginásial [...], mais 5 professores fixos do campo de educação, cerca de 10 profissionais da linha editorial e todo pessoal do núcleo de produção”. (MOREIRA, 2006, p.87).

O autor ainda aponta que o material didático e a seleção dos conteúdos trabalhados nas aulas eram elaborados e formulados por esses profissionais.

Seguindo o sucesso e as experiências do primeiro Telecurso, foi lançando em 1981, o Telecurso 1º grau. O programa “contou com o apoio do MEC e da Universidade de Brasília” (NISKIER, 1999, p.309).

Houve uma evolução, no sentido de oferecer um estímulo à pesquisa, à leitura e ao debate, abandonando-se a idéia de que a simples audiência das teleaulas seria de todo suficiente. (NISKIER, 1999, p.309).

Nesse momento, o Telecurso também é conhecido pela funcionalidade como supletivo, denominado Supletivo de Primeiro Grau (SPG) ou Telecurso 1º grau.

A FRM continua sendo responsável pela produção das aulas. De acordo com Moreira (2006), o público-alvo que se pretendia alcançar era “primeiramente, a uma clientela que não teve acesso ao 1º Grau ou acabou se evadindo no decorrer do processo”, além de alunos inscritos no 1º grau e que “poderiam se utilizar da metodologia Telecurso como reforço escolar”. (p.95).

O autor ainda aponta que se pretendia alcançar uma “clientela típica de recepção livre”, além de professores de ensino regular ou supletivo “interessados em aproveitar os materiais do programa”. (p.95).

Apesar da diversidade da clientela a ser alcançada e da dubiedade do principal público-alvo, o Telecurso de 1º Grau demonstrava, a partir das teleaulas, as inovações logísticas e reformulações derivadas de sua proposta pedagógica. Desse modo, procurava substituir o ensino cumulativo de informações repetidas e decoradas por uma proposta de ensino fundamental cuja seleção de conteúdos obedecia primeiramente ao critério da funcionalidade, vista como atendimento às necessidades e aspirações do público-alvo (REDE GLOBO, S/D, apud MOREIRA, 2006, p.96).

A produção em televisão chegou a quatrocentos e oito (408) teleaulas gravadas “com cerca de 15 minutos cada uma” e também foram divididas em três fases distintas. (IDEM, p.91).

De acordo com Moreira (2006), o conteúdo curricular incluía “temas transversais – definidos como estudos complementares, abordando vários temas de interesses (Informação Ocupacional, Artes, Saúde e Desporto). Além de “aulas instrucionais e motivacionais”. (p.91).

A teleducação consolidou-se das telas da tevê para sua relevância educativa. Esta terceira fase, iniciada em 1993, fica conhecida como Telecurso 2000 e tem como produção a FRM, mas agora, em co-parceria com o Sistema da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

“Após 15 anos de experiência no campo da EAD, em ensino supletivo básico (1978-93), a FRM se abre a novas experiências educacionais em parceria com entidades empresariais”, ressalta Moreira (2006, p.118).

De acordo com esse autor, a metodologia empregada compreendia a “Teleducação para o Trabalho” e buscava a “qualificação de jovens e adultos” (p.118-127).

Segundo Moreira (2006), o diferencial do novo projeto buscava integrar as experiências anteriores com “aspectos da reestruturação pedagógica e maior abrangência”. O objetivo principal estava no ensino profissionalizante, tanto para o 1º como para o 2º grau. (p.132).

Para tanto, Moreira (2006) segue apontando que o maior diferencial do programa estava no público-alvo.

[...] o projeto de Teleducação para o Trabalho almejava o ensino no local (ou ambiente, edificação) de trabalho; voltava-se mais para uma demanda das empresas que contratavam o método para ampliar em sua força de trabalho do que para alunos de recepção livre, como nos outros modelos de Telecurso. (MOREIRA, 2006, p.132).

Já Saraiva (1996) lembra que o primeiro curso oferecido foi o de Mecânica, além das disciplinas de 1º e 2º graus. A autora ainda destaca que “sindicatos, empresas e associações comunitárias” participavam cedendo espaço para implantação das telessalas. (p.23).

O projeto de “Teleducação para o Trabalho” foi autorizado pelo MEC, tendo parcerias para prestação de serviço às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, (SECS).

O programa uniu esforços a fim de “formar para o mundo do trabalho”, conforme salienta Moreira (2006, p.135). Para o autor, diferentemente dos modelos anteriores, no Telecurso 2000 não havia “o envolvimento do MEC ou de qualquer orçamento federal para a educação”. (p.149). Além disso, o que diferenciou esse novo Telecurso era a preocupação com a “formação das telessalas, sinalizando uma reformulação das propostas iniciais [...] que praticamente não delineavam qualquer limite ou possibilidade para o desenvolvimento do autodidatismo que era sugerido em suas propostas”. (p.151).

1.2.4. O Canal Futura

Conforme apresentado, o Telecurso surgiu em 1978, mas é no ano de 1998, há exatos 20 anos, que a Fundação Roberto Marinho lança um dos maiores dos seus projetos: o Canal Futura, apoiado na palavra conhecimento, enfatiza Niskier (1999).

São programas para a atualização de educadores, telejornais educativos, programas infantis, filmes seguidos de debates, documentários, programas comunitários, séries para a preparação de profissionais, etc. (NISKIER, 1999, p.314).

De acordo com o autor, a abrangência do programa é ampliada de “7 milhões para 24 milhões de pessoas” (p.314). A proposta do canal vai além da televisão educativa e propõe programas de acordo com a política nacional de educação. No entanto, o acesso ao canal é via cabo, o que restringe o número de telespectadores. “Mas claro que ainda há muito a ser feito, especialmente se levarmos em conta que os melhores – e a maioria dos programas – passam na TV a cabo, de pouquíssimo acesso” (ONG ALFATIZAÇÃO SOLIDÁRIA, apud, BARBOSA, 2007, p.138, p.139).

Bem mais que uma TV educativa, o novo canal se propunha a relacionar a educação com os recursos comunicacionais disponíveis. Além disso, o canal

educativo Futura foi o primeiro a trabalhar com uma diversidade de programas educativos em diferentes áreas de conhecimento.

Pelas características dos programas, percebe-se uma possibilidade de interdisciplinaridade, tendo-se por base a colocação de Petraglia (1995).

Interdisciplinaridade como colaboração e Comunicação entre as disciplinas, guardadas as especificidades e particularidades de cada uma. Já por transdisciplinaridade entende o intercâmbio e as articulações entre elas. Na transdisciplinaridade, há a superação e o desmoronamento de toda e qualquer fronteira que inibe ou reprime, reduzindo e fragmentando o saber e isolando o Conhecimento em territórios delimitados. (PETRAGLIA, 1995, p.74).

As informações transmitidas pelo Canal Futura são articuladas entre si. É possível encontrar uma gama de diferentes programas educativos, destaca Foresti (2001), no livro *A Complexidade da Teleducação no Canal Futura*.

Sendo assim, o canal Futura se destaca até hoje pela totalidade e trato com as informações e, também, na utilização da linguagem audiovisual com finalidades educacionais.

Contudo, a limitação do canal está na abrangência de alcance do público. Esse apontamento deve-se ao fato de que os programas estão em canal fechado, sendo necessário possuir uma TV por assinatura ou antena parabólica.

Capítulo II

CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL

E a televisão faz rádio na tevê, quando não tem imagem para apresentar.

Heródoto Barbeiro

Este capítulo tem como premissa analisar a linguagem audiovisual empregada no meio televisivo e, que também, pode ser encontrada em vídeos da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV). A investigação mostra como se dá o processo construtivo e as influências decorrentes nessa metodologia educacional.

Sabe-se que a televisão é um dos meios mais eficazes para a transmissão de notícias na atualidade, fazendo o uso de imagens e sons. Na maioria das vezes, quando procuramos algum tipo de informação é a ela que recorremos. É através de seu uso que a imagem, muitas vezes, acaba ganhando maior importância.

O uso de imagens, sons, técnicas e palavras, compõe uma malha de signos que caracterizam a televisão, distinção esta que nos remete diretamente aos critérios da criação audiovisual da atualidade.

A linguagem do vídeo age na sensibilidade dos espectadores e é resultado da comunicação entre áudio e imagens, distanciando-se da linearidade e da rotina de estudos. Moran (1995) aponta que os vídeos são dinâmicos e representam uma possibilidade pedagógica:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial - cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1995, p.2).

Vale destacar que a imagem televisiva tem o seu papel agregado a produções, composições estruturais, tecnologias envolvidas e critérios de seleção daquilo que pode virar notícia, neste caso, vídeo educativos. Os profissionais

envolvidos delineiam e caracterizam alguns padrões em todo esse processo informativo.

Desta forma, para maior compreensão da construção da linguagem audiovisual este capítulo será dividido em três subcapítulos: *Pré-produção; Produção e Pós-Produção*, para estabelecer uma determinação das características e do processo informativo e técnico da linguagem do vídeo.

2.1. Pré-produção

De acordo com Zettl (2011, p.23), a pré-produção compreende preparações e atividades realizadas antes do trabalho efetivo em estúdio ou em campo. Primeiramente são contempladas as atividades necessárias para a transformação da ideia em conceito, em seguida, os detalhes necessários à produção, como locação, equipes e equipamentos utilizados na gravação. O autor aponta ainda que a pré-produção é “encontrar meios de transformar boas ideias em bons programas de TV”.

Tudo o que vemos ou ouvimos em televisão ou cinema é fruto de uma ideia. Trata-se de um conceito aparentemente simples, porém criar, todas as semanas, boas ideias para um programa de TV, particularmente as viáveis, não é tarefa fácil. O produtor profissional de televisão não pode esperar pela eventual inspiração divina, mas criar boas ideias de acordo com a necessidade. (ZETTL, 2011, p.23).

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a proposta do programa, levando em consideração: título do programa; objetivo do programa; público-alvo; formato do programa; tratamento do programa; método de produção e proposta de orçamento. Sendo assim, Zettl afirma que a pré-produção “incluir o planejamento de como transformar a ideia em roteiro” (p.33).

O autor esclarece ainda que um programa com objetivo, como em vídeos educativos, necessita de uma mensagem de processo altamente precisa, “semelhante aos objetivos educativos, e deve ser apresentada de tal forma que os resultados possam ser observados e verificados”.

Em um verdadeiro programa educativo na escola, a mensagem recebida pelos alunos pode ser verificada por meio de um teste e comparada à mensagem do processo definida. Quanto mais as mensagens corresponderem mais bem sucedido será o programa. (ZETTL, 2011, p.49).

Deste modo, os títulos são definidos de acordo com a proposta do programa ou da série. Além disso, o objetivo e o público-alvo são pensados seguindo a indicação do programa.

Desta forma, para a formatação de um programa ou de uma série é necessário trabalhar com o auxílio do roteiro, o que colabora com o direcionamento do processo audiovisual.

2.1.1. O Roteiro

Em um vídeo, o roteiro deve ser pensado com a finalidade de dialogar com os telespectadores, cumprindo com as propostas pedagógicas do vídeo. Ao iniciar a formatação de um vídeo educativo, devem-se levar em consideração certos critérios que antecedem a sua veiculação. É necessária uma breve descrição sobre o assunto a ser tratado na matéria, não deixando dúvidas sobre o foco do tema, procurando sempre a objetividade. Para isso o trabalho do roteiro é essencial para a concepção de um vídeo educativo.

A primeira proposta do vídeo é dialogar com grupos específicos. Encontrar interlocutores para suas mensagens. Esses interlocutores são heterogêneos, informação que deve ser levada em consideração na concepção dos programas, e unificados apenas pelo interesse comum nas temáticas apresentadas. (WOHLGEMUTH, 2005, p.38).

Com os temas apresentados, os profissionais responsáveis pela concepção do programa devem se atentar aos temas que serão tratados. Eles são os estrategistas na produção de um vídeo. São eles que sugerem os assuntos e roteirizam todo o trabalho da equipe.

Barbeiro e Lima (2002) lembra que é preciso planejamento e criação de toda equipe envolvida na realização do vídeo. Para ele, o assunto a ser tratado deve ser

pensado por inteiro. Além disso, “a preocupação com a imagem está presente em todas as etapas de uma reportagem para a TV, desde a pauta” (p.111).

Já Zettl (2011) esclarece que “um bom roteiro revela a natureza do programa, quem faz parte dele, as falas de cada pessoa, o que deverá acontecer e como o público deve ver e ouvir o evento” (p.38).

O roteiro fornece indicações ao diretor sobre que trechos de áudio utilizar e qual vídeo selecionar para os segmentos de voice-over (voz sobre imagem). Nesse formato, é importante indicar as deixas específicas de entrada e saída com as quais o diretor poderá inserir um clip de vídeo, um título ou movimentar as câmeras para outra área do set. (ZETTL, 2011, p.39).

Essa infraestrutura é montada para que a equipe tenha maior mobilidade e cumpra a pauta no menor tempo possível. As tarefas são direcionadas com a ideia de informar, cativar e prender a atenção do telespectador, para isso, deve-se interpretar o roteiro e até mesmo reformulá-lo, porém, comunicando as suas decisões aos envolvidos.

Logo, para a formatação de um roteiro educativo é necessário optar pela estrutura de enredo não dramático. Essa escolha fundamenta a narrativa com propósitos de aprendizado e causa “um efeito observável, se não mensurável, sobre o espectador” (Zettl, 2011, p.48).

Os enredos não dramáticos incluem desde noticiários ou documentários até propagandas comerciais ou vídeos educativos complexos [...] Os programas com objetivo não dramáticos requerem uma mensagem do processo clara para produção e avaliação. (ZETTL, 2011, p.48-49).

2.2. Produção

Para melhor compreendermos a finalidade da produção em um vídeo, Zettl (2011) exemplifica comparando tal processo ao trabalho de um pintor que precisa transformar pensamentos em imagens. Já em um programa de televisão, o trabalho precisa ser pensado, compartilhado e, por fim, executado. Além de ser um trabalho em conjunto, precisa estar atento a prazos, assuntos e recursos tecnológicos

disponíveis. Só assim o profissional responsável pela produção de um vídeo conseguirá expressar seus sentimentos e pensamentos em imagens.

Sob essa perspectiva, faz-se necessário alguns requisitos técnicos e operacionais. A produção em televisão contribui para a concretização do programa, possibilitando o desenvolvimento de um vídeo, da ideia inicial à imagem final. Isso mostra como a equipe de produção e os equipamentos interagem de acordo com um protocolo rígido.

A maioria dos modelos de produção tem algo em comum com o *modelo de efeito para causa*: ele parte de uma ideia básica, mas, em vez de transformá-la diretamente em processo de produção, avança até o efeito de comunicação desejado sobre o público-alvo – o objetivo geral do programa. Tal objetivo pode ser alcançado por meio de uma mensagem específica que, de preferência, será recebida e internalizada pelo espectador e produzirá nele uma reação (ZETTL, 2011, p.3).

Pode-se dizer que a televisão, além de produzir, acaba sendo também um produto resultante de elementos, até certo ponto, indispensáveis à existência televisiva. Para que tenha um programa é preciso que haja produção.

A produção possibilita que uma mensagem específica seja “internalizada pelo espectador”, produzindo no mesmo, uma reação (Zettl, 2011, p.3). Em um vídeo educativo, por exemplo, trabalha-se com mensagens múltiplas que tem a finalidade de atuar como um agente transformador social e cultural, podendo colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem.

[...] o vídeo, que trabalha com mensagens múltiplas, pois separa na sua materialidade imagens e sons, tende a ser um instrumento particularmente viável para os processos de ensino-aprendizagem, na medida em que atinge seu ápice de inteligibilidade quando trabalha com ideias simples e lógicas, utilizadas de forma alternada (dentro de um aspecto social e de uma experiência acumulada). Logo, mesmo analisado sob as óticas da percepção e da estética o vídeo reafirma suas possibilidades pedagógicas. (WOHLGEMUTH, 2005, p.47).

Para o autor, a produção de um vídeo de capacitação ou educação, deve sempre evidenciar o contexto, especificando assim a proposta do programa. Ainda segundo ele, há diversas vantagens nas mensagens presentes no vídeo.

A vantagem do vídeo é que ele se constitui num instrumento que conserva as mensagens, que permite massificá-las por observação reiterada, que permite homogeneizar os conteúdos quando esta homogeneização é necessária, e que propicia um tipo de mensagem com um tratamento áudio e visual bastante inteligível [...]. (WOHLGEMUTH, 2005, p.11).

A produção desse vídeo tem como finalidade educar. Opta-se por mensagens múltiplas, contextualizando a finalidade educativa do programa. Nesta mesma ideia, Morin destaca que os desenvolvimentos do nosso século nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade e aponta que:

[...] todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário. (MORIN, 2011, p.14).

Seguindo essa linha, é necessária uma reforma de pensamento, que articule as diferentes áreas de conhecimento a fim de promover a organização e apropriação das informações. De acordo com Morin (2000, p.14), o que contribui com um pensamento de totalidade é a relação de “inseparabilidade” e as “inter-retroações” entre um determinado fenômeno e seu contexto, “e deste com o contexto planetário”.

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que nutre de antagonismos e que simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes. (MORIN, 2000, p.14).

É nesse sentido que a linguagem do vídeo (neste caso, aliada às tecnologias da informação e da comunicação), emerge como eixo norteador de novas formas de articular o conhecimento. Tanto o vídeo como a pedagogia aplicada nesse processo são linguagens que se complementam e que permitem a transcendência dos aspectos cognitivos.

Neste sentido, a produção em vídeos educativos difere da produção em programas televisivos. Ainda na concepção desses vídeos, há de se pensar a quem essas produções serão destinadas.

Os vídeos são pensados para um setor da sociedade, realizados para este setor e reproduzidos para o mesmo setor [...] O usuário do vídeo decide utilizá-lo porque representa uma alternativa aos programas de televisão e, em parte, porque reflete realidades mais próximas daquela na qual ele se encontra imerso [...] (WOHLGEMUTH, 2005, p.38-39).

Assim, a produção em um vídeo está comprometida em responder às necessidades de informação, capacitação e comunicação entre os envolvidos.

2.2.1. Vinheta

Outro ponto a ser analisado na produção de um vídeo educativo é a vinheta. De acordo com Coutinho (2003), vinheta é “o nome que se dá às pequenas ilustrações contidas na composição das páginas dos primeiros livros, ornamentos tipográficos formando um desenho abstrato ou figurativo [...] E, em linguagem audiovisual, são as cores, os intervalos de tempo que realizam a sintaxe e constroem o sentido” (p.34-35).

Para Barbeiro e Lima (2002), as vinhetas chamando o início de um programa constitui “o que os semiotistas chamam de enunciado” (p.92). Já Zettl aponta que a vinheta (design) representa um conjunto de elementosmeticulosamente planejados.

Um logotipo bonito, no entanto, não transporta automaticamente suas qualidades de design para a programação ou para os gráficos e cenário no ar. É importante desenvolver uma consciência de design em tudo o que fazemos. Um logotipo bem executado é apenas o símbolo de tal consciência, não sua causa única. (ZETTL, 2011, p.250).

Desta forma, as vinhetas costumam ser figurativas, mas também podem ser informativas, tendo a função de pontuar o texto audiovisual, introduzir ou finalizar programas. Para Coutinho (2005, p.35), as vinhetas são como livros antigos. “Ao olharmos as páginas dos primeiros livros, podemos ver, em muitas delas uma série

de imagens em sequência, com as principais cenas que as palavras manuscritas ou impressas descreverão”.

Outra característica é que a vinheta tem duração curta, funcionando como uma chamada para quem eventualmente poderia estar distraído. É o momento que marca o começo da narrativa audiovisual.

Para tanto, Zettl lembra a importância de limitar tais informações. “Quanto menos informação aparecer na tela, mais fácil será compreendê-la”. O autor destaca ainda que a legibilidade se estabelece tanto no design da vinheta, como também, nos geradores de caracteres (GC), com as mensagens de texto que aparecem no vídeo. “Ao programar para a tela pequena de multimídia móvel, use palavras curtas e letras em negrito”. (ZETTL, 2011, p.254-255).

2.2.2. Vestimentas e maquiagem

O trabalho em televisão possui algumas particularidades técnicas e, por isso, para a sua execução, é preciso a colaboração de todos os envolvidos. Na produção de um vídeo, é importante se atentar aos ajustes antes de iniciar a gravação. Um ponto que merece atenção é com as roupas que serão utilizadas durante a gravação.

Se você quer ser levado a sério na televisão, vista-se de maneira adequada ao estilo e formato do programa. A sua seleção de roupas vai depender do seu programa, de sua audiência e da imagem que você quer passar. As roupas estão diretamente relacionadas à imagem que você passa diante das câmeras. A roupa que você escolhe deve complementar o programa e os seus próprios objetivos de comunicação (BONÁSIO, 2002, p.143).

Aquino (2011) elucida a preocupação com a roupa na televisão desde sua implantação, em 1950. A autora destaca que “a roupa fala por nós, demonstra quem somos ou quem queremos ser” e prossegue afirmando que a vestimenta é “capaz de transportar para a população a “verdade” dos fatos, o que realmente acontece na sociedade na qual essas pessoas estão inseridas” (p. 52).

Zettl (2011) adverte para o uso adequado da roupa lembrando que escolha “depende do tipo de programa ou da situação e ocasião” e aponta que algumas roupas são mais indicadas do que outras. Para ele, os fatores para escolha são:

[...] cimento, pelo qual um corte elegante é melhor; textura e detalhes, os quais não devem fazer as roupas parecerem muito detalhadas; e cores, que devem se harmonizar e ainda assim contrastar com a cor dominante do set. (ZETTL, 2011, p.284).

Zanchetta Júnior (2004) nos alerta para essa harmonização e ressalta que “determinadas roupas e posturas conferem sobriedade ao cenário, reforçando a impressão de que se está veiculando informação com isenção”. Ele reforça ainda que o aspecto visual compromete a profundidade das abordagens. “A aparência ajuda a definir a informação, observada isoladamente, mas dentro de um fluxo contínuo” (p.114-126).

Desta forma, algumas precauções devem ser seguidas, como por exemplo, as mulheres devem evitar blusas com alças muito finas (pois dificulta a colocação do microfone de lapela), além de acessórios que refletem a luz ou que façam barulhos (como pulseiras, por exemplo). “A mulher pode usar um terninho elegante ou um vestido com cores únicas e lisas” (ZETTL, 2011, p.283).

Já os homens devem se atentar a camisas e gravatas listradas ou xadrez. Zettl lembra ainda que texturas e detalhes devem ser evitados.

Padrões listrados ou quadriculados e de espinha de peixe muito apertados, vermelhos saturados e uma combinação de tecidos pretos e brancos devem ser evitados. (ZETTL, 2011, p.284).

Para gravações em estúdio, o recomendado é não usar as cores: azul, verde, roxo e lilás, além de estampas graúdas, pois impedem o uso dos recursos técnicos no momento da edição. O mesmo vale para tons brilhantes ou muito chamativos.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é a utilização adequada de maquiagem para uma gravação. De acordo com Zettl (2011), “a maquiagem é usada para melhorar, corrigir e mudar a aparência”. Em produções de vídeos, a maquiagem tem a finalidade de reduzir reflexos da pele, colaborando com a

produção do vídeo e o que se pretende comunicar. Para o autor, o componente mais indicado, no entanto é “uma base que cubra pequenas imperfeições e reduza reflexos da luz sobre a pele oleosa” e prossegue indicando que “as cores variam de um marfim claro suave até tons escuros para apresentadores de pele escura” (p.281).

2.2.3. O Texto

Diferente do texto do jornal impresso, o texto no vídeo deve ser compreendido de uma única vez, sem repetições, com clareza, em perfeita harmonia com a sequência das imagens veiculadas. “O telespectador já não tem mais o mesmo interesse pelo jornal, já não tem mais tanta paciência com os textos longos e cansa-se com a aridez das páginas impressas” (MARCONDES FILHO, 1994, p.49).

A releitura dos signos televisuais deve ser dinâmica, de fácil assimilação e interpretação. Barbeiro e Lima (2002, p.95) lembra que “assim como rádio, o texto deve ser coloquial”, e adverte que é “preciso ter em mente que está contando uma história para alguém”.

Desta forma, em vídeos, textos curtos devem ser valorizados, proporcionando maior dinamismo ao material educativo. A linguagem usada deve contemplar a objetividade, “preferencialmente com os tempos dos verbos no presente”. (SZPACENKOPF, 2003, p.243).

Além disso, na elaboração de um vídeo, a imagem deve estabelecer coerência com texto, ou seja, a imagem deve ser relatada corretamente pelo texto, ou então esta perderá seu significado visual completo, levando dúvidas ao telespectador em vez de entendimento.

Para escrever um texto de TV, precisamos, antes de tudo, saber quais as imagens disponíveis que temos para serem usadas de forma coordenada com as informações. Não podemos escrever uma palavra que seja ignorando as imagens, sem conhecer as imagens. Temos que levar em conta que estamos trabalhando primordialmente com a imagem. Sem ela estaremos fazendo rádio, revista ou jornal (PATERNOSTRO, 1999, p.72-73).

Portanto, o texto com finalidades audiovisuais difere-se do texto acadêmico, literário ou jornalístico. Ele é uma descrição da imagem que está sendo apresentada.

Ainda que uma descrição verbal possa ser uma explicação bastante efetiva, o caráter dos meios audiovisuais diferencia-se muito da linguagem oral, particularmente pela sua natureza direta. Não é necessário utilizar nenhum sistema codificado para facilitar a compreensão nem esperar nenhuma decodificação. Muitas vezes basta ver e ouvir um processo para compreender seu funcionamento. (WOHLGEMUTH, 2005, p.50).

A imagem possui valor descritivo próprio, porém em certos casos, aliada a um texto bem elaborado acaba constituindo uma incontestável e imbatível maneira de informar os acontecimentos. De acordo com Zanchetta Júnior (2004, p.111) “a própria imagem, parece em parte, incapaz de se tornar simbólica por si”, necessitando do texto.

As imagens ocupam na televisão, primeiramente, um papel referencial e explicativo, ligado ao conteúdo da linguagem verbal. Às vezes informam pouco, servindo de ilustração ao verbal. (ZANCHETTA JÚNIOR, 2004, p.111).

Vale destacar que a imagem tem a função de informar, educar e elucidar acontecimentos, sejam ela expressiva ou meramente produto do nosso cotidiano. Na junção entre imagem e texto, certamente as imagens produzem um maior significado para o entendimento geral do enunciado. Mesmo assim, o texto é um componente fundamental para o entendimento de um vídeo.

Sob outra ótica, Paternostro (1999) destaca que a imagem tem sua própria narrativa e, para transmitir a emoção de um momento, o silêncio ou o som original do que está acontecendo, vale mais do que frases descritivas, longas, repetitivas. Nesse exemplo, a palavra perde a força para a imagem.

A imagem é o elemento de mais fácil assimilação pela percepção humana, sendo compreendida de maneira atraente e instantânea, sempre imperando sobre qualquer outro sentido.

Mesmo havendo o risco da superficialidade, o máximo de informação num menor tempo possível parece ser a melhor do que a da desinformação. É uma maneira de oferecer ao espectador maiores opções e possibilidades, para que faça uso delas segundo o critério próprio (SZPACENKOPF, 2003, p.172).

Mas, de acordo com o Manual de Telejornalismo da Rede Globo de Televisão, que se espelha nas normas do modelo norte-americano de telejornalismo (Television News), há uma perfeita harmonia entre a imagem e a palavra.

Respeitar a palavra é muito importante no texto da televisão. Imprescindível, no entanto, é não esquecer que a palavra está casada com a imagem. O papel da palavra é enriquecer a informação visual. Quem achar que a palavra pode competir com a imagem está completamente perdido. Ou o texto tem a ver com o que está sendo mostrado ou o texto trai a sua função (REDE GLOBO DE TELEVISÃO, 1984, p.11).

Além disso, o texto é um segmento lógico daquilo que se está vendo, mantendo uma linha de entendimento iniciada pela imagem. De certa forma, obriga o vínculo da imagem com o texto.

[...] um texto escrito para o vídeo não vai perseguir as mesmas qualidades necessárias para uma obra literária. Não desenvolverá conceitos abstratos, sentimentos complicados, ou toda uma riqueza de vocação poética ilimitada. As ideias expressas serão simples e utilizarão vocabulário corrente, numa sintaxe lógica. (WOHLGEMUTH, 2005, p.46).

Logo, o texto em televisão e, particularmente vídeos educativos, tem suas características. Respeitar o seu uso é utilizar a linguagem audiovisual em favorecimento à educação.

2.2.4. Enquadramentos

Para uma maior compreensão da linguagem audiovisual empregada em vídeos com finalidades educativas pode-se trabalhar com alguns conceitos, tais

como os enquadramentos utilizados durante as gravações ou os planos, como também são conhecidos.

Segundo Wohlgemuth, o enquadramento é decidido com base em três critérios práticos. O primeiro é a imitação da visão normal do ser humano, o que facilita a percepção; o segundo critério aponta que essa *visão normal* só pode ser modificada com a introdução de algum significado especial, sendo explicitado na imagem, evitando dificuldades na percepção; já o terceiro critério é a linearidade da ação.

[...] a maneira gradual como são propostas as variações dos planos e o espaço do enquadramento correspondem ao fato de que ninguém passa, instantaneamente, de uma grande distância (plano geral) para uma distância muito curta (plano de detalhe). (WOHLGEMUTH, 2005, p.91).

Já Zettl (2011) afirma que “o objetivo básico de enquadrar um plano é mostrar as imagens da forma mais clara e possível e apresentá-las de modo que possam transmitir significado e energia” (p.114).

Em relação aos planos, eles estão relacionados com a área que a informação significativa ocupa na tela. “O tipo de plano escolhido no momento da gravação pode influenciar os interlocutores. Comparando com a linguagem escrita, os planos são as palavras, e as seqüências de planos, as frases” (WOHLGEMUTH, 2005, p.68).

As possibilidades dos planos utilizados em uma gravação dinamizam as informações do vídeo, contribuindo assim, para a percepção do espectador.

Para tanto, Wohlgemuth (2005, p.68) enfatiza que em vídeos com finalidades de educar ou capacitar seus interlocutores, empregam-se os seguintes planos: *Plano geral* que tem como premissa mostrar todos os elementos da cena; *Plano inteiro*, utilizado “quando o interlocutor precisa perceber somente a pessoa, animal ou coisa fora de qualquer contexto, com a revelação das suas características peculiares” e *Plano americano*, que de acordo com o autor não é muito comum na pedagogia audiovisual, “pode ser utilizado quando é necessário perceber uma ou mais pessoas, a uma distância média até a altura dos joelhos”.

Outro plano que merece atenção quanto ao uso pedagógico é o *Plano de detalhe*, empregado para evidenciar algum detalhe característico ou de importância na pessoa. O autor lembra que esse plano “aproxima o interlocutor do centro da

ação, permitindo um maior envolvimento com a cena (ação) apresentada" (IDEM, p.68).

Além disso, é possível constatar outros dois planos bastante utilizados e eficazes na transmissão de conteúdos audiovisuais.

Primeiro plano (PP). Quando é necessária a percepção apenas da cabeça até um pouco abaixo dos ombros. Trata-se de um dos recursos mais enfáticos da linguagem audiovisual. *Plano médio* (PM). Uma ou mais pessoas vistas até a cintura ou pouco abaixo dos cotovelos (quando a pessoa está de braços caídos). Mostra a ação de uma distância média entre o plano geral e o primeiro plano (WOHLGEMUTH, 2005, p.68).

Sendo assim, os planos definem a estrutura do vídeo e dependem "da sensibilidade à composição". Eles exigem diferentes manipulações técnicas e boas composições de imagem, para que princípios estéticos estejam "adaptados às necessidades específicas da proporção da imagem" (ZETTL, 2011, p.114-115).

2.3. Pós-produção

A pós-produção em vídeos comprehende, basicamente, a edição do material captado na produção. Zettl (2011, p.3) lembra que "foi-se o tempo em que a edição de pós-produção era uma tarefa especializada e que requeria equipamentos caros".

Ele salienta que atualmente os softwares de edição estão mais acessíveis facilitando o processo de edição, no entanto, os princípios estéticos "não mudaram em virtude da nova tecnologia" (IDEM, p.22).

Desta forma, é imprescindível observar que todo processo construtivo de um vídeo depende da atuação de profissionais aptos e envolvidos com a proposta da gravação. Em relação a um vídeo educativo, Wohlgemuth (2005) assinala que "as equipes de realização são compostas por dois a quatro integrantes que se ocupam de todas as funções, do roteiro até a pós-produção, com respectiva economia e consequente racionalidade produtiva".

Será analisado a seguir a aplicabilidade deste recurso e os princípios de continuidade da edição e como aplicá-los de maneira eficaz.

2.3.1. A edição

A construção da imagem informativa compreende desde os recursos tecnológicos como equipamentos modernos, até os recursos técnicos que se dão por imagens editadas e ritmadas de acordo com a informação. Para Machado (1993), com novas tecnologias, a produção simbólica só tende a ser implementada e ressalta:

Como acontece nos objetos manipulados pela computação gráfica. A imagem é agora uma realidade fantasmática: ela está ali para todos os efeitos plásticos, mas, a rigor, não passa de uma equação matemática à qual se deu forma plástica, através de um algoritmo de visualização. Basta mudar-lhe os parâmetros numéricos para que ela se transfigure em outra coisa e basta cancelar o algoritmo de visualização para que ela retorne ao seu estado de pura possibilidade matemática, em repouso nas memórias digitais (MACHADO, 1993, p.18).

Em outras palavras, a imagem veiculada não tem um significado de pura relação com a sua criação, ou seja, sua utilização quase sempre depende de edições. Este fato é crescente na medida em que os avanços tecnológicos o permitem, tornando a edição, um recurso imprescindível na atualidade.

Para Barbeiro e Lima (2002, p.100), editar é contar uma história, “e como toda história a edição precisa de uma sequência lógica que pelas características do meio exige a combinação de imagens e sons”. O autor aponta que a edição precisa de equilíbrio e que “ao iniciar a edição o editor deve “mentalizar” a matéria como um todo”.

Já Paternostro (1999, p.128) destaca que “editar é uma arte. Não no sentido da criação artística, mas no sentido de lapidar”. A autora também enumera três ingredientes básicos “imagem, informação e emoção – para contar uma história no tempo certo”.

O ritmo e o estilo de cada programa também são fatores que influenciam a arte da edição. Um dos fatores determinantes para o entendimento de um vídeo são as inúmeras imagens atreladas à escolha de profissionais, passando por cortes e edições até o seu formato final.

Paternostro (1999, p.128) ainda esclarece que “editar significa montar a matéria: selecionar imagem e som e, através de um sistema eletrônico, dar às

imagens e sons selecionados uma seqüência lógica, clara e objetiva, concisa e de fácil compreensão para o telespectador". Mas não é uma simples colagem de sons e imagens. A autora acrescenta que é preciso ter fidelidade às informações.

Assim posto, a imagem serve para informar, mas, além disso, cativar o telespectador transportando-o a um mundo de fatos e acontecimentos.

A função da montagem, ou edição, como é mais conhecida, é atrair e prender a atenção do público, utilizando para isto diretrizes estratégicas que atuam na manutenção do nível de audiência elevado, seduzindo a atenção do telespectador.

Para Szpacenkopf (2003, p.157-158), as imagens são apresentadas "em função de efeito de edição, fruto de operações de corte e colagem, de decisões e estratégias que participam de uma montagem, o que significará uma versão ao mesmo tempo diferente e semelhante ao que aconteceu".

Mesmo em transmissões ao vivo as edições podem estar presentes. A montagem tem aplicação na mídia de modo geral, mas no formato televisivo seu uso é imprescindível.

Os cortes vão sendo feitos em função das palavras e das cenas que interessam e do tempo que ocupará no telejornal. As imagens selecionadas são cobertas pelas sonoras, pela voz em off e pela passagem do repórter (SZPACENKOPF, 2003, p.187).

O uso da edição pode ser automático ou seguir um roteiro determinado pela produção do programa. Em vídeos é costume utilizar roteiros. Ele funciona como uma ferramenta indicativa das imagens que serão apresentadas e das pessoas que serão entrevistadas, além de contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem.

O roteiro é uma descrição gráfico-literária do programa audiovisual (vídeo), no qual são previstas as imagens e os sons que vão formar o produto final. À medida que conhecemos as situações de registro (as situações que serão gravações em vídeo), podemos prever também os procedimentos necessários para obtenção desse material audiovisual. O objetivo é garantir que os aspectos técnicos sejam efetivamente assimilados pelos interlocutores massivos. O roteiro de uma produção pedagógica audiovisual é idêntico aos roteiros de outros tipos de produção audiovisual (cinema, televisão ou vídeo), mas prioriza as relações de ensino-aprendizagem. (WOHLGEMUTH, 2005, p.66).

Logo, a edição se faz presente em diferentes momentos de um vídeo. É essa dinâmica em consonância com a imagem que se pode obter um melhor entendimento de um determinado assunto e assim, a edição acaba possibilitando um conteúdo atrativo, persuasivo e melhor compreendido.

INSTITUTO
TV

Capítulo III



CAPÍTULO III

3, 2, 1 GRAVANDO

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

Edgar Morin

No capítulo anterior apresentou-se a construção da linguagem audiovisual abordando as características e os detalhes desse processo técnico, criativo e informativo. O capítulo foi dividido em três partes para maior compreensão: pré-produção, produção e pós- produção.

Neste capítulo será realizada a análise da linguagem audiovisual empregada em vídeos educativos. Essa análise apresentará as peculiaridades, contribuições e possibilidades encontradas em vídeos educativos.

A denominação do capítulo como **3, 2, 1 gravando** deve-se à forma que os profissionais envolvidos em gravações de áudio ou de vídeo utilizam para começar efetivamente uma gravação. A contagem regressiva funciona como uma preparação para os envolvidos saberem que chegou a hora para iniciar a gravação.

O objeto a ser analisado encontra-se em vídeos educativos do curso *Ética, Valores e Saúde na Escola* da Univesp TV (Universidade Virtual do Estado de São Paulo). Nesses vídeos será analisada a comunhão entre o formato e o conteúdo, culminando em um produto audiovisual educativo. “A realização de um programa audiovisual é, sem dúvida, uma tarefa complexa, mas perfeitamente exequível”, ressalta Girão (2005, p.115).

A discussão propõe compreender se esses vídeos possibilitam a religação dos saberes humanos quando utilizam a linguagem audiovisual. Essa hipótese é reforçada pela observação das últimas décadas, em que se nota uma crescente preocupação com a formação dos indivíduos e encontra-se na comunicação audiovisual um importante elemento pedagógico, “afinal, trabalhar com recursos visuais nas diversas áreas do conhecimento tornou-se uma imposição dos tempos atuais” (IDEM, p.113).

São três os vídeos analisados: *Interdisciplinaridade e Transversalidade; Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz e A criança que não aprende*. Os procedimentos utilizados na investigação envolvem: depoimentos, locais das gravações, planos, produção, roteiro, edição e texto, seguidos pela análise do conteúdo de cada vídeo.

O referencial da análise está presente no pensamento do filósofo francês Edgar Morin no qual aponta a importância de se pensar que o todo está na parte, assim como a parte está presente no todo (princípio hologramático). E essa preocupação é o que permeia e movimenta esta investigação. Além disso, a análise utiliza os princípios da religação dos saberes (recursivo) e o princípio dialógico para maior compreensão dos vídeos.

Esses princípios operadores da complexidade (dialógico, recursivo e hologramático) contribuem para um diálogo entre a teoria, o método e a realidade que estão em movimento contínuo. Nesse sentido, Morin (2003, p.37) propõe “um pensamento complexo que reata, articula, comprehende e que, por sua vez, desenvolve sua própria autocrítica”. Segundo o autor, esse pensamento “nunca é um pensamento completo. Não pode sê-lo, porque é um pensamento articulante e multidimensional” (MORIN, 2003, p.54).

Vale destacar que os vídeos analisados se intercalam entre si. O primeiro vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade* tem como alicerce a teoria para falar da importância de trabalhar a interdisciplinaridade em todos os momentos com os alunos. Para tanto, esse indicativo está presente na frase¹⁰ do professor Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da USP, encontrada na abertura do vídeo.

¹⁰. Neste capítulo, serão utilizados trechos dos vídeos educativos analisados e que serão referenciados no corpo do texto. O tempo em que ocorrem as citações de trechos dos vídeos será identificado entre parênteses. Optou-se ainda pela transcrição do áudio e do vídeo de cada produção analisada. As três transcrições encontram-se no Apêndice da pesquisa.

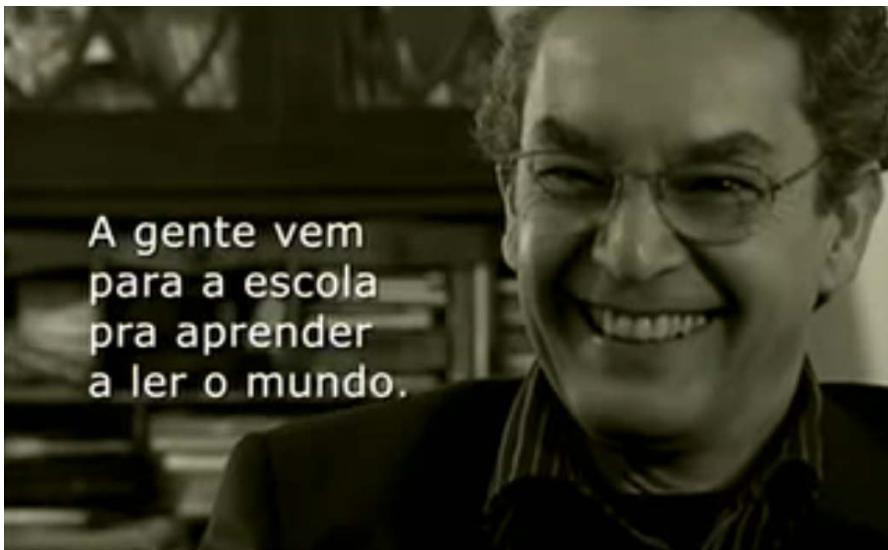


Figura 2. Prof. Nilson José Machado na abertura do vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade*

A gente vem para escola pra aprender a ler o mundo. Começa lendo um texto, ler compreender, mas é ler e compreender o mundo. (00 01" – 00 11").

Já o vídeo *Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz* mostra um exemplo bem sucedido de como é possível ler o mundo de diferentes formas ampliando o repertório dos envolvidos. E assim se chega o vídeo *A criança que não aprende* que mostra um problema de leitura com uma criança que não consegue ler a palavra e logo não consegue ler o mundo.

Constatam-se importantes aproximações entre os vídeos, com destaque para a presença de dois especialistas e o tempo médio em torno de 11 minutos (com exceção do vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade* com duração de 16 minutos), partindo de um problema, uma reflexão no começo do vídeo, além da presença de um narrador que faz a leitura do texto em off.

Vale lembrar que essas produções são voltadas para professores. Nesse sentido, a aproximação que mais chama a atenção é que todos os vídeos educativos analisados contribuem para pensar, criar e conhecer, ratificando o que é colocado por Wohlgemuth (2005, p.63), “[...] o conhecimento é gerado inicialmente e se fixa sempre a partir da prática produtiva (aquilo que ouço, sei; aquilo que vejo, aprendo; aquilo que faço, conheço)”.

Wohlgemuth (2005, p.97) enfatiza que:

A capacitação audiovisual tem início no exato nível do conhecimento e da experiência dos usuários, valorizando a informação já existente e trabalhando uma ação analítica e técnica. Dessa forma, propõe alternativas técnicas, sem impor modelos tecnológicos que promovam a dependência cultural ou econômica (WOHLGEMUTH, 2005, p.97).

Desse modo, que o vídeo educativo seja uma ponte inicial para novas possibilidades de ligações e religações acadêmicas. A ideia é que este estudo seja o primeiro de uma sucessão de outros, preocupados com a utilização da linguagem audiovisual na educação a distância da Univesp TV, além de novas abordagens a respeito da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. É hora de gravar!

3.1. Afinal, de qual universidade estamos falando?



Figura 3. Página de abertura do site da Univesp. Acessado em 19 de outubro de 2012.

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) nasce com a proposta de inovar o ensino superior público oferecendo diversos cursos livres em

diferentes áreas do conhecimento, contando com o apoio de elementos audiovisuais e pedagógicos.

A proposta teve início em 2007 e foi implantada em 9 de outubro de 2008 pelo Decreto Estadual nº. 53.536. Para maior compreensão do surgimento da Univesp recorre-se à explicação fornecida entrevista por Carlos Vogt¹¹, coordenador do programa.

A iniciativa foi pioneira no país no sentido de se criar uma universidade virtual pública que dispusesse de um canal de televisão digital aberta que, além de dar suporte às atividades da universidade desenvolvidas pela internet, pudesse levar o conhecimento de forma aberta à população (VOGT, 2012).

O programa foi criado pelo Governo do Estado de São Paulo a fim de expandir o ensino superior público de qualidade. Universidades estaduais paulistas, como USP (Universidade de São Paulo), UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e o Centro Paula Souza desenvolvem e apoiam a produção dos programas. O projeto conta ainda com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) e da Fundação do Desenvolvimento Administrativo Paulista (Fundap). Os programas são desenvolvidos pela Fundação Padre Anchieta e TV Cultura.

Essa ampliação e possibilidade educacional em diversas áreas do conhecimento ficam evidenciadas na apresentação do livro¹² Univesp: Universidade Virtual do Estado de São Paulo, feita pelo então governador de São Paulo, José Serra.

¹¹. A entrevista na íntegra com Carlos Vogt, coordenador da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), se encontra no Anexo da pesquisa.

¹². O livro Univesp: Universidade Virtual do Estado de São Paulo foi publicado pela Secretaria de Ensino Superior do Estado de São Paulo em abril de 2009, com autoria de Carlos Vogt, Waldomiro Loyolla, Jocimar Archangelo e Geraldo di Giovanni. Disponível em <<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/1/conheca-o-programa-univesp>>.

Além de ampliar as possibilidades de acesso às universidades públicas, a Univesp responde também à demanda de maior qualificação de professores do ensino fundamental e médio em todo o estado. Nessa área, já estão aprovados - e em breve serão oferecidos - um curso de pedagogia, pela Unesp, e outro de licenciatura em ciências, pela USP. Outros cursos de graduação e de pós-graduação encontram-se com seus projetos em tramitação nas universidades estaduais para breve oferecimento em diferentes áreas do saber (SERRA In VOGT ET al., 2009, p.8).

Para tanto, a Univesp faz uso das tecnologias da informação e comunicação integradas às atividades presenciais em pólos de aprendizagem. E essa possibilidade conta com o apoio da Fundação Padre Anchieta – “que ao longo de 40 anos acumulou experiência na transformação de conteúdos pedagógicos em produtos audiovisuais” (VOGTT, 2009, p.17).

Nessa linha de articulação, vale recorrer a Morin (2011) quando discorre que um dos graus para a apropriação do conhecimento é realizado por duas vias “a interna e a externa” (p.77).

A via interna passa pelo exame de si, e auto-análise, a autocrítica. [...] A via externa seria a introdução ao conhecimento das mídias [...] tornar conhecidos os modos de produção dessa cultura. Seria preciso mostrar como o tratamento dado às imagens filmadas ou televisionadas, notadamente pela montagem, pode, arbitrariamente, dar a impressão de realidade (MORIN, 2011, p.77-78).

E esse apontamento nos faz refletir sobre a atuação da Univesp e, consequentemente, da Univesp TV. De acordo com a entrevista concedida por Mônica Teixeira, coordenadora geral da Univesp TV, a efetivação de um programa pedagógico está associada a elementos audiovisuais, leituras, encontros presenciais e virtuais. Esses elementos são os alicerces para o projeto de uma universidade virtual. Para ela, a questão é que se “ofereça nos programas as coisas e o revés das coisas, a versão do fato construído a partir do exercício do contraditório”.

A característica dos cursos aqui é que a leitura ainda tem um espaço enorme. O que a gente faz nos programas é tentar colocar no encontro presencial, na vida do aluno, uma espécie de janelinha que não estaria ali, com assuntos que não estariam ali, se não fosse a televisão (TEIXEIRA, 2012).

E essa “janelinha” pode ser compreendida como as partes da totalidade de uma universidade. Segundo Morin (2011), a Universidade “conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores” e “regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la [...]”. Desta forma, pode-se afirmar que ela se torna “conservadora, regeneradora, geradora” (p.81).

Neste sentido, a Universidade deve, “adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural” (IDEM, p.82).

Essa missão e necessidade vão ao encontro de uma sociedade que busca informações e clama por mudanças paradigmáticas em um interminável processo educacional. Segundo Morin (2000), para que se tenha uma reforma do pensamento é necessário reconhecer a necessidade da religação dos saberes. Para tanto, a “transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento”, substituindo um pensar separado por “outro que esteja ligado” (p.13).

Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2000, p.30).

O novo e o inesperado aqui são encontrados nas produções e articulações realizadas pela Univesp TV. Os programas podem contribuir com a reforma do pensamento ao defender que se “leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento – ou seja, pensar”, conforme destaca Morin (2011, p.83).

Deste modo, não há como separar a reforma da Universidade de uma reforma do pensamento. “Essa reforma incluiria uma reorganização geral para instauração de Faculdades, departamentos ou institutos destinados às ciências que já realizaram uma união multidisciplinar em torno de um núcleo organizador sistêmico” (IDEM, p.83).

Uma reforma da Universidade suscita um paradoxo: não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas não se pode reformar as mentes se a instituição não for previamente reformada (MORIN, 2000, p.15).

Imbuído na poesia de Antonio Machado, “caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar. Ao andar faz-se o caminho” e com a referência ao pensamento de Edgar Morin em que assinala que a “reforma não partirá do zero”, apresenta-se a Univesp.

O caminho cursado pela Univesp inclui a produção de vídeos divididos nas áreas das Humanidades, Ciência e Universidades. Além disso, todos os cursos são gratuitos. Para tanto, faz-se necessário ter acesso ao site da universidade virtual. Essa multifase disciplinar e pública do ensino superior pode ser analisada como um “dízimo epistemológico ou transdisciplinar”.

[...] seria o caso de se instituir, em todas as Universidades e Faculdades, um *dízimo epistemológico ou transdisciplinar*, que retiraria 10% da duração dos cursos para um ensino comum, orientado para os pressupostos dos diferentes saberes e para as possibilidades de torná-los comunicantes (MORIN, 2011, p.84-85).

Segundo o autor, este dízimo poderia ser destinado à interpretação; argumentação; racionalidade; científicidade; objetividade; conhecimento do conhecimento e aos problemas da “complexidade nos diferentes tipos de conhecimento”; além de corroborar a cultura das humanidades e à cultura científica. Esse dízimo permitiria as “comunicações entre as ciências antropossociais e as ciências da natureza”.

Além de uma compreensão, por meio de “centros de pesquisas”, da “complexidade e transdisciplinaridade” (MORIN, 2011, p.85).

[...] A Univesp reitera e reforça o papel que essas universidades têm desempenhado no avanço do conhecimento e na formação de recursos humanos qualificados. E, por seu caráter inovador, lhes coloca um novo desafio: o de buscar novos modelos de ensino/aprendizagem que, sem comprometer a qualidade da formação dos alunos, democratizem o acesso ao conhecimento a partir do uso das recentes tecnologias da informação e comunicação desenvolvidas em suas bancadas de pesquisa (VOGT, 2009, p.77).

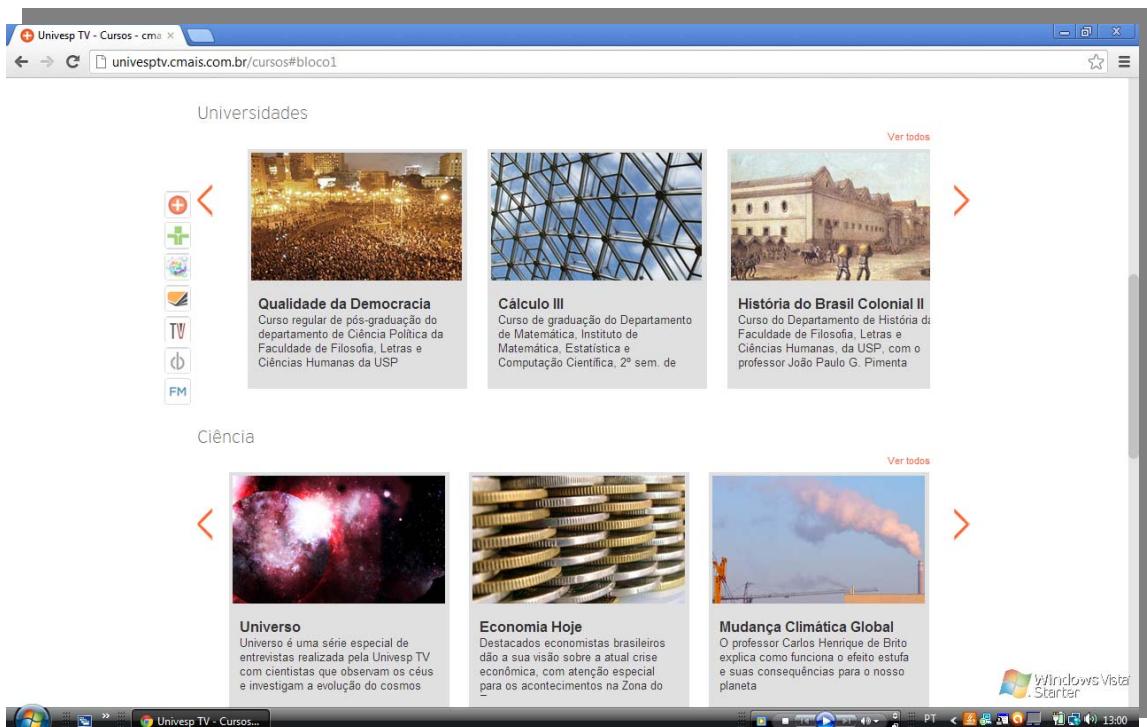


Figura 4. Cursos gratuitos nas diversas áreas do conhecimento. Acessado em 19 de outubro de 2012.

Recorre-se aqui à reforma da Universidade para que se obtenha uma reforma do pensamento. A finalidade maior dessa discussão é que o conhecimento seja organizado. Neste sentido está uma “reforma paradidática, que concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento” (MORIN, 2000, p.14).

Observando as produções, vídeos e propostas da Univesp constata-se ainda que “uma organização do saber já começou pelo reagrupamento das disciplinas até então dispersas”, conforme assinala Morin (2000, p.15).

Assim, desde o início, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre os conhecimentos parciais e um conhecimento em movimento do global (MORIN, 2000, p.16).

Desta forma, os caminhos para a reforma do pensamento, no qual se debruça esta pesquisa, partem do macro para uma compreensão específica analisando como a comunhão entre formato e conteúdo, presente em três vídeos educativos da Univesp TV, podem colaborar na religação dos saberes. Afinal, “a Universidade precisa superar-se para se encontrar” (MORIN, 2000, p.19).

3.2. Vídeo 1 – Interdisciplinaridade e Transversalidade



Figura 5. Depoimentos de alunos no início do vídeo. Acesso em 7 outubro de 2012.

O primeiro vídeo caminha no sentido de uma ampliação da ‘leitura do mundo’, conforme depoimento na abertura com o professor Nilson José Machado.

A gente vem para escola pra aprender a ler o mundo. Começa lendo um texto, ler compreender, mas é ler e compreender o mundo. (00 01” – 00 11”).

O vídeo com duração de 16 minutos e 15 segundos, faz parte da disciplina Interdisciplinaridade e transversalidade do curso *Ética, Valores e Saúde na Escola*.

O primeiro recurso utilizado nessa tessitura são imagens de satélite alternadas com depoimentos de professores e alunos. Essas imagens partem do todo, no caso o planeta Terra, para só então chegar à parte, Ribeirão Anhumas, localizado em Campinas, interior de São Paulo.

Esse holograma (todo e parte) contribui para apresentar o ribeirão e sua importância interdisciplinar. Ainda no começo do vídeo, as imagens se aproximam

seguidas pelos depoimentos com o texto escrito para fortalecer o que se está dizendo.

Não só a água, mas o ar, as condições de vida do local. Tudo isso influencia em questões ambientais. E essas questões ambientais, elas podem ser muito bem tratadas em qualquer disciplina (00'19" – 00'32").

Fica mais fácil da gente aprender muita coisa, porque as matérias são interligadas, a gente não aprende coisas isoladas (00'40" – 00'49").

Ele é o foco de cultura, foco de pensamento, de discussão, de argumentações, de trabalho em cima assim constante (00'52" – 01'04").

Eu não tinha conhecimento nenhum, assim, sobre o rio, sobre por onde ele passava, o que ele era, e agora ele significa uma oportunidade de ver as coisas diferentes (01'08" – 01'18").



Figura 6. Um dos depoimentos que abrem o vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade*

Essa possibilidade audiovisual é destacada na entrevista concedida por Tatiana Bertoni¹³, repórter e produtora da Univesp TV e jornalista responsável pelo vídeo.

¹³. As entrevistas na íntegra com os três responsáveis pelos vídeos analisados se encontram no Apêndice da pesquisa. Além da entrevista com a coordenadora da Univesp TV.

[...] Quando a gente optou por mostra e usar a tela do Google chegando de longe até chegar ao rio era mesmo pra localizar. Primeiro a gente teve a ideia de criar um pouco de expectativa, tentar entender que a gente tava falando do rio, que eles vão falando “ele é isso, ele é aquilo”, até chegar realmente no rio. Então tem aquela coisa da linguagem mesmo da televisão de uma maneira geral do programa ser atrativo. Mas a gente tem que dar conta de um termo. De termos que são muito difíceis, que é a questão da interdisciplinaridade e transversalidade que são temas que as pessoas confundem [...] essa foi a nossa opção de tentar usar a arte, usar gráficos até o próprio Google pra ficar de uma maneira um pouco mais interessante e mais fácil de explicar também o tema que não é tão fácil assim, acho que foi essa a nossa ideia (BERTONI, 2012).

O convite do vídeo é ler o mundo. No caso, ler o mundo através de um passeio, uma visita ou uma aula em forma de conversa nas margens do Ribeirão Anhumas. Buscando um referencial para esse diagnóstico, encontra-se em Morin (2000) demonstrações da importância da articulação dos saberes.

A reforma do ensino e a reforma de pensamento constituem um empreendimento histórico: não será, evidentemente, a partir desse primeiro evento que a reforma se efetivará. Trata-se de um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta evidentemente a formação de formadores e a auto-educação dos educadores (MORIN, 2000, p.26).

Vale lembrar ainda que a escolha deste vídeo¹⁴ para iniciar as análises, deve-se ao fato dela atuar no sentido de uma reforma do pensamento, indicando caminhos e mostrando que a articulação dos saberes faz-se necessária postos os desafios do século XXI.

Neste sentido, a análise da linguagem audiovisual desse vídeo encontra-se na edição e no texto. Essa seleção deve-se ao fato de ser um dos recursos mais utilizados e destacados no decorrer do vídeo. Para tanto, os demais elementos audiovisuais serão analisados nos próximos vídeos.

Já o conteúdo é ponderado por meio da compreensão humana e terrestre, além da articulação dos saberes compreendido pela religação das disciplinas e reforma do pensamento.

¹⁴. O vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade* foi analisado através do canal da Univesp no YouTube, no entanto, as transcrições do áudio e do vídeo em alguns trechos estão fora de sincronia.

3.2.1. Edição

Quando se optou pela análise da linguagem audiovisual em vídeos da Univesp TV, a premissa foi compreender de que forma os recursos atuais disponíveis contribuem para reportar determinado enunciado educativo. Deste modo, encontra-se na edição um dos mais importantes elementos na concepção de um vídeo.

De acordo com Barbeiro e Lima (2002, p.100), a edição é uma das áreas mais trabalhosas na produção audiovisual “mas é de fundamental importância, uma vez que a edição é a montagem final [...]”.

Para tanto, o autor destaca algumas orientações que podem ser encontradas no vídeo, como por exemplo, o tempo que “é determinado pela importância do assunto e a força das imagens”. Além disso, Barbeiro e Lima (2002, p.101) apontam que a decupagem¹⁵ é o início da montagem de um programa visual.

A edição começa com a decupagem da fita enviada da rua pela reportagem. [...] Decupada a fita, o editor seleciona o que vai usar, tendo sempre em mente que vai contar uma história com início, meio e fim (BARBEIRO; LIMA, 2002, p.101).

Wohlgemuth (2005) se refere à decupagem em vídeos com finalidades educativas como uma classificação ao que foi gravado com as características de cada cena. Para ele, “as cenas vão ser classificadas conforme o local das gravações e das características do assunto abordado” (p.74)

O autor ainda destaca o número de informações e o tempo de exibição como outro componente que deve ser considerado no processo de edição.

O primeiro elemento que deve ser levado em consideração para uma análise crítica do ritmo e do movimento na edição dos vídeos de capacitação é a relação existente entre a quantidade de informação e o tempo de sua exposição (WOHLGEMUTH, 2005, p.82).

¹⁵. De acordo com Barbeiro e Lima (2002) decupagem é assistir a fita e marcar em quais minutos da fita estão as melhores cenas, entrevistas, etc.

Neste vídeo a edição se faz presente em diversos momentos. Ainda no começo do vídeo aparecem imagens de satélite, seguidas por uma trilha que dá a impressão de um computador que está computando. Na sequência aparecem quatro depoimentos que têm a imagem frisada, mantendo apenas o áudio do entrevistado.

Além disso, dados de longitude e latitude são mostrados na tela, com um traço na horizontal e outro na vertical. Esses elementos ilustram a abertura do vídeo e contribuem para introduzir o tema. “Sempre que for necessário o editor deve lançar mão de recursos infográficos como mapas, estatísticas, quadros, recursos de computação gráfica [...]”, advertem Barbeiro e Lima (2000, p.103).

O uso de mapas, satélites e outros recursos gráficos ensartam o que o narrador está falando, funciona ainda como uma apresentação do Ribeirão Anhumas, localizado na cidade de Campinas. Após essa abertura, a narração (*off*) começa efetivamente a contar por meio de imagens aéreas e imagens de alunos de duas escolas públicas da região, o projeto Interdisciplinar na prática.

O vídeo ainda é marcado por um recurso de edição encontrado na apresentação de três professores. A ideia se deu com a divisão da tela em três quadros. Na sequência aparecem três imagens de três professores, uma de cada vez, que mostram da esquerda para a direita, o professor e o vale do Ribeirão Anhumas ao fundo.

Esses professores incentivam a interdisciplinaridade e a transversalidade nas disciplinas da Geografia, Língua Portuguesa e Química.

Além disso, anterior à essa passagem, a tela é dividida em dois quadros mostrando imagens do professor com os alunos próximos ao Ribeirão Anhumas e, em seguida, a tela se divide e aparecem imagens da relação da população local com o rio. “Então você tem aqui essa visão panorâmica, que é justamente para você tentar ver o local, da forma mais total possível”, conforme indica nesse trecho do vídeo o professor de geografia Éderson Briguenti.

Essa possibilidade e totalidade encontradas na fala do professor também se fazem presentes no processo da edição. De acordo com Wohlgemuth (2005, p.78) é comumente utilizada na “pedagogia audiovisual” a “*montagem de compilação*, em que as seqüências de planos são editadas de tal maneira que todo elemento visual passa a ser uma ilustração da narração (locução e/ou depoimentos)”.

Vale destacar que Wohlgemuth (2005) utiliza o termo “pedagogia audiovisual” para contextualizar os recursos audiovisuais empregados com finalidades

educativas. Para ele, a utilização desta pedagogia favorece a comunicação entre os envolvidos, o que contribui com a capacitação.

O autor destaca que “a pedagogia audiovisual é uma metodologia de informação, educação e capacitação popular estruturada a partir das características da linguagem e criada para o desenvolvimento sustentável [...]” (p.12).

E essa estrutura pode ser compreendida com o trabalho da edição. A análise ainda averiguou que, em muitos momentos, optou-se pelo corte seco (transição de imagens). Wohlgemuth (2005, p.83) lembra que a utilização do corte seco em vídeos educativos “gera maior sensação de velocidade do que a fusão, a sobreposição ou o escurecimento”.

Já Rabiger (2007, p.43), destaca que o corte seco é a “ligação entre duas seqüências”. Para ele, esse recurso “faz o público tirar suas próprias conclusões”.

Como já mencionado no *Capítulo II*, editar é contar uma história. Mas, para se contar qualquer história, é necessário ter em mente a proposta do vídeo. No vídeo analisado, a proposta era mostrar exemplos de Interdisciplinaridade e Transversalidade, para tanto, lançou-se mão de uma edição mais lenta, respeitando as narrações da repórter. “A pedagogia audiovisual utiliza a edição lenta por ser mais adequada ao trabalho pedagógico”, lembra Wohlgemuth (2005, p.82).

Outra constatação em relação à edição é encontrada nas sonoras¹⁶, (depoimentos). Veremos na análise do vídeo *A criança que não aprende* as peculiaridades presentes nos depoimentos, mas, no caso do vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade*, optou-se por alternar a imagem do entrevistado com imagens do que ele se refere. Neste sentido, pode-se denominar esse recurso como sonora coberta.

Outro importante componente introduzido na edição é a inserção de sons ambientais no decorrer do vídeo. Na linguagem audiovisual esse recurso é usualmente conhecido como sobre som.

¹⁶. O termo sonora é definido como a fala do entrevistado no interior de uma reportagem. Já as sonoras cobertas têm a mesma designação, só que o depoimento é parcialmente coberto com imagens referenciais do que está se abordando.

A ideia da utilização de som ambiente é reproduzir o máximo da realidade, nas falas dos alunos, professores ou o som natural das imediações do Ribeirão Anhumas. Assim como as sonoras, o som ambiente será ponderado no terceiro e último vídeo analisado.

Mônica Teixeira, coordenadora da Univesp TV, em entrevista concedida, destaca diversas possibilidades no processo da edição. No entanto, a jornalista aponta a trilha como um limite em produções com finalidades educativas.

[...] eu acho que o que é central não é tanto uma questão de linguagem de televisão, que eu acho que pode ser televisão de todas as formas, com todas as possibilidades de usar a televisão, com edição, com mais ritmo, menos ritmo, menos edição, mais edição, usar som ambiente, deixar de usar som ambiente, só não pode trilha [...] Mas isso é uma espécie de idiossincrasia minha, não queremos “edulcorar” a realidade aqui e a trilha é um grau de intervenção, de um tratamento ficcional (TEIXEIRA, 2012).

E essas possibilidades às quais se refere a coordenadora da Univesp TV se fazem presentes em diferentes momentos do vídeo. Para uma maior explicação da importância da interdisciplinaridade com os alunos, a locução (*off*) diz que essa preocupação surge em contraposição ao pensamento do filósofo René Descartes. Neste momento, o trabalho da edição é evidenciado com a inserção de uma foto de Descartes com data de nascimento e falecimento (1596-1650) e, assim que é citada a obra *O Discurso do Método*, surge a capa do livro, seguido pela data de publicação (1637).



Figura 7. Depoimento do professor com a inserção de palavras destacadas na edição

Na sequência, o professor Pablo Rubén Mariconda, da Faculdade de Filosofia da USP, explica a concepção da unidade cartesiana. Logo, algumas palavras ditas pelo entrevistado são escritas na tela, reforçando a ideia da unidade do conhecimento. Surgem escritos na tela as palavras, *Regras do método, Especialização e Profissionalização*. Vale destacar ainda que o início da sonora é desfocado quando ele se refere ao Método que também aparece escrito na tela.

Por fim, constatou-se ainda que a edição empregou dois trechos de gravações de arquivo com o filósofo francês Edgar Morin. Essas gravações são dos programas *Opinião Nacional* (1999) e *Universo do Conhecimento* (2005).

Teixeira (2012) destaca a importância da utilização de exemplos para compor o vídeo e auxilia a entender o processo de edição de uma produção educativa.

O assunto era Interdisciplinaridade e Transversalidade, então a gente precisa ter um cimento para poder construir o programa, então, qual foi o cimento? O cimento foi a escola [...] A gente precisou localizar o negócio aqui, ter e buscar. [...] Não é o Morin em geral, é um pedaço do pensamento do Morin (TEIXEIRA, 2012).

3.2.2. Texto

A formatação do texto em produções audiovisuais pode ser compreendida como um dos pilares essenciais para o entendimento do conteúdo de um vídeo.

O texto audiovisual é, acima de tudo, a linguagem utilizada para comunicar, informar, educar, explicitar, narrar e contextualizar por meio de imagens e ações o que se pretende abordar em um vídeo educativo. Neste sentido, Wohlgemuth (2005, p.87) destaca que a “pedagogia audiovisual tem por princípio recuperar, produzir, conservar e reproduzir o conhecimento popular, agregado ao conhecimento científico moderno sempre que necessário”. Desta forma, o texto audiovisual possibilita a obtenção de aprendizado e cultura.

Já Morin (2007) acentua que a cultura é o primeiro capital humano. E entre a cultura e a sociedade, a linguagem se destaca, por ser, segundo o autor, o nó de toda cultura.

Para o autor “a linguagem, portanto, é a encruzilhada essencial do biológico, do humano, do cultural, do social”. Vai além, descrevendo que para ele “o homem faz-se na linguagem, a linguagem está em nós e nós estamos na linguagem.” Por

meio da linguagem nosso pensamento, nosso eu é traduzido de forma implícita e explicita (p.44-45).

Antes de prosseguir, cabe esclarecer que, além do texto audiovisual, um vídeo educativo requer o auxílio de textos acadêmicos. Em entrevista, Mônica Teixeira esclarece que os vídeos são baseados em problemas e evidencia essa dinâmica.

Na aprendizagem baseada em problemas é diferente, porque se tem um problema. E aí o problema determina o que é possível aprender, porque você vai aprender a partir das questões que o problema coloca. Nesse sentido a gente tem muito mais liberdade. E é muito menos baseado em textos. É muito mais baseado nas situações. Claro que é baseado nos textos, mas o ponto de partida não é o texto. Acho que essa é a diferença (TEIXEIRA, 2012).

Essa proposta é baseada em uma metodologia de ensino conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas (ou PBL, na sigla em inglês). Guimarães (2010), em uma reportagem sobre um congresso realizado na USP e que discutiu a aprendizagem baseada em problemas destaca:

Mais que um método, a PBL consiste em uma concepção diferenciada da relação entre ensino e aprendizagem. Isso significa que o aluno não será mais agente passivo nessa relação. Será agente ativo e tenderá a desenvolver uma situação de autonomia no aprendizado (GUIMARÃES, 2010).

Mesmo tendo esse direcionamento, para se conceber um vídeo é preciso atentar-se para a estrutura do texto. Wohlgemuth (2005) destaca que essa linguagem é tanto audível como visível. “Tudo aquilo que pode ser explicado pela imagem não precisa ser repetido pelo áudio, para não criar uma redundância”. O autor ainda explica que “a imagem e o áudio são complementares e, assim, originam o audiovisual (mensagens múltiplas)” (p.50).

No vídeo pode-se analisar ainda que o texto é atrelado a diversos outros elementos. “A narrativa da televisão é feita de imagens e sons, mas também de tempo e espaço”, enfatiza Coutinho (2005). Para a autora, essa observação da linguagem audiovisual deve ser compreendida pelo viés estético, pois “fala mais ao sensível que à razão, mais ao emocional que ao consciente” (p.21).

Observou-se ainda que o texto do vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade* é abundantemente indicativo. O vídeo é iniciado com uma sequência de narrações com dados de coordenadas de latitude e longitude. Após essa abertura, a narradora apresenta uma das alunas presentes no vídeo. “Esta é Alejandra, é do Ribeirão Anhumas que ela e os outros estão falando”. (01'19” – 01'44”). E essa indicação está presente em diversos momentos do vídeo, como no trecho abaixo:

Isto é uma aula, uma maneira diferente de ensinar e de aprender. Aqui os professores estão utilizando a interdisciplinaridade e a transversalidade. Para entender esses dois conceitos, ouvimos o professor Nilson José Machado, que é da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a USP. (02'14” –02'34”).

O texto se destaca pelas palavras *isto* e *aqui*. Além disso, esse trecho é acompanhado por imagens do professor falando com os alunos no meio de uma rua, uma aluna escrevendo em uma prancheta e na aparição do professor Nilson José Machado andando junto à jornalista/narradora.

Aos 5 minutos do vídeo a narradora apresenta três professores da escola Ana Rita que desenvolvem na prática a Transversalidade e a Interdisciplinaridade com os alunos. Neste momento, o texto é casado com as imagens, com a arte e com as indicações da narradora. A tela é dividida em três e conforme ela vai apresentando os professores, entram as imagens dos mesmos. “Fabiana é professora de Química. Ederson é professor de Geografia e Patrícia de Língua Portuguesa”. (05'02” – 05'37”).

Outro exemplo desse texto audiovisual é encontrado aos 7 minutos e 50 segundos do vídeo. Neste trecho, a narradora diz “está é a segunda parte da atividade”, neste momento aparecem imagens em sequência do corredor da escola com vários alunos caminhando para porta de saída.

Da mesma forma, essa particularidade textual faz-se presente aos 8 minutos e 24 segundos, na qual a narração diz: “O Ribeirão Anhumas recebe em suas águas, além dos esgotos não tratados de residências, resíduos químicos industriais da região. Olha aí a transversalidade na aula de Química”. (08'24”– 08'33”).

Já aos 9 minutos e 30 segundos, o vídeo indica “este é Maurício Compiani”. Neste trecho, as imagens revelam o ambiente externo próximo ao Ribeirão

Anhumas. Essa apresentação serve para introduzir a entrevista (sonora) com o docente da Unicamp, responsável por realizar a capacitação dos professores envolvidos no projeto.

Logo, o texto audiovisual pode ser denominado como indicativo tanto pelas palavras empregadas, como pelas imagens que são utilizadas. Neste sentido, Barbeiro e Lima (2002, p.95-96) destacam que “o primeiro passo para a redação de um texto na TV é conhecer as imagens que poderão ser usadas na edição” e segue apontando que “é preciso saber o que usar para fazer o casamento da palavra com a imagem. Não descreva no texto exatamente o que está na imagem. O resultado será a redundância”.

Além disso, outra constatação em relação ao texto no vídeo é que, em alguns momentos, ele é introdutório para outro elemento audiovisual que virá na sequência, como por exemplo, uma entrevista (sonora) ou a inserção de som ambiente (sobe som).

A eficácia de comunicação dos meios eletrônicos, em particular da televisão, deve-se também à capacidade de articulação, de superposição e de combinação de linguagens diferentes – imagens, falas, música, escrita – com uma narrativa fluída [...] (MORAN, 2005, p.97).

Nota-se, portanto, que há uma preocupação com o texto audiovisual. Essa atenção é iniciada no trabalho da produção e na formatação do roteiro, como veremos no próximo vídeo *Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz*. No entanto, o texto, que apresenta particularidades e articulações, deve ser pensado em sua totalidade. Assim como outros componentes audiovisuais ele “remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal”, ressalta Santos (2008, p.73), ao se referir às características do princípio holográfico na área educacional pelas possibilidades e dinamismos.

A visão holográfica abre nova perspectiva aos pesquisadores da área educacional. [...] Trata-se de atuar em duas direções opostas: contexto e unidade simples (todo e parte), estabelecendo a interligação dinâmica (SANTOS, 2008, p.73).

3.2.3. O tecido interdisciplinar

Para analisar o conteúdo desse vídeo, primeiro foram resgatadas as palavras do professor Nilson José Machado, que diz que o aluno vai à escola para ler o mundo. Essa leitura metafórica no qual ele se refere pode ser compreendida como um tecido interdisciplinar. Uma ampliação da visão de mundo do aluno com perspectivas interdisciplinares, vindas de diferentes lugares e com diversas possibilidades.

O conteúdo desse primeiro vídeo diz respeito à gênese do pensamento de Edgar Morin, autor referencial desta pesquisa. Para tanto, antes de iniciar a discussão sobre a Interdisciplinaridade, vale um entendimento da humanidade da humanidade, que aborda a questão da cultura que constrói o homem e, que por sua vez, é construída por ele (MORIN, 2007, p.44).

Para o autor, faz-se necessário levar a humanidade até o saber das suas próprias realidades complexas. Só a partir daí pode-se enfrentar o desconhecido. “Quem somos nós? É inseparável de “onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?” Conhecer o humano não é expulsá-lo do universo, mas aí situá-lo” (MORIN, 2007, p.25).

E esse posicionamento está presente do início ao fim do vídeo educativo. Mais do que um tratamento estético da temática, quem acompanha o vídeo é rapidamente posicionado geograficamente. Em consequência, o conteúdo é costurado quadro a quadro.

Segundo Morin (2007), o ser humano é plenamente físico e metafísico, biológico e metabiológico, constituindo-se de uma pluralidade, de uma justaposição das seguintes trindades: “a trindade indivíduo-sociedade-espécie; a trindade cérebro-cultura-mente e a trindade razão-afetividade-pulsão [...]”, a fim de explicar a origem da formação humana (p.51).

Essa elucidação inicial mostra que a origem da humanidade está relacionada a três fontes interligadas entre si. Uma fonte interior ao indivíduo, outra externa, constituída pela cultura (sociedade) e uma fonte anterior, originada da organização viva e transmitida geneticamente (espécie).

Ou seja, a tríade indivíduo-sociedade-espécie, está presente no ser humano e atua de forma dialógica a natureza-cultura e individual-coletivo estabelecendo uma relação ao mesmo tempo complementar e antagônica.

Cada um desses termos contém os outros. Não só o indivíduo está na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas também a sociedade está nos indivíduos, incutindo-lhes desde o nascimento deles, a sua cultura (MORIN, 2007, p.51).

A menção à humanidade formada por meio da tríade indivíduo-sociedade-espécie elucida passagens implícitas no vídeo. Desta forma, para um bom entendimento da interdisciplinaridade e transversalidade, deve-se, primariamente, estabelecer relações entre essas três fontes.

No vídeo, por exemplo, antes mesmo de apresentar o Ribeirão Anhumas, a narradora (*off*) traz informações que são interligadas aos depoimentos de alunos e professores. Neste momento, a relação indivíduo-sociedade-espécie é proclamada e no decorrer do vídeo é cosida com elementos individuais (depoimentos) e sociais (agrupamento dos alunos nas margens do ribeirão).

No entanto, Morin (2000) alerta para que a lógica dos “mecanismos inumanos da máquina artificial”, na qual a sociedade e as relações humanas estão submetidas, não se validem “com sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista que ignora, oculta ou dissolve tudo o que é subjetivo, afetivo, livre e criador” (p.11).

E assim se caminha para compreender a essência encontrada no conteúdo do vídeo: a Interdisciplinaridade e a Transversalidade. Sem abandonar a tríade da relação indivíduo-sociedade-espécie, a investigação se debruça no esforço de compreender como a substância do tema pode contribuir com a reforma do pensamento, pois “em todos os lugares, se reconhece a necessidade da interdisciplinaridade” (MORIN, 2000, p.13).

Para tanto, o pensamento complexo acolhe os novos desafios impostos pela contemporaneidade em repensar a educação por meio de uma nova reflexão sobre metapontos de vista que rejunte a vida, o homem, a terra e o cosmos.

Neste sentido, Morin (2000) aponta que o desafio é invisível. Mas é preciso começar e o começo pode ser desviante e marginal. Conforme mostrado no vídeo, a ideia é empreendida “pelo universo docente” e quando se difunde, torna-se força atuante. E essa dinâmica exige uma reforma do pensamento. “Uma reforma que nutre a unidade e a diversidade entre a totalidade e a particularidade de cada elemento” (p.26).

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações entre todo fenômeno e seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e, que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba, a relação recíproca de todas as partes (MORIN, 2000, p.14).

Essa reforma de pensamento se refere à necessidade de seguir princípios que levem o pensamento para além de um conhecimento fragmentado. Um reforma na qual pensamento e conhecimento permitam as interações entre um todo e suas partes, as interligações entre o particular, o cotidiano, o local, a luz da complexidade do universo, capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagônicas, ou seja, com os sentidos inesgotáveis e abertos ao real.

A transdisciplinaridade como o olhar que tece em conjunto a complexidade do mundo, do homem e é capaz de articular os diferentes saberes; mas só representa uma solução quando se liga à uma reforma do pensamento. Assim, “a reforma do pensamento contém uma necessidade social chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (Morin, 2000, p.18).

Talvez a mais importante noção a ser aprendida, seja que, no lugar de separar o conhecimento em compartimentos, deve-se pensar como a complexidade pode levar a uma conexão entre esses vários modos de pensar, religar as teorias, nos conhecimentos e na ciência, os laços indissociáveis da teia da vida e a possibilidade de responder as nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas.

Esse processo transdisciplinar é, acima de tudo, cognitivo. Santos (2008) assinala que ele “associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apóia-se no próprio conhecimento disciplinar”. Para a autora, sua validação se dá “a partir da articulação de referências diversas” (p.75). Desse modo, caminhamos ao encontro da articulação dos saberes por meio da religação das disciplinas.

Por fim, cabe assinalar que o conteúdo interdisciplinar torna-se atrativo à medida que reúne elementos distintos e complementares. Conforme visto no vídeo, professores e alunos tecem os conhecimentos sobre o Ribeirão Anhumas em comunhão.

Aplicados ao processo ensino-aprendizagem, os princípios holográfico e transdisciplinar tornam o aprender uma atividade prazerosa na medida em que resgatam o sentido do conhecimento (perdido em razão de sua fragmentação e descontextualização). Esse é o desafio que se coloca na reconstrução da prática pedagógica (SANTOS, 2008, p.75-76).

3.3. Vídeo 2 – Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz

Já o segundo vídeo educativo analisado *Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz* faz parte da disciplina Profissão Docente do curso de especialização *Ética, Valores e Saúde na Escola*. O vídeo é de responsabilidade das professoras Dra. Silvia Colello e Dra. Rosa Iavelberg.

Com duração de 11 minutos e 35 segundos, o vídeo traz depoimentos de dois professores que contam passagens históricas da construção do edifício da Estação da Luz e revelam detalhes da arquitetura e da urbanização central da cidade de São Paulo.

Se o primeiro vídeo destacou a importância teórica para a leitura do mundo, essa produção traz um exemplo bem sucedido dessa leitura com a utilização de ‘equipamentos urbanos’ para a uma ampliação do compreender, saber e contextualizar.

O vídeo começa com acordes da música *Imagine*¹⁷, do beatle John Lennon, para assim, apresentar a estação de trem construída no início do século XX. A música é executada por Pedro Henrique Alves, de 15 anos, que utiliza o piano disponível na entrada da Estação da Luz, para quem quiser tocar.

¹⁷. A música e álbum *Imagine* foram lançados em 1971 e atingiu grande sucesso, tornando-se um hino à paz no mundo inteiro. De acordo com o Marcelo Gutierrez, repórter e produtor da Univesp TV e jornalista responsável pelo vídeo, como a construção da Estação da Luz é de origem londrina, a ideia era reproduzir uma música que contextualizasse esse fato histórico e arquitetônico.



Figura 8. Abertura do vídeo no site da Univesp TV em outubro de 2012.

A linguagem audiovisual analisada neste vídeo faz-se presente nos planos (enquadramentos), na produção e na elaboração do roteiro. Vale destacar que outros importantes elementos são utilizados nesta produção, porém, para maior compreensão, optou-se por destacar os recursos que aparecem com maior relevância em cada vídeo.

O vídeo inicia perguntando ao telespectador/aluno: “Você sabe que lugar é esse?” As imagens que compõem esse primeiro *off* ganham destaque nos detalhes das torres da estação, da arquitetura, das colunas e em outros acabamentos presentes na Estação da Luz.

Aos 26 segundos, é revelado o local, e as imagens começam a retratar o cotidiano das pessoas que passam pela estação, como os usuários dos trens da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM), os visitantes ou, então, o personagem que colabora na construção do vídeo: Pedro Henrique Alves que toca piano no hall de entrada da estação.

Após as apresentações, o narrador interroga “o que é possível aprender aqui?”. Ainda nesse primeiro momento do vídeo algumas informações são intercaladas com a inserção de imagens, tais como: o ano de inauguração da

Estação da Luz, as referências londrinhas e o número de pessoas que passam diariamente pelas plataformas de embarque e desembarque da estação.

Além disso, ao longo do vídeo, podem-se perceber diversos componentes que integram a estrutura audiovisual, como, por exemplo, quatro diferentes depoimentos de pedestres na abertura do vídeo. Essas entrevistas dão voz ao povo, funcionam como uma enquete ou povo-fala, como é mais conhecido.

A entrevista é um dos recursos primordiais para ilustrar, fundamentar e legitimar a narrativa jornalística. Seja na elaboração de um minucioso perfil ou na agilidade da confecção de um “povo fala”, é raro o produto audiovisual que não lance mão da entrevista como elemento fundamental para contextualizar e garantir o status de verdade que caracteriza os gêneros telejornalístico e documental (MUSSE, 2010, p.1).

Os elementos audiovisuais podem ainda fornecer elementos para entender a gênese do pensamento complexo. Morin (2011, p.11) destaca que a educação pode ajudar “a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” e essa possibilidade se faz presente no vídeo educativo, como vem sendo demonstrado.

Para o autor, a premissa dessa formação “favorece a autonomia do espírito” e aponta que “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (IDEM, p.14).

O conteúdo do vídeo é desenvolvido com a ideia de favorecer e “encorajar o autodidatismo”, já que se trata, inicialmente, de um passeio por uma estação de trens na cidade de São Paulo. Neste sentido, Morin destaca a importância de organizar os conhecimentos, pois o conhecimento “só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber” (IDEM, p.16).

3.3.1. Planos (enquadramentos)

Durante o desenvolvimento do vídeo, diversos enquadramentos se fizeram presentes. Alguns bastante conhecidos por quem costuma assistir aos noticiários e documentários em canais de televisão.

Conforme já apresentado no *Capítulo II*, os planos podem dinamizar uma imagem. De acordo com Wohlgemuth (2005), são seis (6) os planos mais utilizados em vídeos com propósito educativo. Os enquadramentos mais empregados na “pedagogia audiovisual”, conforme ele denomina, são: *Plano Geral; Plano inteiro; Plano americano; Plano de detalhe; Primeiro plano e Plano Médio*. No entanto, o *Plano sequência* também é encontrado nas imagens analisadas.

Aqui, o conteúdo é mais importante do que a forma. Quando as imagens são de fácil percepção, como consequência de um correto trabalho de seleção e discriminação, o ritmo e o movimento adequados surgem naturalmente (WOHLGEMUTH, 2005, p.84).

E essa “seleção e discriminação” se faz presente na captura das imagens que compõem o vídeo. O autor ainda observa que o vídeo “torna a percepção dos usuários mais analítica” e acrescenta:

[...] ao ampliar a grandeza (plano de detalhe, primeiro plano) dos objetivos da capacitação, é possível obter um conhecimento mais particularizado, baseado nos fatos e não nos sentimentos. Assim, a realidade é discriminada para uma melhor compreensão e posterior operacionalização (WOHLGEMUTH, 2005, p.98).

Assim sendo, os planos contribuem para contar a história, dinamizando, através das imagens, o que se pretende elucidar. E essa dinâmica pode ser compreendida nos *Planos de detalhe*, no qual se mostra parte de um objeto ou de uma pessoa. No total desesseis (16) *Planos de detalhe* podem ser encontrados no vídeo, como na figura abaixo.



Figura 9. Plano detalhe da arquitetura da Estação da Luz

Vale destacar que o objetivo de cada plano é transmitir significado às imagens. Deste modo, essa ressalva fica demonstrada na análise desse enquadramento em que as partes colaboram para o entendimento do todo.

O *Plano de detalhe* retrata alguma minudência característica, seja na arquitetura do prédio ou em intervenções humanas como, por exemplo, nas imagens das mãos do jovem pianista.

O *Primeiro plano*, por sua vez, enfatiza a pessoa da cabeça até um pouco abaixo dos ombros. No entanto, esse enquadramento não é encontrado no vídeo analisado. Em muitos casos, o *Primeiro plano* é considerado um *close-up*, mostrando um único personagem em enquadramento. Lembrando ainda que esse plano é mais encontrado no cinema e em documentários.

No âmbito dessa verificação, pode-se observar que seja qual for o enquadramento definido, o essencial é reproduzir o máximo possível o que o cenário tem a mostrar.

De acordo com Wohlgemuth (2005, p.70-71), “o plano deve sempre mostrar o máximo de superfícies diferentes do mesmo objeto, proporcionado, assim, a nítida impressão de profundidade e volume (perspectiva)”.

E é nesse sentido que o *Plano médio* é empregado no vídeo. A denominação desse enquadramento deve-se ao fato dele ser caracterizado pela imagem da pessoa até a cintura ou pouco abaixo dos cotovelos. No vídeo *Cidade Educadora*, ele é verificado nas entrevistas com os dois pesquisadores, com cinco (5) aparições cada um e, também em quatro (4) depoimentos de pedestres no início do vídeo.



Figura 10. Plano médio em entrevista com pedestre em frente à Estação da Luz

Na imagem acima, o enquadramento posiciona o telespectador ao mostrar a fachada da estação. Mesmo sendo do lado de fora, a entrevista com os transeuntes reproduz o cotidiano de pessoas que passam diariamente pelo local. O *Plano médio* recorta detalhes que ajudam a compor o cenário e descrever a história, sejam nas placas, nos detalhes do exterior do prédio ou nas pessoas que passam nas ruas.

Já o *Plano geral* aparece em imagens que referenciam a Estação da Luz, seja nos enquadramentos das fachadas, *hall* de entrada e plataformas da estação. No montante, dezessete (17) enquadramentos mostram todos os elementos da cena. A escolha desse plano é, acima de tudo, situar e reproduzir os cenários e as dimensões da Estação da Luz.

Vale destacar que os programas da Univesp TV são gravados em alta resolução. Neste sentido, Zettl (2011, p.114) destaca que “quando se grava para HDTV, que tem proporção de imagens mais ampla e tela maior, podem-se usar mais planos médios e gerais”.

Nota-se ainda a aplicação de quatorze (14) *Planos sequência* durante o decorrer do vídeo. Ele incide no momento em que há articulações de imagens com uma sequência. Como se trata de uma estação de trem, esse plano representa movimento, além de dinamizar as imagens apresentadas.

Para muitos autores, a escolha pelo *Plano sequência* contribui para revelar outras leituras das imagens. Além disso, esse enquadramento é relacionado aos documentários.

Este tipo de planos revelam uma necessidade em não quebrar a unidade, a complexidade e ambiguidade de que é feita a própria realidade. Em geral, este tipo de planos, implicam a selecção de um ponto de vista ambíguo em que se apela à participação dos espectadores para uma leitura crítica do filme (PENAFRIA, 2001).

Já o *Plano inteiro* é demonstrado nas fusões de imagens no momento em que o quadro se divide em duas telas. Como a característica mais marcante desse plano é mostrar apenas a pessoa, sem outras intervenções, esse enquadramento corresponde a uma transição no vídeo.

Da mesma forma, o *Plano americano* é encontrado apenas em um (1) depoimento. Wohlgemuth (2005) destaca que esse plano não é comum em vídeos educativos, mesmo assim, a utilização desse enquadramento é seguida por um plano médio, o que deixa o depoimento mais dinâmico e interatuado com o cenário.



Figura 11. Plano americano evidencia distância média até a altura dos joelhos

3.3.2. Produção

Para que um vídeo seja realizado é necessário ter em mente algumas preocupações. Antes de qualquer coisa é imprescindível desenvolver o que se pretende abordar. De acordo com Zettl (2011, p.23) “produzir é encontrar meios de transformar boas ideias em bons programas de TV”.

Neste sentido, entra em cena o trabalho da produção. A importância dessa tarefa é tão expressiva que na maior parte das emissoras de televisão e produtoras

audiovisuais, há uma equipe destinada exclusivamente ao trabalho de produzir. Mas, em muitos casos, o repórter é o responsável em estruturar, agendar e colher informações relevantes ao vídeo.

Zettl (2011,p.3-5) destaca que “a produção requer normalmente equipamentos e uma equipe”. Todavia, o autor adverte que “os equipamentos não são capazes de tomar decisões éticas e estéticas por você [...].”

Segundo o autor cabe ao produtor “executar todas as tarefas relacionadas à pré-produção no prazo e dentro do orçamento” (p.23).

Desta forma, a produção é bastante marcante neste vídeo, já que se trata de uma gravação em um local consentido, com entrevistados pré-agendados, com dados informativos importantes e imagens de arquivo que ajudam a contar a história da *Cidade Educadora*.

A locação escolhida neste vídeo é o primeiro ponto em que se observa o trabalho da produção. Neste local, as imagens foram captadas dentro e fora da Estação da Luz e, mesmo sendo um espaço público, é necessária a autorização prévia para a filmagem. Barbeiro e Lima (2002, p.93) advertem “não esqueça de que para locações externas é preciso conhecer o local, verificar o sol, listar seqüências e relacionar as tomadas de cena”.

Outro indicativo da produção é dado por meio da escolha e do agendamento com os entrevistados. Com o tema definido, a equipe precisa pesquisar quais são as referências para falar sobre o assunto.



Figura 12. Entrevistado fala sobre arquitetura do prédio

Para tanto, os dois entrevistados foram informados sobre a gravação e convidados com antecedência. O pesquisador José Eduardo Lefèvre da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (USP) fala sobre aspectos arquitetônicos do prédio. Já o pesquisador Paulo César Martins do Museu Paulista da USP discorre sobre temas históricos da estação. Barbeiro e Lima (2002, p.93) esclarecem que “é importante anotar corretamente o nome do entrevistado e passar para o responsável pelo gerador de caracteres com antecedência. Cuidado com nomes estrangeiros”.

Desta forma, a tarefa da produção no vídeo foi agendar com os entrevistados e destacar aspectos importantes durante a gravação. Além disso, para que haja maior envolvimento é fundamental informar a proposta do vídeo que, neste caso, é o que é possível aprender em um patrimônio histórico como a Estação da Luz, conforme destaca em entrevista, Marcelo Gutierrez, produtor e repórter do vídeo educativo *Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz*.

Nesse caso, eu já recebi as indicações com as quais eu iria falar, porque no caso quando a gente pede o programa pra você, você também vai pesquisar pesquisadores, e é aí que vai entrar, digamos assim a tua autonomia (GUTIERRES, 2012).

Outro aspecto que merece atenção é pesquisar o maior número de informações sobre o que se fala. “Ninguém é obrigado a entender de tudo. Há necessidade de pesquisa de texto sobre o assunto tratado. A Internet contribui para a agilidade e riqueza das informações complementares”, enfatizam Barbeiro e Lima (2002, p.90).

Outro componente é a possibilidade de recorrer às imagens de arquivo, o que colabora para elucidar fatos históricos relevantes. No vídeo, essas imagens foram conseguidas no arquivo da TV Cultura, conforme destaca Marcelo Gutierrez.

Então eu estudei o que era Estação da Luz, aí geralmente vem um editor junto com a gente [...] aí eu troquei uma ideia com o editor e a gente recorreu a um arquivo e descobrimos que teve o incêndio. Aí a gente partiu pra pedir autorização pra gravar lá e fomos gravar (GUTIERRES, 2012).

No total, vinte e nove (29) imagens de arquivo foram utilizadas para compor o vídeo. São gravações de locomotivas, trens de carga e passageiros e percursos que

os trens faziam na época. Além disso, por se tratar de uma produção histórica, optou-se em utilizar três (3) fotos quando não havia gravação. Elas foram utilizadas no momento em que apresenta o conde Visconde de Mauá, o vão central da estação sendo construído e uma foto aérea do local onde hoje é a Estação da Luz.

O trabalho da produção consiste em pensar nos detalhes e ajustes para que a ideia do vídeo se concretize. Outro ponto que merece destaque no trecho da entrevista acima é a necessidade de solicitar autorização de gravação. Normalmente a autorização é feita com antecedência e formalizada por e-mail ou correspondência. Além disso, deve-se atentar, sempre que preciso, à solicitação de consentimento de pessoas que aparecem na gravação.

Assim, a produção dialoga em todos os momentos com o vídeo. Para que haja gravação é necessário preparação e para que exista vídeo deve ter sintonia entre todos os envolvidos.

3.3.3. Roteiro

Um dos autores referenciais, quando o assunto é a elaboração de roteiro em televisão ou cinema, é o norte-americano Syd Field, com os livros *Manual do Roteiro* (2001) e *Os exercícios do roteirista* (2001a). Não por menos, o autor apresenta os fundamentos do texto em produções audiovisuais, sequências e mostra a preocupação em compreender as partes para que se tenha uma “estrutura” bem compreendida pelos telespectadores.

Field (2001a) delineia esse processo com algo bastante difundido no pensamento complexo. Segundo o autor, “[...] há outra definição para a palavra estrutura, que é o relacionamento entre as partes e o todo” (p.14).

Uma vez foi dito que o todo nada mais é que a soma de suas partes. Nada mais. A física moderna desafia essa afirmação com a teoria geral dos sistemas, uma teoria que defende que o todo é *maior* que a soma de suas partes (FIELD, 2001a, p.14).

Ainda de acordo com Field (2001, p.12), “a origem latina de estrutura, *structura*, significa “construir” ou “organizar e agrupar elementos diferentes” [...]”.

Desta forma, o autor destaca um importante fundamento para entender a concepção de roteiro.

Para ele, “escrever um roteiro é um processo, uma linha de desenvolvimento contínuo, orgânico, em mutação permanente; é um artesanato que ocasionalmente alcança o nível de arte” (FIELD, 2001a, p.3).

Essa definição dinamiza a prática da escrita contemplando produções cinematográficas. Mas, o que chama atenção, é o fato do autor referir-se ao ato de escrever como um artesanato.

Neste sentido, a análise remete às palavras de Morin (2000), “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, *Complexus* significa o que foi tecido junto”.

Enfim, para que haja esse artesanato, é preciso que as informações sejam tecidas em comunhão, atentando-se para detalhes, referências e interligações.

No vídeo analisado, essa preocupação é pensada após as entrevistas com os dois professores convidados serem gravadas. O produtor e repórter responsável pelo vídeo destaca que não havia um roteiro pronto, que o roteiro foi sendo construído a partir das contribuições das sonoras.

Não havia roteiro, não tinha a ideia, eu só sabia basicamente quais áreas eles iam falar, mas com a liberdade de que cada um falasse um pouco da área do outro. [...] O que me cabia ali era explorar o máximo o que eles tinham pra falar, o arquiteto e o professor da USP (GUTIERRES, 2012).

Logo, se roteiro é “uma história contada em imagens”, conforme nos lembra Field (2001a, p.15), a construção do mesmo deu-se através de elementos informativos para, posteriormente, realizarem a captação de imagens e outras possibilidades audiovisuais como o levantamento de arquivo, fotos e demais entrevistas, no caso com pedestres (povo fala).

Nas palavras do jornalista responsável pelo vídeo, pode-se constatar que o roteiro foi “tecido junto” com as informações que foram levantadas sobre a Cidade Educadora. Um ponto marcante na entrevista é a construção da abertura do vídeo, feita com um menino tocando piano no hall de entrada da estação. Gutierrez conta com detalhes a elaboração em conjunto da epígrafe da produção.

[...] esse menino apareceu do nada lá. Foi uma sorte esse menino aparecer. Porque as pessoas ficam tocando [...] Eu me lembro de que no dia eu ia começar a entrevista com o colega da CPTM e o menino começou a tocar e o Jedson me deu um toque, “esse menino toca bem” aí eu falei, “corre lá e fala pra ele esperar”. Tava tudo armado, aí o menino esperou e a gente conversou com ele e toda aquela introdução, tudo aquilo ali foi uma concepção do cinegrafista (GUTIERRES, 2012).

A ideia foi elaborada tanto pelo jornalista como pelo cinegrafista. Ainda na entrevista, Gutierrez destaca que antes de começar a gravar passou à equipe algumas informações importantes a respeito da Estação da Luz. Logo, ao ver o menino tocar, o cinegrafista pensou em um grupo musical que pudesse remeter à construção do prédio de origem inglesa.

Desta forma, o roteiro neste vídeo está diretamente atrelado às partes que foram sendo estabelecidas durante o trabalho de captação de imagens, coleta de informações e entrevistas com os professores convidados.

Neste sentido, Morin (2011, p.62) lembra que um dos caminhos para a reforma do pensamento é a estratégia capaz de “determinar *a priori* uma seqüência de ações tendo em vista um objetivo”. Segundo ele, “a estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o processo”. O que nos posiciona diretamente à elaboração do roteiro.

Vale destacar que o roteiro direciona “*o que filmar, não como filmar*” (Field, 2001, p.158). Neste sentido, as imagens que compõem o vídeo foram tecidas em comunhão, mas direcionadas pela estrutura que se pretendia alcançar.

3.3.4. Religando os saberes

Após as análises referentes ao formato, cabe avaliar o conteúdo do vídeo a fim de uma compreensão ainda maior entre a junção da linguagem audiovisual com a temática educativa.

Atentando-se à proposta do vídeo encontra-se alicerce na religação dos saberes como instrumento teórico para o entendimento e apreensão do que é abordado. Religar os saberes, de acordo com Edgar Morin, é evitar, acima de tudo, uma “cabeça bem cheia”.

Neste sentido, religar os saberes é dispor de seleção e organização. É ter “uma cabeça bem-feita” o que significa dizer que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de “uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas” e “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (Morin, 2011, p.21). Essa teorização inicial contribui para a proposta do vídeo.

Segundo o autor, a possibilidade está inscrita no *Princípio sistêmico ou organizacional*, que permite “reigar o conhecimento das partes com o conhecimento do todo e vice-versa” (Morin, 2003, p.33). Ao mesmo tempo, esse vídeo pode ser analisado pelo *Princípio hologramático*, que diz que “cada parte contém praticamente a totalidade das informações do objeto representado”.

Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (MORIN, 2011, p.15).

O vídeo trata, primariamente, de “utilizar meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”, conforme nos aponta Morin (2011, p.10). Para tanto, o caminho encontrado é a organização dos conhecimentos, evitando a “acumulação estéril” (p.24).

A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...] comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2011, p.24).

Como o vídeo aborda diferentes informações e tempos, tais como presente e passado, deve-se recorrer a princípios organizadores de conhecimento. Nas palavras de Morin (2011) é preciso um pensamento unificador “para o contexto dos contextos; o contexto planetário” (p.25).

E como todas as coisas são causadoras e causadas, auxiliadoras e auxiliadas, mediatas e imediatas, e todas se acham presas por um vínculo natural e insensível que une as mais afastadas e diferentes, estimo impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem entender particularmente as partes (PASCAL, 1979, p.55).

Deste modo, as questões reducionistas são deixadas de lado para um aprofundamento do que irá ser abordado, conforme destaca o jornalista responsável pelo vídeo: “A gente estuda um pouco o tema, não como deveria, mas, mais do que a imprensa normal. Tem mais tempo pra isso aqui”. (GUTIERRES, 2012).

A conclusão é um trabalho multidisciplinar, não importando a área de formação dos envolvidos e sim a organização e a complexidade da temática. Mas “infelizmente, a revolução das recomposições multidisciplinares está longe de ser generalizada e, em muitos setores sequer teve início”, adverte Morin (2011, p.30).

Logo, a reforma do pensamento proposta pelo pensador está a caminho, “porém de modo muito desigual” (IDEM, p.32). Para tanto, o autor indica a inteligência geral como uma possibilidade que se abre para uma cabeça bem-feita.

Essa possibilidade de estimular a inteligência geral sugerida pelo autor é encontrada na entrevista com o jornalista responsável pelo vídeo. De acordo com Marcelo Gutierrez, o local escolhido para a gravação, referido como “equipamento urbano”, contribui para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento o que corrobora a inteligência geral.

[...] Ali você tem aula até de Matemática. Se você quiser usar tua imaginação é possível calcular intervalo entre trens, velocidade de chegada e saída; em Física, você faz um inferno; Química também tem tudo. Então, ali eu tive liberdade pra conversar abertamente com os entrevistados porque poderia ser uma coisa do tipo, “ah vamos falar bem da Estação da Luz” e a gente não queria falar bem da Estação da Luz. A gente queria mostrar a riqueza da Estação da Luz e às vezes as mazelas também são partes da riqueza (GUTIERRES, 2012).

Logo, a finalidade de uma cabeça bem-feita está em um “processo contínuo” e possível nas diversas áreas do ensino (Morin, 2011, p.33). O vídeo *Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz* pode facilmente ser integrada em

disciplinas como História, Matemática, Sociologia, entre outras. Essa multidisciplinaridade é ao mesmo tempo “coisa e a causa”.

À medida que as matérias são distinguidas e ganham autonomia, é preciso aprender a conhecer, ou seja, a separar e unir, analisar e sintetizar, ao mesmo tempo. Daí em diante, seria possível aprender a considerar as coisas e as causas (MORIN, 2011, p.76).

Desta forma, o vídeo contribui para uma cabeça bem-feita ao religar os saberes humanos e integrá-los ao “meditar sobre o saber” e o conhecimento geral (IDEM, p.33).

3.4. Vídeo 3 – A criança que não aprende

Por fim, chega-se ao vídeo *A criança que não aprende* em que aponta um problema e oferece possibilidades ao professor em sala de aula. O tema apresenta uma realidade cruel evidenciando um constante desafio educacional, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades no processo de ensino e aprendizagem.

O vídeo tem duração de 11 minutos e 41 segundos e, assim como as demais, integra o material da disciplina Saúde na Escola do curso de especialização *Ética, Valores e Saúde na Escola*.

O vídeo é iniciado informando que se trata de um programa de reflexão e lança as seguintes perguntas ao telespectador/aluno: Por que algumas crianças têm dificuldade de aprender? Como identificar as dificuldades e por que elas acontecem?

Para tanto, a Univesp TV visitou três escolas municipais de São Paulo e registrou em imagens algumas aulas e, em entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos, opiniões acerca do tema.

O material das gravações foi analisado por duas especialistas, professora Dra. Silvia Collelo, da Faculdade de Educação da USP (Universidade de São Paulo) e professora Dra. Maria Teresa Mantoan, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).



Figura 13. Canal do youtube da Univesp TV acessado em 30 de setembro de 2012.

Compreender os motivos pelos quais as crianças não conseguem assimilar o conteúdo é, certamente, o primeiro passo para a promoção de mecanismos pedagógicos eficazes.

De acordo com as especialistas, não é correto culpar os alunos e as famílias pelos problemas e que o ensino - e não a aprendizagem - precisa ser repensado.

Buscando um referencial para a temática, encontra-se em Morin (2000), a importância de “ensinar a compreensão” como um dos sete saberes necessários à educação do futuro.

A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro (MORIN, 2000, p. 16-17).

Além disso, para que haja aprendizado é necessário desvendar “as cegueiras do conhecimento” com discernimento do “conhecimento pertinente”. O autor ainda aponta a importância de “ensinar a condição humana”, a “identidade terrena” e o enfrentamento das incertezas, para que assim, o indivíduo se reconheça inserido na sociedade.

Desta forma, o conteúdo do vídeo é analisado a partir desse referencial, o que corrobora compreender os motivos pelos quais, muitas vezes, as crianças não aprendem.

Já a análise da linguagem audiovisual presente neste vídeo, enfoca os depoimentos, também conhecidos como sonoras, e a utilização do som ambiente (sobe som). A escolha desses dois recursos deve-se ao fato de que a produção é composta por muitos depoimentos e introduções de som ambiente, possibilidades que ajudam a compor o vídeo.

3.4.1. Depoimentos (sonoras)

O vídeo é composto por vinte (20) inserções com depoimentos (entrevistas) ou sonoras. A professora Dra. Maria Teresa Mantoan, da Faculdade de Educação da Unicamp, aparece em quatro (4) sonoras e a professora Dra. Silvia Collelo, da Faculdade de Educação da USP, está presente em três (3) depoimentos.

As duas professoras aparecem como especialistas convidadas que analisam gravações feitas em escolas municipais de São Paulo, por isso, o número de aparições é maior. Elas tecem a história e colaboram com a proposta inicial do roteiro. “As crianças todas podem aprender. Cada uma segundo a sua capacidade, aliás, isso está na Constituição”, destaca Maria Teresa Mantoan, ainda no início do vídeo. A pesquisadora observa a relevância da produção e acrescenta.



Figura 14. Profa. Dra. Maria Teresa Mantoan, da Faculdade de Educação da Unicamp

O vídeo choca, até certo ponto. E me surpreende muitas coisas que eu consegui ver, principalmente o lado como alguns professores, ou a maioria dos professores se refere aos problemas que eles enfrentam. Sempre atribuindo ao aluno, às condições familiares sociais desses alunos um mau desempenho escolar. (08'18"- 08'54").

O professor Luciano Mendes, personagem inicial do vídeo tem sua aparição em quatro (4) sonoras. Já as professoras Viviane Camargo e Telma Esteves aparecem em duas (2) sonoras cada uma. Os três professores exemplificam por meio de imagens, depoimentos e gestos da prática docente. Eles personificam o caminho do ensino e aprendizagem em salas de aula. “O aluno ele mais ensina do que aprende, porque ele tem muito a ensinar”, ressalta Luciano Mendes.

Outras cinco (5) sonoras estão presentes no vídeo. Elas colaboram para fortalecer e contar histórias e vivências sobre a temática. Em muitos casos, são depoimentos testemunhais, como por exemplo, a sonora da professora Kelly Medeiros, da escola municipal Castro Alves.



Figura 15. Profa. Kelly Medeiros destaca indisciplina como um dos problemas na aprendizagem

Quando o aluno começa a mostrar que alguma coisa não vai bem, o primeiro sinal é a indisciplina. É o aluno que não para, que ele tenta chamar a sua atenção de todas as formas e maneiras porque é um grito de socorro dele. Oi, olha pra mim, eu existo! Tem alguma coisa ruim, não consigo me inserir nesse grupo. (07'27" – 07'45").

Essas sonoras servem para contextualizar a proposta do vídeo. O número de pessoas ouvidas (fontes) faz parte de um padrão para apuração de informações. De acordo com Lage (2002) essa prática tem a ver com as ciências exatas.

Estabeleceu-se que a informação jornalística deveria reproduzir os dados obtidos com as fontes; que os testemunhos de um fato deveriam ser confrontados uns com os outros para que se obtivesse a versão mais próxima possível da realidade (a *lei das três fontes*: se três pessoas que não se conhecem nem trocaram impressões contam a mesma versão de um fato que presenciaram, essa versão pode ser tomada por verdadeira) [...] (LAGE, 2002, p.18).

Vale destacar ainda que o tempo máximo de uma sonora varia de acordo com a proposta do vídeo. Em telejornais, por exemplo, “costumam ser de no máximo vinte (20) segundos, quando não menos”, lembram Barbeiro e Lima (2002). Os autores, no entanto, indica um caminho comum quando se trata de entrevistas com finalidades educativas.

As perguntas devem ser claras, diretas, curtas e encadeadas [...] O repórter deve obter do entrevistado respostas curtas que satisfaçam as indagações contidas na pauta. Respostas curtas facilitam o trabalho da edição [...] (BARBEIRO; LIMA, 2002, p.67).

E essa dinâmica faz-se presente na maior parte dos depoimentos contidos no vídeo. Apenas em seis (6) sonoras o tempo de exibição é maior. A professora convidada Maria Teresa Mantoan, em três (3) depoimentos, e a professora Silvia Collelo, em um (1) depoimento, ultrapassam 30 segundos de fala. Os outros dois depoimentos são do professor Luciano Mendes (23 segundos) e da coordenadora pedagógica Nazaré Genaro (21 segundos).

Na análise das gravações constatou-se ainda que as duas professoras convidadas apresentam maior tempo e mais aparições, pois são as fontes principais e amparam o problema do vídeo. Já os demais professores e coordenadores pedagógicos colaboraram com a estruturação do vídeo.

Outro ponto a ser destacado em três (3) dessas sonoras é a utilização de um corte feito durante a edição. Essa montagem garante que as informações relevantes sejam destacadas, mesmo que sejam gravadas em momentos diferentes.

Percebe-se que o formato do vídeo está amparado não apenas no conteúdo, mas nos recursos audiovisuais que podem colaborar para a construção da mensagem que a produção pretende transmitir, conforme nos mostra Garcez (2005, p.107).

Assim como a leitura do texto verbal exige um longo e complexo processo de aquisição e desenvolvimento, para que o leitor possa utilizar as diversas habilidades para a compreensão e a interpretação, o contato com o mundo visual também exige novas competências (GARCEZ, 2005, p.107).

Wohlgemuth (2005) analisa esse processo como algo imprescindível. “Confiamos em nossos olhos e ouvidos, e dependemos deles: linguagem audiovisual” (p.51) e segue apontando uma ampla possibilidade para o conhecimento, reforçando o que já foi dito anteriormente, “[...] o conhecimento é gerado inicialmente e se fixa sempre a partir da prática produtiva (aquivo que ouço, sei; aquivo que vejo, aprendo; aquivo que faço, conheço)”. (p. 64).

3.4.2. Sobe som (som ambiente)

O vídeo *A criança que não aprende* apresenta ainda nove (9) inserções de sobe som (som ambiente). Esse recurso possibilita que o vídeo retrate a realidade das salas de aula, mostrando ao telespectador/aluno algumas rotinas presentes no processo do ensino e aprendizagem.

No primeiro sobe som, por exemplo, o professor Luciano Mendes exclama com os alunos “eu li pra vocês, agora preciso de um retorno. Vocês agora vão ler para mim, faz de conta que eu não sei”. A utilização desse som ambiente legitima a forma com que o professor utiliza o material didático para uma turma de 4º ano do ensino fundamental.



Figura 16. Aluna lê o livro seguido por áudio do professor Luciano Mendes

Como a construção do vídeo é dada por meio de gravações em três escolas municipais de São Paulo e, posteriormente, analisadas por duas professoras convidadas, o sobe som (som ambiente) caracteriza os diálogos, ensinamentos e interações entre professores e alunos.

Um exemplo dessas conversas é evidenciado ainda com o professor Luciano Mendes, que fala com os alunos sobre as dificuldades de aprendizagem. “As dificuldades que vocês normalmente encontram é que vocês leem muito rápido demais ou devagar”. As imagens, ainda nesse trecho do vídeo, mostram a aluna

lendo um livro. Esse recurso possibilita maior dinamismo e realismo ao vídeo, já que se trata de um “programa de reflexão”, conforme indica ainda no início da produção.

No telejornalismo, esse recurso é bastante utilizado em reportagens ao vivo. Segundo Barbeiro e Lima (2002, p.67), “isso dá o clima de acontecimento”. Da mesma forma, em vídeos educativos, o som ambiente permite a reprodução mais próxima do telespectador/aluno.

O vídeo ainda apresenta seis (6) *off's*, que é o texto lido pelo repórter; uma (1) arte que traz o artigo 208 da Constituição Federal, também seguido pelo *off* do repórter. Além disso, cerca de cento e vinte (120) imagens estão presentes em todo o vídeo. Elas aparecem em diferentes planos e enquadramentos.

3.4.3. Exemplificando o real

Quais os saberes necessários à educação do futuro? Pensando nesse desafio contemporâneo, o pensador francês, Edgar Morin, a partir da solicitação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), indicou algumas contribuições para a reflexão acerca do papel da educação para o século XXI.

O vídeo *A criança que não aprende* exemplifica esse debate na busca por respostas à aprendizagem. Essa temática pode ser compreendida com base no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, pois o propósito fundamental do texto de Morin é, “expor problemas centrais, ou fundamentais, que permanecem totalmente ignorados, ou esquecidos, e que são necessários para se ensinar no próximo século” (Morin, 2000a, p. 13).

Para o autor, há sete saberes básicos que a educação não pode ignorar diante das demandas que a sociedade apresenta como desafios a serem superados.

No primeiro saber, *As cegueiras do conhecimento* fica claro que todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. E esse saber é encontrado no vídeo, seja pelas respostas, exclamações e interpretações dos alunos.

O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta

a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conchedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento (MORIN, 2000a, p.20).

No segundo saber, *Os princípios do conhecimento pertinente*, o autor aborda que a fragmentação, de acordo com as disciplinas, compromete a relação das partes com o todo.



Figura 17. Aluno formula e reformula equação matemática

Para tanto, faz-se necessário pensar o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, enfim, unir os saberes, pois “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2000a, p.36).

Nesse momento, tem-se a oportunidade de trabalhar as relações entre o todo e as partes. Talvez daí decorra a dificuldade de aprendizagem das crianças, quando o professor pensa apenas na totalidade presente nas salas de aula e esquece que cada aluno comporta a singularidade das partes.

[...] tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes [...] a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “hologrâmica” o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele (MORIN, 2000a, p.37-38).

Outro ponto pertinente de ligação ao conhecimento é a promoção da inteligência geral. Segundo o autor, a inteligência geral deve superar os conhecimentos especializados.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com freqüência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2000a, p.39).

O terceiro saber, *Ensinar a condição humana*, se ocupa com a reintegração da “unidade complexa da natureza humana” com o propósito de que cada um assuma consciência de sua própria identidade complexa bem como com a identidade pertinente aos seres humanos” (IDEM, p.15).

No entanto, no vídeo analisado não há nenhuma menção ou aproximação com o ensinamento da condição humana. De qualquer forma, vale destacar que para que haja aprendizado em toda e qualquer instância é necessário que se tenha a tríade razão/afeto/pulsão acompanhada pela relação triádica indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, Morin (2000a), destaca que:

Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Entretanto, podemos considerar que a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeitos constituem nosso propósito ético e político, sem, entretanto, pensarmos que constituem a própria finalidade da tríade indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2000a, p.54-55).

Da mesma forma que o saber anterior, o quarto tópico, *Ensinar a identidade terrena*, também não é encontrado no vídeo educativo. De qualquer modo, para que ocorra aprendizado é preciso conhecer a identidade e apresentar consciência da Terra. “E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão”, aponta Morin (IDEM, p.72).

O quinto saber, *Enfrentar as incertezas*, aponta que no mundo há muitas incertezas. O desafio da educação do futuro é enfrentar as inúmeras incertezas presentes na realidade e conviver com elas. Morin propõe ensinar princípios estratégicos que viabilizem encarar os imprevistos, o inesperado e a incerteza.

Cabe ao professor direcionar os alunos ao enfrentamento das incertezas “já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”, ressalta Morin (2000a, p.84).

Dessa forma, a realidade não é facilmente legível. As ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que podem traduzir de maneira errônea. Nossa realidade não é outra senão nossa idéia da realidade (MORIN, 2000a, p.85).

Esse saber é evidenciado nas palavras da professora Dra. Silvia Collelo, da Faculdade de Educação da USP. Ao analisar as gravações dos professores em sala de aula, a convidada do vídeo pondera:



Figura 18. Profa. Silvia Collelo aponta incertezas no processo da aprendizagem

Que razão que a criança tem pra aprender? Qual o valor do conhecimento principalmente numa sociedade onde o valor, o que é valorizado é o ter e não o ser ou o aprender. (08'54" – 09'08").

No sexto saber, *Ensinar a compreensão*, o foco é a educação para a compreensão humana. Princípio ausente há muito tempo no fazer educar, porém, a compreensão mútua é fundamental para a dinâmica das sociedades. “A

compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é, daqui para frente, vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão" (IDEM, p.17).

Finalmente, no sétimo saber, *A ética do gênero humano*, o pensador francês considera que a ética não poderia ser ensinada por meio de instrumento pedagógico a serviço da moral. Para ele, a ética deve ensinar a consciência partindo do pressuposto de que o humano é indivíduo, social e espécie, tudo ao mesmo tempo. "Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana" (IDEM, p. 17).

Esse saber fica demonstrado nas palavras da professora Maria Teresa Mantoan. Ela destaca a autonomia do aluno como um dos instrumentos imprescindíveis na aprendizagem e aproveita para situar o papel do professor enquanto humano, social e espécie.

A aprendizagem tem a ver com a autonomia do aluno e nós temos um papel como professores que deve fugir dessa linha de explicadores. Nós temos que oferecer um ensino desafiado. Um ensino que provoca no aluno o desejo de aprender, o desejo de querer conhecer e resolver uma situação. E cada vez mais a gente tá verificando que isso não está acontecendo. A nossa parte que é do ensino é que precisava ser melhor, mais questionada, e melhor, digamos, analisada. Perde-se tanto tempo falando da tensão do aluno, da concentração, do estímulo, da falta do material, da indisciplina. Mas, e a análise que a gente faz do ensino, das nossas práticas? (09'55" – 10'53").

Desta forma, o livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* abaliza esse contexto da atualidade, considerando o importante papel da subjetividade na dinâmica e relações dos sujeitos. "Explicar não basta para compreender. Explicar é utilizar todos os meios objetivos de conhecimento, que são, porém, insuficientes para compreender o ser subjetivo" (Morin, 2011, p.51).

Esses princípios não contaminam com a visão niilista própria do pós-modernismo, pois, os mesmos buscam sentido, principalmente humano, para significar o ato educativo em cada pessoa.

Por fim, Morin (2003) destaca algumas pistas para educar na atualidade.

Educar com base no pensamento complexo deve ajudar-nos a sair do estado de desarticulação e fragmentação do saber contemporâneo e de um pensamento social e político, cujas abordagens simplificadora produziam um efeito demasiado conhecido e sofrido pela humanidade (MORIN, 2003, p. 38-39).

Deste modo, esse capítulo apresentou ideias nucleares que possibilitam o tratamento audiovisual a conteúdos educativos e que tenham como base a religação das disciplinas e a autonomia do pensamento contextualizado. Unir as possibilidades técnicas com os limites teóricos do conhecimento, certamente pode gerar saberes infinitos e planetários.

CONSIDERAÇÕES

Com o passar dos anos, a educação apropriou-se de recursos e linguagens derivados de diferentes áreas. Em 1923, o rádio surge no Brasil com finalidade educativa e, consequentemente, com possibilidade de educar a distância. Nesse momento, o objetivo estava em erradicar o analfabetismo, além de difundir a ciência e a cultura. Ainda na década de 20, Roquette-Pinto, responsável pela primeira emissora radiofônica brasileira e por programas educativos não oficiais volta seus esforços para uma nova possibilidade instrutiva: o cinema educativo. Nessa modalidade, a atuação de pedagogos e intelectuais mostrava novamente a preocupação com a educação brasileira.

Treze anos mais tarde, em 1936, a ideologia de educar pelas ondas do rádio foi interrompida pela implantação de propagandas comerciais e políticas. E em 1950, a televisão é inaugurada e nela também se abrem novas formas de trabalhar com materiais educativos e visuais. Surgem canais educativos, programas e legislações específicas à teleducação.

Com o desenvolvimento tecnológico no final do século XX, a Educação a Distância (EAD) brasileira se estabiliza na busca pela difusão do conhecimento. Nesse momento, a preocupação estava na formação dos indivíduos. Nessa modalidade de ensino diversas pontes fazem-se presentes, dentre elas, o vídeo e suas possibilidades imagéticas. Nesse caminho está a linguagem audiovisual que abrange um extenso processo construtivo e que pode ser observada sob a perspectiva do formato ou do conteúdo e com a possibilidade de tornar o conteúdo dinâmico e eficiente.

No âmbito dessa análise, está a Univesp TV (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), de certa forma recente, pois foi inaugurada em 2008, mas com uma proposta inovadora e arrojada em comunicação audiovisual, educação e tecnologia.

Para tanto, coube a esta pesquisa um recorte em três vídeos educativos da Univesp TV, a fim de compreender de que forma a utilização da linguagem audiovisual contribui para a religação dos saberes.

A análise constatou que, em muitos momentos, as imagens têm um papel fundamental para a compreensão do conteúdo abordado no vídeo. Mesmo assim, o texto acadêmico fundamenta a produção e respalda a elaboração do texto audiovisual (roteiro). Nota-se ainda que o texto desses vídeos é indicativo e, para

maior compreensão, faz-se necessário o acompanhamento do que se mostra. Logo, as imagens podem ser consideradas como as partes da totalidade presentes no processo educativo.

Outra possibilidade encontrada é a preocupação em pesquisar sobre um determinado assunto (pré-produção) e convidar pessoas especializadas para abordar a temática. Essa metodologia se encontra presente no trabalho da produção de um vídeo e mostra-se como um importante elemento informativo e educativo.

Além disso, existe a possibilidade de deixar o conteúdo dinâmico e mais próximo da realidade dos telespectadores. Para tanto, o destaque é a utilização de planos variados durante o decorrer das gravações dos vídeos. Mas, o que mais chama atenção, é o emprego do *plano de detalhe* e do *plano sequência*, ambos bastante encontrados em documentários.

Quanto aos limites, observa-se que esses vídeos apresentam diversos enquadramentos, o que contribui com a linearidade das ações, dando significado ao vídeo. No entanto, o *plano americano*, bastante utilizado em programas jornalísticos, é encontrado apenas em um depoimento no vídeo *Cidade Educadora*.

Outro limite é apontado pela coordenadora da Univesp TV. Para Mônica Teixeira, os vídeos educativos não devem conter trilhas. De acordo com Mônica os programas podem utilizar “todas as possibilidades de usar a televisão, com edição, com mais ritmo, menos ritmo, menos edição, mais edição, usar som ambiente, deixar de usar som ambiente, só não pode trilha”.

Destarte, vale lembrar que a hipótese do trabalho é se esses vídeos apresentam a possibilidade de religar os saberes humanos quando utilizam a linguagem audiovisual.

Deste modo, a pesquisa constatou algumas pistas que contribuem com o conteúdo programático de cada vídeo, além de contextualizar outros saberes. As possibilidades encontradas devem-se ao fato dos vídeos:

- Iniciarem com uma pergunta;
- Partirem de um problema para tratar de uma temática;
- Trabalharem com depoimentos variados;
- Recorrerem a especialistas;
- Contarem com um narrador (*off*), para o desenvolvimento do vídeo e
- Possibilitarem a reflexão de quem os acompanha.

Para Mônica Teixeira, esses vídeos são pensados a partir da aprendizagem baseada em problemas. Segundo a coordenadora geral da Univesp TV “o problema determina o que é possível aprender, porque você vai aprender a partir das questões que o problema coloca”. Essa afirmação colabora para o entendimento dos vídeos iniciarem com uma pergunta e estarem calçados por problemas da realidade educacional.

Logo, a investigação observa que os vídeos contribuem com o pensar, criar e conhecer. Conforme nos lembra Morin, o conhecimento precisa ser hologramático e contextualizado e a Univesp TV faz isso ao relacionar e contextualizar os saberes.

No entanto, o que mais fica evidenciado é o indicativo da possibilidade de leitura do mundo. Nos três vídeos, nota-se que para ler a palavra é preciso ler primeiro o mundo. No âmbito do ambiente escolar, cabe ao professor proporcionar ferramentas que possibilitem essa ligação entre os saberes. Essa leitura do mundo é observada no vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade* no depoimento do professor Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da USP. Para ele “leitura, compreensão e expressão isso a gente busca na escola. Agora o mundo não é disciplinar [...] é preciso que na escola a gente faça essa ponte entre o disciplinar e o transdisciplinar”.

Desta forma, o que se observa é que a escola tradicional não faz esse processo de construção de pontes entre os saberes. O ponto de partida não é o problema, e sim, a resposta. Ela compartimenta os saberes em fragmentos dispersos e isolados. Vale lembrar que esses programas são voltados para os professores. Neste sentido, considera-se importante ressaltar a abertura e promoção de novos olhares e a construção de novas pontes para uma escola que possibilite diferentes leituras do mundo, com o diálogo entre as disciplinas, assim como os precursores da radiodifusão educativa pregavam.

Além disso, há de se destacar que o referencial teórico adequou-se ao objeto analisado. Se analisarmos, por exemplo, a questão do texto em produções audiovisuais, ele é parte de um todo, conforme indicado por Edgar Morin no princípio hologramático, no qual a parte não somente está dentro do todo, como o próprio todo também está dentro das partes (Morin, 2011).

Outra constatação é que os problemas dos vídeos se intercalam entre si. Observa-se que o ponto de partida dos vídeos é um grandioso problema, mas passam pela teorização com argumentos de especialistas ou com exemplos bem

sucedidos da leitura do mundo. Mesmo no vídeo que aborda essa ‘falta de leitura’, com crianças que não conseguem ler a palavra e, consequentemente, não conseguem ler o mundo, pode-se encontrar elementos que fundamentam essa teorização e importância de contexto do mundo.

Essa observação é indicada na abertura do vídeo *Interdisciplinaridade e Transversalidade*, com o depoimento do professor Nilson José Machado, da Faculdade de Educação da USP, que diz “a gente vem pra escola pra ler o mundo. Começa lendo um texto, ler compreender, mas é ler e compreender o mundo”.

Outro exemplo dessa leitura faz-se presente no vídeo *A Cidade Educadora*. A produção mostra que as cidades têm muitos equipamentos urbanos e, certamente, se fizéssemos uma digressão encontraríamos diversos pontos na cidade que possibilitariam uma leitura do mundo. Ler o mundo, não é ler a consoante, a letra, a vogal. É ler o mundo para ampliar a leitura de saberes. Da mesma forma o último vídeo analisado *A criança que não aprende* exemplifica uma deficiência e vale-se de inquietações de professores e coordenadores para contextualizar a realidade da sala de aula.

Vale destacar ainda que outro ponto analisado é o perfil dos profissionais que fazem essas produções educativas. Observou-se nas quatro entrevistas realizadas nas dependências da TV Cultura, que esses profissionais apresentam experiências em outras emissoras de televisão. Sendo assim, o que mais chama atenção é a indicação desses profissionais em produções jornalísticas especiais, como por exemplo, programas de documentários.

Essa ressalva vai ao encontro da motivação inicial para o desenvolvimento da pesquisa. Partiu-se do pressuposto de que vídeos educativos devem apresentar elaboração, estruturação e cultivo do detalhe. Contudo, o estudo mostra que o emprego da linguagem audiovisual em vídeos com finalidades educativas deve contextualizar os saberes a fim de proporcionar infinitas leituras do mundo.

Para professores, pesquisadores e profissionais da área audiovisual a pesquisa aposta numa possibilidade a mais do vídeo convergindo em prol da educação. Mais que um elemento técnico, a linguagem audiovisual entra em cena como um componente eficaz na religação dos saberes.

No entanto, este trabalho trouxe uma questão: se a Univesp e a Univesp TV estariam atuando em uma reforma da universidade. Essa indagação surgiu ao

analisar os vídeos educativos da Univesp TV e ao apresentar a forma de atuação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

Ao ver e entrar em contato com esses vídeos constatou-se a necessidade de novos estudos voltados ao entendimento dessa possibilidade que se abre na relação à reforma do ensino superior.

Há de se destacar que já se vão 90 anos desde os primeiros esforços na consolidação de uma educação além das salas de aula. A compreensão histórica da Educação a Distância no Brasil (EAD) aponta a importância de operar em sintonia com as inúmeras possibilidades disponíveis, atentando-se às influências e apropriando-se de diferentes recursos. Bem mais que entender como se estabelece a constituição audiovisual deve-se assimilar sua relevância na educação. Uma educação capaz de atuar na vida e no cotidiano das pessoas. Educar pelo rádio, TV, cinema, internet, enfim, educar para prosperar e ler o mundo.

REFERÊNCIAS

A CRIANÇA QUE NÃO APRENDE. Fábio Eitelberg. São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP TV), 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=V_0noT10qVc&feature=share&list=SP88AA7C625DB4BDD8>. Acesso em: 15 jan. 2013.

ALONSO, Kátia M. A Educação a Distância no Brasil: a busca da identidade. In: PRETI, O. (org.). **Educação a Distância:** inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EdUFMT, 1996, p. 57-74.

ALMEIDA de, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das Tecnologias na Educação:** Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

ALVES, João Roberto Moreira. Educação a Distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação a Distância.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, n. 1, 1993. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/EDUCADIST.PDF>. Acesso em 15 set. 2011.

AQUINO, Agda Patrícia Pontes de. Moda e telejornalismo: o papel do figurino na construção da imagem de credibilidade do jornalista de televisão. In: **Revista Temática.** Paraíba: Núcleos de Artes Midiáticas, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ano VII, n. 3, mar. 2011. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/2011/Mar%C3%A7o/moda_telejornalismo_credibilidade.pdf> Acesso em: 29 de jun. 2012.

BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo. **Manual de Telejornalismo.** Os segredos da notícia na TV. Rio de Janeiro. Campus, 2002.

BARBOSA, Sílvio Henrique Vieira. Educação para a cidadania no caminho da TV brasileira. In: **Revista Líbero.** São Paulo: ano X, n.19, jun.2007.

BARBOSA, Bia. TV Brasil: o faz-de-conta da emissora pública. **Revista Adusp.** São Paulo: n. 42, jan.2008, p. 49-54.

BONÁSIO, Valter. **Televisão:** Manual de produção & direção. Belo Horizonte: Leitura, 2002.

CASTRO, Ruy. **Roquette-Pinto:** O Homem Multidão. Disponível em: <http://radiomec.com.br/70anos/70anos_rqpinto.asp>. Acesso em: 29 abr.2012. 1996.

CIDADE EDUCADORA: PARA ENTENDER A ESTAÇÃO DA LUZ. Marcelo Gutierrez. São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV), 2011. Disponível em: <<http://youtu.be/nHbFkwejPPE>>. Acesso em: 15 jan.2013.

COUTINHO, Laura Maria. Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das ideias. In: ALMEIDA de, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das Tecnologias na Educação:** Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005. p.18-21.

COUTINHO, Laura Maria. **O Estúdio de Televisão e a Educação da Memória.** Brasília: Plano Editora, 2003.

DEBRAY, Regis. **Vida e morte da imagem:** uma história do olhar no ocidente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. A racionalização do trabalho pedagógico e o uso de recursos audiovisuais na educação: um olhar sobre a pedagogia tecnicista no Brasil. In: **Revista HISTEDBR On-line.** Universidade de Campinas, v.11, n.43. 2011

FEDERICO, Maria Elvira Bonavita. **História da comunicação:** Rádio e TV no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

FIELD, Syd. **Manual do Roteiro:** os fundamentos do texto cinematográfico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

_____. **Os exercícios do roteirista:** exercícios e instruções passo a passo para criar um roteiro de sucesso, uma abordagem prática. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001a.

FISCHER, Rosa Maria. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. p.290-299.

FORESTI, Joadir Antônio. **A Complexidade da Teleducação no Canal Futura.** Porto Alegre: EDIPICRS, 2001.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A leitura da imagem. In: ALMEIDA de, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das Tecnologias na Educação:** Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005. p.106-111.

GIACOMANTONIO, Marcello. **O ensino através dos audiovisuais.** São Paulo: Summus, 1981.

GIRÃO, Lígia Cirino. Processos de produção de vídeos educativos. In: ALMEIDA de, Maria Elizabeth Bianconcini; MORAN, José Manuel (org.). **Integração das Tecnologias na Educação:** Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005. p.112-116.

GUIMARÃES, Érica. Congresso na USP discute aprendizagem baseada em problemas. **Com Ciência:** Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Campinas. Reportagem publicada em fev. 2012. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=3¬icia=609>>. Acesso em 22 dez.2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2009.

INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE. Tatiana Bertoni, São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV), 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cNpTwye78Vk&feature=share&list=SP88AA7C625DB4BDD8>>. Acesso em 15 jan.2013.

LAGE, Nilson. **A reportagem:** teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. Rio de Janeiro: Record, 2002.

LAURITI, Nadia. Ecologia das relações comunicacionais: de paredes... a pontes...In: **Eccos Revista Científica**, UNINOVE, São Paulo, v.1, n.1: p.35-49.

MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério.** São Paulo: Senac, 2000.

MACHADO, Antonio. Poesías completas. In. **Provérbios e Cantares.** Madrid: Calpe 1973.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão.** São Paulo: Editora Scipione, 1994.

MATTOS, Sérgio Augusto Soares. **A televisão no Brasil:** 50 anos de história (1950-2000). Salvador: Editora Ianamá, 2000.

MATTOS, Sérgio Augusto Soares. **História da televisão brasileira – Uma visão econômica, social e política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MILANEZ, Liana. **TVE:** cenas de uma história. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.

MORAES, Roselene Aparecida dos Santos Victor de. **Uma representação videográfica na arquitetura.** Dissertação mestrado em Comunicação Social. São Paulo, Universidade de São Paulo (USP), 2001.

MORAN, José Manuel. O que é Educação a Distância. In: **Novos caminhos do ensino a distância.** Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro: v. 1, n. 5, out/dez 1994, p.1-3. Disponível em:
<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em: 01 maio 2012.

MORAN, José Manuel. O vídeo na Sala de Aula. In: **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo: jan/abril 1995, p.27-35. Disponível em:
<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm> Acesso em: 17 maio 2012.

MORAN, José Manuel; ALMEIDA de, Maria Elizabeth Bianconcini (org.). Desafios da televisão e do vídeo à escola. In: **Integração das Tecnologias na Educação:** Salto para o futuro. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005. p.96-100.

MOREIRA, João Flávio de Castro. **Os Telecursos da Rede Globo:** A mídia televisiva no Sistema de Educação a Distância (1978-1998). Dissertação mestrado em História. Brasília, Universidade de Brasília (UnB), 2006.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Comunicação & Educação,** Brasil, v.2, n.4, 2008. Disponível em:
<http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4266/3997>. Acesso em: 01 fev.2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade:** a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 2000.

_____. **Cultura de Massas do Século XX:** Neurose. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2011.

_____. **Educar na era planetária:** O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O Método 3.** O Conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

_____. **O Método 4.** As Idéias. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1998.

_____. **O Método 5.** A humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

_____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2000a.

_____. **Para sair do século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MUSSE, Christina Ferraz. A entrevista no telejornalismo e no documentário: possibilidades e limitações. **Rumores - Revista Online de Comunicação, Linguagem e Mídias.** São Paulo: ECA-USP, vol.8, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www3.usp.br/rumores/artigos2.asp?cod_atual=201>. Acesso em: 14 set. 2012.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a distância:** a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999.

PASCAL, Blaise. **Os pensadores:** Pascal. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PASSINHO, Sandra Regina de Oliveira Marques. **Educação “fora do ar”.** Uma análise da TVE Maranhense nas reminiscências dos seus participantes. Dissertação mestrado em Educação, Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: 2008

PATERNOSTRO, Vera Íris. **O Texto na TV: Manual de Telejornalismo.** São Paulo: Campus, 1999.

PENAFRIA, Manuela. O ponto de vista no filme documentário. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**. Universidade da Beira Interior, 2001. Disponível em <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/texto.php?html2=penafria-manuela-ponto-vista-doc.html>>. Acesso em: 25 out. 2012.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. São Paulo: Editora Vozes, 1995.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo no Brasil**: uma visão histórica. Rio de Janeiro: Soarmec Editora, 2009.

RABIGER, Michael. **Direção de Cinema**: técnicas e estética. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. **Manual de Redação da Central Globo de Telejornalismo**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 1984.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v.13, n.37, jan/abr. 2008.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun de 1996.

SCHLOSSER, Rejane Leal. A atuação dos tutores nos cursos de Educação a Distância. In: **Revista Colabora** – Revista Digital da Comunidade Virtual de Aprendizagem (CVA), v.6, n.22, 2010.

SEIXAS, Caio Dib de; Ortiz, Pedro. Da leitura crítica dos meios de comunicação à Educomunicação no Brasil. In: **Revista Communicare**, v. 11, n.1. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, 2011.

SERRA, José. In: VOGT, Carlos, ET al. **Univesp**: Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em <www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/1/conheca-o-programa-univesp>. Acesso em 20 jan.2013.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e Educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. EaD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa. In: SILVA, Marco (org.). **Educação on-line:** teorias, legislação, formação corporativa. São Paulo: Editora Loyola, 2003. p. 91-106.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. In: **Comunicação & Educação.** São Paulo, v. VII, n. 19, p.12-24, 2000.

SQUIRRA, Sebastião. **Aprender Telejornalismo:** produção e técnica. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SZPACENKOPF, Maria Izabel Oliveira. **O olhar do poder.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VOGT, Carlos, ET al. **Univesp:** Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: <www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/1/conheca-o-programa-univesp>. Acesso em: 20 jan.2013.

ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. **Imprensa escrita e telejornal.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ZETTL, Herbert. **Manual de produção de televisão.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ZUCULOTO, Valci Regina Mousquer. **A programação do rádio brasileiro do campo público: um resgate da Segunda Fase histórica, dos anos 40 ao início dos 70.** In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Curitiba, 2009. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. p.1-16.

WATTS, Harris. **On Câmera:** O curso de produção de filme e vídeo da BBC. São Paulo: Summus, 1990.

WERNECK, Erika Franziska. E por falar em ciência...no rádio. In: MASSARANI, Luisa (org.). **Ciência e público:** caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Fórum de Ciência e Cultura, 2002.

WOHLGEMUTH, Julio. **Vídeo Educativo:** Uma Pedagogia Alternativa. Brasília: Editora SENAC – DF, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevistas¹⁸

Mônica Teixeira – Coordenadora Geral da Univesp TV (Universidade Virtual do Estado de São Paulo).



Mônica Teixeira é formada em Jornalismo pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) com especialização pela Fundação Reuters de Oxford, na Inglaterra. Ainda possui graduação em Direito pela USP.

Foi repórter investigativa do Fantástico, na TV Globo, com destaque para reportagens nas áreas da Saúde, Ciência, Comportamento, com ênfase no Jornalismo Científico.

Criou e dirigiu o SBT Repórter, programa investigativo que mostrava fatos históricos, descobertas científicas e assuntos de curiosidade em geral.

É autora do livro O Projeto Genoma Humano (Publifolha, 2000), que descreve em linguagem acessível as leis básicas da hereditariedade, a

estrutura molecular do DNA e o genoma do Homo sapiens. Em 2008, se tornou coordenadora geral da Univesp TV. O canal faz parte da multiprogramação da Fundação Padre Anchieta/TV Cultura, em operação por meio de ferramentas de tecnologia de informação.

Urbano Lemos Jr

Pra começar a entrevista, eu gostaria que você contasse como foi sua trajetória profissional e como foi sua vinda à Univesp TV?

Mônica Teixeira

Bom, começando pelo fim, eu considero o fato de eu estar na Univesp TV desde o começo, desde o dia zero. Fui a primeira pessoa do Univesp TV. Pra mim, do ponto de vista da minha carreira, é uma espécie de um coroamento, não no sentido de ser maior, mas no sentido de ser muito adequado ao que foi minha carreira. Minha carreira começou no jornal impresso, mas logo eu me mudei para televisão, com uma perspectiva na televisão de fazer basicamente reportagens em que os temas fossem tratados para além do imediato, para além do mais evidente.

Em toda minha carreira tem essa preocupação de que uma parte é contextualizar e outra parte é aprofundar, cuidar dos detalhes, ver o que é que torna um determinado acontecimento, fato, único no mundo.

E os fatos, eles têm uma singularidade. Os fatos e as pessoas principalmente. Então, com isso eu expliquei muitas coisas ao longo da minha carreira de jornalista clássica ao entender que o detalhe é revelador e, dessa forma, ver o que é específico e particular daquela história que você

¹⁸. A entrevista com a coordenadora da Univesp TV faz parte da metodologia empregada na pesquisa. Além disso, optou-se em conversar com os três repórteres responsáveis pelos três vídeos educativos analisados. As entrevistas aconteceram nas dependências da TV Cultura, no dia 24 de outubro de 2012.

está contando. Então eu acabei sempre aprofundando. A televisão tem uma característica que só dá para tratar, em minha opinião, de um assunto de cada vez, então é melhor tratar verticalmente, sair da mesmice e revelar alguma coisa que está escondida. O caminho é o caminho vertical.

O caminho não é o caminho do sobrevoo, horizontal e tal, inclusive porque o sobrevoo, que é o que o jornalismo em televisão em geral faz, só consegue colocar todos os acontecimentos em uma mesma matriz de entendimento, em que os elementos da matriz são aqueles que são os mais fáceis possíveis de serem entendidos, são aqueles que já estão no repertório. Nesse sentido, eles são simplificadores e não enriquecem os telespectadores. Não enriquecem também o fazedor daquilo.

Eu acho que isso marcou muito a minha carreira e logo eu comecei a fazer muito jornalismo de ciência. A partir de 98 eu comecei a fazer muito. Quando eu saí do SBT eu comecei e enveredei por esse caminho que é um negócio que eu tenho um interesse pessoal. Aí eu acentuei esse negócio do detalhe, da explicação, de entender o que está por baixo, procurar enriquecer, aí é com um viés maior em “como eu vou explicar isso aqui”, sabe? Basicamente, primeiro a gente precisa entender, para depois explicar. Então, quando apareceu a oportunidade de eu vir para cá, eu achei que casava. Agora aqui eu tenho uma posição muito menos de “fazedora”, obviamente e muito mais de “dirigidora”. Então nesse sentido eu procuro formar as pessoas. A essa altura, estamos com cinco anos quase de vida, quatro anos e meio, então eu tentei transmitir essas coisas que eu aprendi, pro trabalho, pra outras

pessoas. Esses exemplos que você pega são um pouco antigos. A linguagem hoje aqui já evoluiu, mas tudo bem, só estou te falando, te contando. Esse Transversalidade e Interdisciplinaridade foi um dos primeiros trabalhos dessa moça aqui. Ali ela tava começando uma trajetória na televisão de realizadora. Foi um trabalho que ela se dedicou muito e foi muito importante. Eu suponho que tenha sido um trabalho bem marcante. Mas hoje ela é melhor já do que isso.

Em geral, ela se responsabilizou pelo curso de Ética, Valores e Saúde e agora Ética, Valores e Cidadania que não é o nosso principal investimento. Em termos de curso é mesmo o curso de Pedagogia da UNESP, onde a Univesp TV tem uma participação muito forte, porque nós estamos lá duas vezes por semana, em todos os encontros presenciais e tem um programa especial preparado para cada um. O desenvolvimento dos profissionais se deu principalmente fazendo os programas da Pedagogia. Inclusive eles têm esse grupo ali, que senta naquela mesa lá no fundo, eles têm um conhecimento sobre os temas da educação muito profundo. Eles conhecem o currículo do curso de Pedagogia inteiro, todos os assuntos e eles se aprofundaram em cada um desses assuntos. Eu tenho insistido muito isso com eles porque eu não sei se eles têm claro, mas eles se apropriaram de um negócio ali, de um conhecimento. Eles têm um conhecimento detalhado sobre os assuntos do currículo de pedagogia. Eles têm uma experiência de conhecimento da escola, das crianças, dos professores, das diretoras, dos diretores muito refinado, detalhado. Então não tem lugar comum mais aqui nos assuntos de educação, que é a média da moral vigente na televisão. A televisão trata os assuntos de

educação no mesmo jeito que ela trata tudo, ou seja, pela mesmice, por aquilo que reforça o próprio. É aquilo que o telespectador “está preparado para ouvir”, ou seja, o novo nunca se apresenta, nunca tem o passo de sair do senso comum, do lugar comum. E aqui essas pessoas têm uma visão de outro tipo.

Eu vim no finalzinho de 2007 e nós começamos a fazer as primeiras coisas em fevereiro de 2008. A convite do Paulo Markun e do Carlos Vogt. Paulo Markun, Fundação Padre Anchieta e Carlos Vogt, idealizador da Univesp.

Urbano Lemos Jr

Bom, antigamente a formação dos indivíduos estava baseada em livros e outros materiais impressos, hoje, a formação está no audiovisual, muito relacionada à imagens. Como que a Mônica Teixeira vê isso?

Mônica Teixeira

Primeiro, eu discuto a premissa. Então, a formação dos alunos da Univesp, aí eu to falando em nome do outro pedaço da Univesp, que é o pessoal mais relacionado com a educação a distância mesmo, mas é claro que eu conheço as regras gerais.

A característica dos cursos aqui é que a leitura ainda tem um espaço enorme. O que a gente faz nos programas é tentar colocar no encontro presencial, na vida do aluno, uma espécie de janelinha que não estaria ali, com assuntos que não estariam ali, se não fosse a televisão.

Acho que é esse o lugar da televisão. A televisão não substitui o texto. O texto pode não ser impresso, mas o texto continua existindo, tem outros elementos, mas na educação a

distância, acho que nem aqui, muito menos em outros lugares quanto mais o curso é barato, vamos dizer assim, mais baseado na leitura ele é. Eventualmente ele pode ter a videoaula. Não é o jeito que a gente faz, mas também eu não tenho nada contra. Eu acho que tem um espaço pro professor se dirigir, falar coisa, etc., mas não é essa a nossa. A gente gosta mais dessa outra coisa. Não estamos substituindo ninguém, a gente tá acrescentando uma coisa, coisa que não estaria aí se não fosse a televisão. Então, tipicamente nos cursos da Univesp tem esse componente audiovisual que você falou, tem o componente do ensino aprendizagem feito ali, ou pelo professor assistente, ou pelo auxiliar, ou pelo próprio professor autor, que frequenta os lugares, não está o tempo todo nos encontros presenciais, mas tá junto preparando tutores, etc.

E leituras, você já viu os cadernos da Pedagogia? É texto à beça. Então eu não acho que tem uma substituição, eu acho que isso é uma característica da educação, porque pro fulano aprender tem que ter uma tensão naquilo que precisa ser aprendido, tem uma dificuldade em aprender, então aprender não vai se dar, não se trata de facilitar o aprendizado, não precisa dificultar, mas digamos assim, seria uma fraude querer eliminar, dizer que se pode eliminar a dificuldade, que é se apropriar de uma coisa nova, quando se trata da produção de televisão da gente aqui.

A gente quer trazer junto o espectador, mas a gente vai tentando enriquecer dando novos elementos, não vamos dizendo, “ó, isso aqui é simples, isso não é simples, a complicação é grande, olha aqui, tem isso, mas tem isso, mas tem isso, mas tem isso...” tá certo? Precisa tomar cuidado com

isso, porque seria fraudulento no sentido de que não há possibilidade de se aprender sem você se esforçar pra aprender.

Urbano Lemos Jr

Eu digo a questão de facilitar o processo da aprendizagem pela imagem.

Mônica Teixeira

Então, é isso aí, é uma coisa que não estaria lá, exatamente, não estaria. É um enriquecedor, é alguma coisa a mais, mas não no sentido de ser complementar, que pode ser tão importante quanto.

Mas é só que a palavra “facilitar” eu não acho boa, por causa desse aspecto, tem uma tensão no aprendizado, naquilo que você tem que aprender.

Vamos dizer assim, para você poder aprender, você precisa saber que você não sabe. Aí é que está a tensão entre o que você sabe e o que você não sabe, então, não é bem facilitar, eu acho que talvez seja revelar mais a palavra. E eu acho que não é bem “facilitar” nesse sentido. Mas eu acho que facilita, na real, eu acho que pode ajudar, pode dar outro ponto de vista, outra visão do negócio.

Urbano Lemos Jr

Você falou “videoaula não”. Qual a denominação mais usual?

Mônica Teixeira

Quando fala videoaula, a gente pensa na gravação da aula. A gente acompanha a gravação da aula. No momento a gente acompanha cinco cursos regulares das três universidades paulistas. Então a gente tá acompanhando História da Música;

Cálculo de Física 2; Cálculo 3, História do Brasil Colonial. É super legal. Mas é uma coisa do ponto de vista, da linguagem da televisão, muito mais rústica, requer muito menos da gente.

Urbano Lemos Jr

E como que poderia chamar então esses vídeos como o da Ética, Valores e Saúde?

Mônica Teixeira

No caso a gente chama de programa. O nome que a gente dá aqui dentro é programa diretamente ligado ao conteúdo dos cursos. Mas tudo bem, você pode chamar do jeito que você quiser. Não tem problema mesmo.

Urbano Lemos Jr

A criança que não aprende tem inserção de sobre som (som ambiente), qual que é a importância disso?

Mônica Teixeira

A importância é que nesses programas todos, a gente tem uma postura que é assim, “de o mais possível fazer o registro”.

Veja, tem um baita de um programa, que é o programa que a televisão não registra nada inocentemente. A televisão quando vai num lugar, quando põe ali o olho da câmera, aquilo ali é uma parcialidade, a visão que a gente dá. A gente também não quer enganar o estudante que aquilo que ele está vendo ali é a totalidade. Não é, aquilo é um recorte. Então, isso sempre é muito explicitado nas coisas da Univesp. Os microfones aparecem, as câmeras aparecem, tem uma porção de indicadores para não deixar o fulano esquecer que é a televisão vendo aquilo ali.

Mas, na medida do possível, a gente quer ter esse caráter justamente de trazer o que não estava. Então, nesse caso, é o mais possível registrar o que acontece na sala de aula, na Criança que não Aprende.

Então, também tem uma postura assim de observação. É uma observação que a gente revela que tem um observador, a gente não esconde, a gente faz força pra não esconder. Mas os programas têm um aspecto sempre de observar e com isso convidar o cara a observação também.

Urbano Lemos Jr

A seu ver, quais são os limites e as possibilidades da linguagem audiovisual nesses vídeos educativos?

Mônica Teixeira

Eu acho que o que é central não é tanto uma questão de linguagem de televisão, que eu acho que pode ser televisão de todas as formas, com todas as possibilidades de usar a televisão, com edição, com mais ritmo, menos ritmo, menos edição, mais edição, usar som ambiente, deixar de usar som ambiente, só não pode trilha porque “eu odeio” trilha. Mas isso é uma espécie de idiossincrasia minha, não queremos “edulcorar” a realidade aqui e a trilha é um grau de intervenção, e um tratamento ficcional.

A gente tenta não fazer isso, mesmo conhecendo os limites desse negócio, porque vamos dizer assim é televisão e televisão sempre é ficcional. Tem um aspecto quando a gente diz que é televisão, sempre tem esse aspecto, esse aspecto que a câmera é a gente que põe em certo lugar, então a gente não pode confundir o que a televisão mostra com a realidade. Então isso aí é uma falácia e a gente não quer fazer

isso. Mas ao mesmo tempo a gente quer enfeitar o menos possível a tal da realidade.

Mas a questão é mais editorial. O que é principal não é tanto a linguagem. O que eu acho que é obrigatório e mandatório é que a gente transmita, a gente ofereça nos programas as coisas e o revés das coisas, a versão do fato construído a partir do exercício do contraditório.

Urbano Lemos Jr

Esses são os limites?

Mônica Teixeira

É então, não sei se esse é o limite, vamos dizer assim. É no contraditório que está a riqueza das coisas. Então, não se pode esperar que alguém do mundo da educação, que vai lidar com coisas tão complexas e diversas e singulares quanto uma classe de trinta alunos, que a gente ache ou transmita a ideia de que é possível fazer de um jeito só, ou de que não vai haver questões que vão aparecer ali do próprio contato da prática da pessoa. Então o contraditório é nesse sentido, o contraditório é o contraditório como enriquecedor da experiência do sujeito. Algo que vai ajudar a aumentar o repertório da pessoa que está assistindo, não com uma visão ideal, idealizada, mas o máximo possível querendo oferecer uma visão que tem em seu bojo a riqueza da vida como ela é, porque a vida como ela é super multifacetada, inesperada, cheia de problemas e cheia de soluções que são inesperadas. As pessoas não sabem disso. A tentativa é não falar “olha, isso aqui tem uma receita”.

A pessoa tem que se virar dentro do que ela tem dentro de si, então, a gente tenta oferecer uma coisa mais rica na esperança de que ela possa se apropriar de algo mais rico que permita

que ela lide melhor com o imprevisto da vida.

Urbano Lemos Jr

E quais são as preocupações ao pensar esses vídeos?

Mônica Teixeira

O primeiro passo é entender aquele assunto ali, porque que é e aonde é?

Porque é assim, os professores oferecem um conteúdo, vamos dizer, mas o conteúdo do qual fala o professor não é a pauta do programa. A pauta do programa é outro passo. Então, entre o conteúdo e a pauta *tá* o trabalho dos jornalistas em se apropriar daquele conteúdo e pensar como é que é daquilo que é bom pra televisão tratar, quer dizer, onde que a televisão pode melhorar e enriquecer aquilo. Então esse é o primeiro passo. Essa é uma preocupação no sentido que a gente tem que ser o mais preciso possível, a gente tem que entender o melhor possível aquilo ali pra poder atender a essa necessidade que o professor/autor ou o que o coordenador do curso está nos colocando. Então esse é o ponto um.

Aí, o ponto dois é buscar no mundo as coisas que sejam exemplos daquilo ali ou que a matéria prima em cima da qual a gente possa fazer a discussão que se supõe que a gente vá fazer e que se espera que a gente vá fazer, então, esse vídeo da Inter e Trans.

O assunto era Interdisciplinaridade e Transversalidade, então a gente precisa ter um cimento para poder construir o programa, então, qual foi o cimento? O cimento foi a escola. Você tem que procurar a escola, ver se *tá* acontecendo o negócio na escola.

Urbano Lemos Jr

Você falou de exemplos, no final do vídeo aparece um pedacinho de uma entrevista do Morin. Este é um exemplo de “cimento”?

Mônica Teixeira

Exatamente, a gente precisou localizar o negócio aqui, ter e buscar. Aí que *tá*, não é o Morin em geral, é um pedaço do pensamento do Morin.

Urbano Lemos Jr

Você disse que a trilha é um dos elementos dispensáveis em um vídeo educativo. Por qual razão?

Mônica Teixeira

É, trilha eu acho que *tá* fora pra esse tipo de programa, por causa disso, não se trata de exagerar o real, seja para o bem, seja para um lado, seja para outro lado. Seja pra qualquer lado que se trata.

Se trata de o mais possível revelar a riqueza das coisas como elas são. Então porque que a gente precisa colocar a coisa que não *tá* ali.

Urbano Lemos Jr

Em relação aos profissionais e ao equipamento. A TV Cultura é referência em jornalismo público e também em programas educativos...

Mônica Teixeira

Então, mas veja a gente não é TV Cultura.

Urbano Lemos Jr

Mas a Univesp TV está ligada a Fundação Padre Anchieta.

Mônica Teixeira

Então, a Fundação Padre Anchieta é uma coisa, a TV Cultura é outra coisa e a Univesp TV é outra coisa.

Nós temos aqui uma estrutura de televisão separada da TV Cultura. Muito pouco do jeito da TV Cultura está aqui.

A gente nasceu de outra maneira. A gente é digital desde o começo, as pessoas fazem muitas tarefas, as pessoas são responsáveis cada uma pela qualidade do trabalho. A organização do funcionamento aqui é bem diferente do programa de funcionamento da TV Cultura.

Urbano Lemos Jr

Para poder fazer um trabalho bem feito é preciso que haja intencionalidade com profissionais envolvidos e bons equipamentos. Como que se dá essa comunhão?

Mônica Teixeira

Então, o convênio Univesp quando começou, quando teve o primeiro convênio Univesp celebrado em dezembro de 2007. A maior parte do dinheiro desse convênio era pra ilha, estúdio, equipamento de externa, etc. Então, a Univesp TV tem uma estrutura própria, a única coisa que a Univesp TV utiliza é a exibição da Univesp TV que tá dentro do sistema de exibição da Fundação Padre Anchieta, exclusivamente a exibição. O último pedaço, o resto todo, nós temos nós mesmos.

A gente é uma televisão auto suficiente. A gente tem tudo. A gente tem todos os profissionais da cadeia da televisão, tem gerência de programação, tem chamada. A gente tem tudo, todos os tipos de profissional, têm produção, tem apoio musical. E tem todos os equipamentos relacionados a isso também. Fomos comprados pelo convênio Univesp.

Urbano Lemos Jr

E qual que é a importância disso?

Mônica Teixeira

É a possibilidade de se fazer. Se eu fosse disputar equipamento com a TV Cultura eu tava frita.

Urbano Lemos Jr

Em muitas universidades, principalmente as privadas, filmam o professor e falam que estão fazendo um vídeo educativo. Como você analisa essa dinâmica?

Mônica Teixeira

Eu acho que isso é limitado. Eu acho que isso é bom para as universidades que praticam esse tipo de ensino a distância, porque ao invés de ter um professor em cada lugar, tem um professor centralizado.

Eu acho que o aluno, o estudante se beneficia de ter a possibilidade de assistir de novo, assistir ao pedaço que não entendeu, mas isso não substitui o contato com o professor e não substitui o resto todo.

Num curso tradicional a aula não é a única coisa do curso. No ensino a distância também não pode ser. Numa aula acontece de um professor exibir um vídeo, porque achou aquele negócio adequado. Cansa de acontecer. Então a gente é o vídeo.

Urbano Lemos Jr

E a questão dos profissionais envolvidos, que pode gerar uma diferença. Eu queria que você falasse dessa diferença que é o saber fazer.

Mônica Teixeira

Os profissionais aqui são dedicados a esse negócio. É a acumulação da

experiência. Eles eram uns há cinco anos, eles e eu também, somos outros hoje.

A gente tem uma tecnologia, desenvolveu uma forma de fazer. A gente precisa aprender a coisa sobre a qual a gente vai produzir o vídeo. Às vezes as pessoas acham que não precisam aprender. Aliás, aqui o cara aprende! Alias, é como se fosse o primeiro aluno do professor, o primeiro estudante do professor. Então é fundamental conhecer aquele negócio ali. É fundamental encontrar os exemplos que se coagulam com aquilo ali e é fundamental depois rever o que aprendeu aqui porque o produto final é diferente disso aqui, do começo.

Não se tem ilusão aqui de que é fácil. Não é fácil! É difícil! E esses profissionais primeiro têm que ter uma característica que é ser estudo, se eles não forem estudosos. Se eles não tiverem a coragem de aprender, porque a gente não sabe nada de um assunto, de repente a gente tem que saber daquele assunto, então a gente se lança no troço.

Tem que ter a confiança de que dá pra aprender, que eu vou aprender e eu vou saber isso aqui. Então eles são especiais, porque eles não têm medo de aprender, eles são especiais porque eles usam aquilo que eles aprenderam pra abastecer o trabalho de campo e depois na fase de terminar o produto é uma combinação daquilo que eles aprenderam no começo com o que eles viram e isso resulta no produto.

Então isso não se faz com pouco não. Eu tenho muita admiração pelas pessoas aqui, pelas pessoas que estão mais ligadas, acho que por todo mundo.

A Univesp TV quer esse negócio, esse contato permanente com a coisa nova, com a coisa que você não sabe. já pensou você editar Física 3? (risos) E eles editam, eles vão lá e eles editam.

Urbano Lemos Jr

E como que são feitos os programas, no caso do Ética, Valores e Saúde? Como é pensado, já que se trata de uma parceria com a USP.

Mônica Teixeira

Então, aí é diferente da Pedagogia, porque na Pedagogia é muito mais estruturado o curso, digamos assim. No Ética, Valores e Saúde, a filosofia é a aprendizagem baseada em projetos. Então o lugar do vídeo é um pouco diferente, a gente tem mais liberdade nesses programas. Por exemplo, nos programas de Pedagogia ou Licenciatura em Ciências que são oferecidos pela USP e a gente também atende.

No programa de Pedagogia o curso é mais estratificado e tem um conteúdo que o cara tem que dar conta. Nessa semana é isso, na semana que vem é isso, na aula de segunda é isso, na aula presencial de quinta é isso e no final de três semanas você tem que saber essas coisas aqui.

Na aprendizagem baseada em problemas é diferente, porque se tem um problema. E aí o problema determina o que é possível aprender, porque você vai aprender a partir das questões que o problema coloca. Nesse sentido a gente tem muito mais liberdade. E é muito menos baseado em textos. É muito mais baseado nas situações. Claro que é baseado nos textos, mas o ponto de partida não é o texto. Acho que essa é a diferença.

O ponto de partida é o problema, então o Ulisses Araújo que é no caso o professor, ele não dá um texto pra gente ler. Ele fala “ó, o curso vai tratar disso, disso, daquilo, eu queria que...” sei lá aí eu não me lembro mais como que ele colocou, pra gente chegar no programa. Esse programa aí foi muitas vezes reeditado, até chegar a ser o programa que ele queria.

Ele dá um tema e discute com a gente. Sempre tem na gênese de todos os programas que a gente faz aqui, disso que você tá chamando de videoaula, tem sempre uma conversa inicial com o professor autor, que dispara o nosso processo de aprendizagem.

Então, é a primeira coisa que se tem, o cara vem aqui e fala “ó, o meu objetivo é esse, eu vou trabalhar esses autores aqui, os textos que vão ser esse, esse, esse e esse. Nós temos, sei lá, cinco encontros presenciais. O primeiro encontro presencial, o centro é isso, o segundo é aquilo. Então, isso dispara a produção, é o ponto zero da produção. Então a gente faz essa reunião inicial, aí tem um período que a gente trabalha sozinhos. Pesquisando, encontrando coisa e tal. Quando a gente chega à pauta a gente a submete, aí o professor pode vir ou não, é uma coisa que a gente pode fazer por telefone, faz por e-mail, conversa, Skype, sei lá! Conversa um pouco “então vai ser assim, nós estamos fazendo isso assim nesse lugar, a nossa ideia aqui começa de um jeito, faz não sei o quê, aí termina com não sei o quê. Nós vamos ouvir essa, essa e essa pessoa, ok?”. A pessoa fala ok e a gente vai fazer.

E aí, antes da finalização quando o material está assistível, porém ainda não completamente terminado, o professor assiste de novo e fala “ok ou não ok”.

Muito raramente tem mudanças importantes. Mudanças são sempre muito superficiais, são coisas muito raramente. Não me lembro de nenhuma vez que o programa tenha sido, que o programa tenha voltado pra gravar. Quer dizer que tem o contato permanente, tem esses dois momentos, do começo e da hora da pauta, e geralmente funciona muito bem.

Urbano Lemos Jr

Qual a preocupação em articular os conhecimentos nesses vídeos?

Mônica Teixeira

Acho que quem articula não é a gente, a gente participa de um esforço inicial para uma possível articulação, quem articula é o dono do curso. Que não é a gente, a gente é um, vamos dizer assim, a gente é um fornecedor, a gente tenta fornecer o melhor possível.

Dentro dessa perspectiva que eu já te falei desde o começo, a gente quer fazer o mais rico possível. A aprendizagem baseada em problemas é multidisciplinar, a gente não vai fazer nada que não tente também acompanhar a multidisciplinaridade. Quer dizer, em tudo aqui o ponto de vista é que a realidade é multifacetada e pode ser vista de muitos pontos de vista. A gente tenta construir um ponto de vista a partir do máximo de outros pontos de vista.

APÊNDICE B

Tatiana Bertoni – é jornalista formada pela Universidade São Judas Tadeu. Apresenta experiência em televisão e rádio com passagem pelo SBT e CBN.



Na Univesp TV desde 2008, ocupa os cargos de repórter e produtora sendo a responsável pelo vídeo educativo *Interdisciplinaridade e Transversalidade*.

Urbano Lemos Jr

Qual a importância das imagens de satélite alternadas com depoimentos de alunos na abertura do vídeo? Como se estabelece a utilização desses recursos nesse vídeo em específico?

Tatiana Bertoni

Primeiro quando a gente optou por mostra e usar a tela do Google chegando de longe até chegar ao rio era mesmo pra localizar. Primeiro a gente teve a ideia de criar um pouco de expectativa, tentar entender que a gente tava falando do rio, que eles vão falando “ele é isso, ele é aquilo”, até chegar realmente no rio. Então tem aquela coisa da linguagem mesmo da televisão de uma maneira geral do programa ser atrativo.

Mas a gente tem que dar conta de um termo. De termos que são muito difíceis, que é a questão da

interdisciplinaridade e transversalidade que são temas que as pessoas confundem [...] essa foi a nossa opção de tentar usar a arte, usar gráficos até o próprio Google pra ficar de uma maneira um pouco mais interessante e mais fácil de explicar também o tema que não é tão fácil assim, acho que foi essa a nossa ideia.

A gente precisa ouvir gente que estuda o tema, que fundamente o tema, por que assim, quando a gente pensa num programa, ele é mais ou menos dividido em dois lugares, em dois momentos. Existe a entrevista do especialista, entre aspas uma pessoa que se especializou sobre o tema, que estudou, que no caso é o professor Nilson, e o outro professor que agora eu não consigo me lembrar. Mas de qualquer maneira assim a gente ouve as pessoas que estudaram o tema que são as pessoas que vão explicar.

E a gente ilustra com uma situação de escola ou dentro da própria escola ou uma atividade externa, mas de qualquer maneira uma atividade que o professor em sala de aula utilize com os alunos pra mostrar como trabalhar aquele tema que é pesquisado na universidade dentro da sala de aula. Até por que o nosso enfoque são professores. O público que assiste a Univesp TV a maior parte é formada por professores. Então qual é a realidade do professor? É a escola, é o aluno. Então a partir daí que a gente trabalha com os temas, mas levando em consideração a escola, então quando a gente pensou em entrevistar as pessoas, então como a gente faz? *Curriculum Lattes*, tentar entender qual é o cara que realmente estuda aquele tema, conversar por telefone, disponibilidade, mas também se o cara de alguma maneira vai contribuir para o programa. Porque não posso eu explicar todos os temas, por que eu tô

ali tentando entender também, então a ideia do repórter é buscar informação como é que eu entendi. Por que eu não sabia o que era Inter e Trans, sabia ali muito por cima, então eu fui tentar entender com os professores.

É isso que esses professores fazem na escola. O que esse especialista tá dizendo é colocado na escola assim? Na verdade a gente acompanhou aqueles alunos até uma visita técnica que eles fizeram próximo ao rio. Eles entrevistaram ali uma moradora. A gente ouviu uma menina que contou pro grupo qual foi a experiência dela de perder os móveis, enfim, quando teve a enchente, então eles juntaram aquele tema como um tema transversal em todas as disciplinas de uma maneira interdisciplinar. Então é mais fácil quando se vê, quando se entende. Então que dizer que isso é interdisciplinaridade, é isso que esse professor fez, por isso que tem 3 professores um de cada disciplina, então também a gente fica na busca do exemplo ideal. É esse foi muita sorte, foi um exemplo muito bom que deu pra gente acompanhar e que deixou o programa até interessante.

Urbano Lemos Jr

Diversos assuntos vão aparecendo ao decorrer do vídeo. Como que você vê isso de ter a possibilidade de tratar vários temas em um único vídeo?

Tatiana Bertoni

É, as coisas, na verdade, na escola não são muito fechadas. Não tem como você delimitar “vou falar só

sobre isso”, até por que ali realmente é um programa interdisciplinar. Também a gente pode dizer essa é uma característica de todos os programas.

Acho que é uma característica da escola de uma maneira geral. Por que enquanto o professor tá dando aula sobre Português ele tá levando em consideração outros conhecimentos do aluno e o programa também é um pouco assim, então você tá tratando de um tema mais você tem que falar sobre Sociologia e você acaba se remetendo a Filosofia, por que você fala do comportamento das informações, fala de Descartes por que ele foi responsável por fazer a disciplina. Enfim, separa tudo dentro da história da Sociologia e da Filosofia de uma maneira geral.

Então não tem como você fechar o tema dentro de um quadradinho. As coisas acabam, até por que a gente vai buscar a justificativa na história, quem foi o primeiro que estudou isso, de onde saiu essa história. A gente vai atrás de quem foi o primeiro que falou sobre esse tema, quem foi à pessoa que estudou esse tema.

Acho que os programas seguem mais ou menos essa, não só o programa, mas principalmente a aula tem essa característica de tentar fundamentar na ciência de uma maneira geral, acho que no conhecimento de uma maneira geral. Então acho que é inevitável não sei nem se a gente faz de propósito, mas de qualquer maneira acaba sendo inevitável.

APÊNDICE C

Marcelo Gutierrez – é jornalista formado pela Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Trabalhou no jornal Folha de São Paulo, portal UOL, revista Exame, rádio Bandeirantes, TV Bandeirantes e Rede Globo.



Atualmente é repórter e produtor da Univesp TV. É o responsável pelo vídeo *Cidade Educadora: Para entender a Estação da Luz*.

Urbano Lemos Jr

Eu queria que você falasse qual a importância dessa temática (Cidade Educadora) e como se estabeleceu a construção desse vídeo?

Marcelo Gutierrez

A gente trata basicamente do conceito que a cidade tem os equipamentos pra você fazer o seu aluno aprender. Então a gente olhou para o equipamento e a escolha foi a Estação da Luz. E quem escolheu foi a professora titular da disciplina.

Vou fazer um rápido histórico de como que a gente trabalha aqui. Vamos supor que você é da Univesp. Aí, a Mônica que é a coordenadora fala “ó Urbano, você vai ter que falar com o professor X, ele vai dar uma aula para o curso a distância cuja disciplina é Cidade Educadora”, aí você vai até o

professor e conversa com ele. Você tem dois caminhos, a conversa já pode ajudar a pensar o programa e o texto que ele vai dar pro aluno também te ajuda a pensar o programa, são dois caminhos, nesse caso, eu fui até a Universidade conversar com a professora e ela já sabia o que ela queria, porque às vezes o professor não sabe o que ele quer. Não é que ele não sabe por que ele desconhece, é porque a gente pode ter várias possibilidades, por exemplo, eu fiz o programa Libras, o “Libras” a gente achou primeiro uma escola em Campinas que é só para surdos e já estava há cinco anos instituídas. A professora falou “não, o meu aluno, que assiste, ele não vai se deparar com essa realidade, ele é um professor que vai cair numa escola que não tem nada” aí a gente achou uma escola pioneira em São Bernardo.

Então ela já sabia, “eu quero a Estação da Luz”. Porque ela já trabalhava no curso presencial com o tema “Estação da Luz”, então ela já sabia o que ela queria e ela já sabia que aquele objeto teria tais e tais recursos para ela trabalhar, a história do lugar, e aí a história você pode entender desde a concepção até o que aconteceu mesmo no lugar. Tem o incêndio, aquela coisa toda, então ela já sabia o que ela queria, nesse sentido ela fala, eu quero sobre a Estação da Luz.

Nesse caso, eu já recebi as indicações com as quais eu iria falar, porque no caso quando a gente pede o programa pra você, você também vai pesquisar pesquisadores, e é aí que vai entrar, digamos assim a tua autonomia. Você vai chegar pra Mônica e falar “Mônica, eu achei um historiador que fala bem, achei um antropólogo que estuda esse tema específico, no caso a Estação da Luz”.

Então, nesse programa eu já recebi o tema, e já recebi a indicação dos especialistas com quem conversar, então foi basicamente isso. Eu diria pra você que esse programa já nasceu pronto de quem pediu, porque quem pediu já sabia o que queria e como trabalhar a Estação da Luz. Então, esta produção televisiva, ela já veio praticamente pronta, o meu papel era entender.

A gente estuda um pouco o tema, não como deveria, mas, mais do que a imprensa normal. Tem mais tempo pra isso aqui. Então eu estudei o que era Estação da Luz, aí geralmente vem um editor junto com a gente [...] aí eu troquei uma ideia com o editor e a gente recorreu a um arquivo e descobrimos que teve o incêndio. Aí a gente partiu pra pedir autorização pra gravar lá e fomos gravar. Não havia roteiro, não tinha a ideia, eu só sabia basicamente quais áreas eles iam falar, mas com a liberdade de que cada um falasse um pouco da área do outro, tanto é que o professor do Museu Paulista, que é o historiador, ele fala da outra estação que está lá, ele fala "ali é a Júlio Prestes, tinha uma rivalidade da Estação da Luz." Ele tá entrando no aspecto histórico e também no aspecto arquitetônico.

Então esse programa, especificamente, do ponto de vista de produção, ele é uma exceção, porque tá tudo pronto, você vai e executa, e o que me cabia ali era explorar o máximo o que eles tinham pra falar, o arquiteto e o professor da USP.

Então, era isso, e quando a gente chegou lá, e isso é uma coisa bacana, quando você está fazendo um trabalho desses, eu pessoalmente gosto de envolver as pessoas de tal maneira que elas se apaixonem pelo que elas estão fazendo. Então eu cheguei para

o cinegrafista e falei "Jedson é o seguinte cara, o programa é sobre a Estação da Luz", e eu passei um briefingzinho pra ele, "isso aqui tem ligações com os ingleses, e tal". Aí a gente tava lá e tinha um menino lá no piano e ele falou "pede pra ele tocar alguma coisa" aí a gente veio com a ideia dos Beatles e essa ideia foi dele. E esse menino apareceu do nada lá. Foi uma sorte esse menino aparecer. Porque as pessoas ficam tocando, e aí quando você coloca uma câmera da televisão, você sabe o que acontece, todo mundo quer e tal. E no dia eu me lembro de que eu tava com a assessora, e com o representante da CPTM, falando das reformas, ali é mais pra gente ter uma ligação com o que aconteceu com o prédio, por conta do incêndio. Eu me lembro de que no dia eu ia começar a entrevista com o colega da CPTM e o menino começou a tocar e o Jedson me deu um toque, "esse menino toca bem" aí eu falei, "corre lá e fala pra ele esperar". Tava tudo armado, aí o menino esperou e a gente conversou com ele e toda aquela introdução, tudo aquilo ali foi uma concepção do cinegrafista.

Como a gente tem uma relação de confiança eu falei "manda bala" eu não fiquei nem perto. Porque tem uma coisa que é assim, você tem que repetir determinadas tomadas. E praticamente foi o Jedson que dirigiu tudo aquilo. Lá tudo que a gente fez, no ponto de vista do processo de produção, era assim "Jedson eu tô pensando em fazer tal coisa, funciona?" Você tem que pensar na luz e não sei o quê. Então tem uma hora que a câmera sai e a gente está andando. A gente não utilizou isso por problema técnico. A Estação da Luz tem aquela passagem no meio e eu pedi pro Jedson que eu queria.

A gente tá na rua, do lado que tem aqueles hotéis. Aqui tá o parque da Luz... aqui tá... Eu pedi pra ele, eu falei "Jedson..." porque ele adora o que ele faz, "dá pra fazer um plano sequência?" ele falou "dá!". O que eu imaginei, "a gente tem que atravessar a Estação da Luz", porque uma das entrevistadas diz "Ah, é muito legal, porque você tá de um lado, você atravessa parece que você está em outra cidade" inclusive é uma turista, pelo sotaque você percebe, aí eu to ali eu falei "faz o seguinte, vamos atravessar a Estação da Luz no plano sequência" aí a gente esperou o momento que estava mais tranquilo, que era antes do meio dia, porque depois começa o movimento maior do almoço, e tal, então ele ficou parado ali, onde você atravessa, na faixa gravando já o sinal, na hora que deu verde ele atravessou, foi andando, aí ele chega no meio ele dá um trezentos e sessenta, tudo em plano sequência e saí pro parque da Luz. E a gente não conseguiu usar isso aí, me "frustrou" demais isso aí. Então, tudo o que a gente fez ali, a gente conversou antes.

Tem um detalhe, se você reparar, eu gravo com o professor na plataforma. E isso é importante dizer, pra valorizar os profissionais que acreditam no que a gente faz. Quando a gente sai daqui com uma equipe, a gente não sai sempre com a mesma equipe de som, e o assistente de câmera, o cinegrafista, quando a gente vai fazer esse tipo de trabalho é sempre o mesmo, então o Jedson que faz os nossos Síncronos (vídeos produzidos para disciplinas do curso semipresencial de Pedagogia da UNESP), mas nem sempre o operador de áudio é o mesmo. No primeiro dia que eu fui com professor que é o historiador eu queria gravar na plataforma. A gente chegou a montar tudo lá e o operador de áudio disse

que não havia possibilidade e eu não quis discussão. O cinegrafista, o Jedson, disse "dá pra gravar" ele falou "não, peraí, dá pra gravar, ele não quer" e eu "tudo bem". Ele estava inseguro com a variação porque a gente queria mesmo pegar o trem passando ali, a gente ia pegar. Então, qual é o desafio ali, você grava em dois canais, seu canal e o dele e quem que pega o ambiente, aí tem umas jogadinhas que a gente faz, às vezes deixa da câmera aberta e tal, só que essa câmera tem que dialogar ou com a lapela. Então a gente deixa o microfone da entrevista no canal da lapela e no aberto, então como ele ia ficar muito próximo dos trens poderia dar ruído e o operador não quis. No outro dia a gente gravou esse programa, se não me engano em duas semanas, mas o que significa duas semanas?

A gente foi dois dias de uma semana e dois dias de outra. Não foi assim um, dois, três, quatro, não deu pra fazer isso porque a equipe tinha que fazer outras coisas e tinha o trâmite de autorização. Eu imaginei que em dois dias daria e não teve como. Porque era muito rico. No outro dia a gente foi e o operador falou "é fácil fazer isso" eu quase caí de costas. Fizemos e deu certo. E aí foi bacana porque a gente queria pegá-lo na plataforma. Então esse programa especificamente chegou pronto praticamente, não é assim que acontece, chegou com quem pediu sabendo o que queria. Ela inclusive indica algumas coisas, "olha arquitetura tem...não sei o que, a cúpula tem o brasão não sei das quantas, tem que prestar atenção nisso daí", indicou os dois especialistas, o da CPTM entrou por nossa concepção jornalística porque a gente tem ouvir quem é o responsável ali. E teve esses aspectos e a sorte do menino que tocava piano.

Urbano Lemos Jr

Então, o conteúdo do vídeo foi sugerido pelos professores responsáveis, mas eles não direcionaram a pauta apenas deram uma ajuda na produção. E quanto às imagens, há autonomia na captação e utilização das imagens?

Marcelo Gutierrez

Total. Eles já sabiam o que eles queriam, porque tem a ver com o material que vai ser apresentado aos alunos. Se não houvesse isso eu poderia escolher outro equipamento urbano pra explorar.

Olha, quando você olha pra sua cidade, você encontra equipamentos, que eles falam equipamentos urbanos, e que ajudam o professor em sala de aula.

Porque ali você tem aula até de Matemática. Se você quiser usar tua imaginação é possível calcular intervalo entre trens, velocidade de chegada e saída; em Física, você faz um inferno; Química também tem tudo. Então, ali eu tive liberdade pra conversar abertamente com os entrevistados porque poderia ser uma coisa do tipo, “ah vamos falar bem da Estação da Luz” e a gente não queria falar bem da Estação da Luz. A gente queria mostrar a riqueza da Estação da Luz e às vezes as mazelas também são partes da riqueza. Nos outros programas que a gente faz aqui a gente apresenta para o professor já duas ou três alternativas.

Urbano Lemos Jr

Hoje você é produtor aqui?

Marcelo Gutierrez

Aqui é o seguinte, aqui é muito engraçado porque a gente tem, burocraticamente, a gente tem, desde

Assistente de Pauta até Editor, no meu caso, eu sou registrado como Repórter 2, tem 1, 2, 3, 4. Só que desde o momento que eu entrei aqui eu fiz sempre produção e reportagem. Passou um tempo e eu não deixei de fazer produção, não deixei de fazer reportagem, comecei a fazer roteiro e comecei a fazer edição e pra um programa que a gente fez, chamado Expedição Geologia, alguns dos episódios eu também dirigi. Então aqui eu sou registrado como repórter, mas a gente tem multitarefas aqui, então é desde produzir até editar mesmo.

APÊNDICE D

Fábio Eitelberg – jornalista, publicitário e produtor musical. Dirigiu três documentários em curta-metragem: Noel Rosa da Silva (2010), Luiz Poeta (2012) e Baixo Velho Chico (2012).



Foi produtor e editor em grandes televisões brasileiras. No SBT, foi produtor de reportagens especiais durante dois anos, conquistando o Prêmio Internacional da Biodiversidade SOS Mata Atlântica. Foi finalista do Prêmio ESSO de jornalismo (2009). Atualmente trabalha na Univesp TV e é o responsável pelo vídeo *A criança que não Aprende*.

Urbano Lemos Jr

Qual a importância da inserção de depoimentos reais de professores e reflexões de especialistas no vídeo *A criança que não Aprende*?

Fábio Eitelberg

A importância das entrevistas eu acho que tem que caminhar de maneira independente. A gente não pode tentar simplesmente ilustrar com as coisas que a gente capta na escola e vice versa, também não posso pegar o que é uma verdade da escola e tentar jogar isso na boca dos acadêmicos pra justificar o que tá acontecendo na escola. Então eu acho que elas têm que ser complementares e elas tem que tá num conflito saudável de

reflexão, então existem as duas situações, a situação que primeiro a gente vai à escola e depois a gente vai ao especialista e ai em alguns momentos a gente leva alguns trechos a esses especialistas. Que foi o caso da gente comentar e às vezes acontece o inverso. Tô fazendo uma produção e eu levei o especialista à escola, entrevistei especialista e eu levo pra lá “olha só o que o pessoal está falando sobre o assunto e a professora da escola comenta”. Acho que o acadêmico tem a experiência maior de ter pensado muito sobre o assunto, que a gente tá tratando, por exemplo, *A criança que não aprende*.

A Maria Teresa Mantoan, por exemplo, tem cursos sobre esse assunto. É legal que então ela pode falar sobre todo o trabalho de pesquisa e reflexão que já está todo embutindo dentro desse trabalho dela. Muitas vezes, a gente chega lá e a pessoa nunca pensou sobre esse assunto. E ela começa a pensar na hora, muitas professoras pensam e começam a pensar na hora então é legal isso porque são duas dinâmicas completamente diferentes. E ai eu acho que é isso que compõe a riqueza do programa. Já as crianças, como eram crianças pequenas, elas não acabam entrando com uma participação efetiva dentro da reflexão, elas entram como objeto de observação.

Urbano Lemos Jr

A pauta foi você que direcionou?

Fábio Eitelberg

Não, não chego a direcionar. Eu posso fazer sugestões, mas a pauta ela é pensada em conjunto com o professor autor da disciplina, que no caso foi o professor Ulisses Araújo. Ele pensa o que o vídeo pode ser útil dentro do

curso e aí a gente dentro dessa primeira perspectiva dele, lança uma proposta de pauta, “olha professor e se a gente visitasse três escolas e conversasse com essas duas pesquisadoras”, aí ele pode responder e falar “assim não. Olha, eu acho que essa pesquisadora não é bem a linha que eu procuro...que eu trabalho” e sugere outra pessoa. “Olha, eu tenho uma escola pra te sugerir, pra você ir” então, é bem variado e pode acontecer de vários jeitos.

Urbano Lemos Jr
E o roteiro?

Fábio Eitelberg

O roteiro é nosso. A gente acaba fazendo sozinho. A gente tem um trabalho que antecede o trabalho de gravação que é o trabalho de leitura. Normalmente os professores mandam pra gente os textos bases da disciplina, a gente lê esses textos e depois a gente resume esses textos.

A gente procura fazer uma síntese pra conversar novamente com o professor, tirar dúvidas se for o caso, e a partir desses textos a gente tem uma reunião de pauta pra ver o que ele vai querer do vídeo e na sequência a gente faz essas sugestões de gravação.

Urbano Lemos Jr

Todas as imagens desse vídeo são gravadas em ambiente escolar e há a inserção de diversos sons ambiente. Como que você vê a importância desses recursos audiovisuais?

Fábio Eitelberg

É fundamental, porque o que a gente não ouve a gente não tem como entender. Então a gente vai criando um certo *know how* de fazer isso

dentro da escola, porque a gente faz isso muito e é imprevisível, as crianças são imprevisíveis. Existem situações em que as crianças ficam intimidadas, dependendo da idade da criança, dependendo da sala, dependendo de como a professora apresenta pra essas crianças a nossa presença. Isso pode intimidar de alguma maneira. E aí a gente às vezes escuta.

Existem situações que eu escuto coisas que as crianças falam, “tomara que isso tenha sido gravado”. Em situações diferentes, que eu não escutei porque tava uma bagunça, mas o operador de áudio pegou e eu vou só descobrir isso na decupagem. O que às vezes é muito bom, porque isso me ajuda a compor minha edição. Ou às vezes me dá uma certa angústia, que eu falei “se eu tivesse escutado isso eu teria feito essa pergunta”. Às vezes poderia ter me levado a um outro caminho. E pra especialistas é fundamental, porque é a partir dessas respostas que são dadas, pelo sobre som, por exemplo, que elas vão poder interpretar e fazer conexão com a teoria que elas pesquisam. Então isso é fundamental

APÊNDICE E

Transcrição vídeo: Interdisciplinaridade e Transversalidade

(16 minutos e 15 segundos)

Curso de Especialização Ética, Valores e Saúde na Escola

Disciplina: Interdisciplinaridade e transversalidade

Vídeo	Áudio
<p>Arte seguida de Sonora (1" – 11") Foto em tom de sépia congelada do professor Nilson José Machado com legenda acompanhando o áudio</p> <p>Nílson José Machado Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	A gente vem para escola para aprender a ler o mundo. Começa lendo um texto, mas ler compreender, mas é ler e compreender o mundo.
<p>Arte seguida de trilha (11" – 14") Mostra imagem se aproximando do planeta Terra, com um risco na horizontal no qual as coordenadas de latitude estão marcadas</p>	Trilha de computador computando
<p>OFF 14"-19"- Imagem se aproxima do planeta Terra, com um risco na horizontal mostrando a latitude do local e as coordenadas de latitude estão marcadas. 18"- Entra arte latitude 22º 45' 15" S</p>	Latitude, vinte e dois graus, quarenta e cinco minutos e quinze segundos, Sul.
<p>Arte seguida de Sonora (19" – 32") A imagem de fundo continua se aproximando do planeta Terra. Aparece a imagem congelada em preto e branco da professora a direita da tela.</p> <p>Legenda seguida de áudio Não só a água, mas o ar, as condições de vida do local. Tudo isso influencia em questões ambientais. E essas questões ambientais, elas podem ser muito bem tratadas em qualquer disciplina.</p>	Não só a água, mas o ar, as condições de vida do local. Tudo isso influencia em questões ambientais. E essas questões ambientais, elas podem ser muito bem tratadas em qualquer disciplina.

Arte/Trilha (27" – 34") Um risco na vertical apontado a Longitude do local, a imagem continua se aproximando do planeta Terra	Trilha de Computador computando
OFF (34" – 40") Números marcando a longitude surgem na vertical	Longitude, quarenta e sete graus, sessenta minutos e cinquenta e cinco segundos, Oeste.
Sonora (40" – 49") A imagem de fundo continua se aproximando do planeta Terra. Aparece a imagem congelada, em preto e branco de uma entrevistada. Édila Costa Moreira GC (Gerador de caracteres) no canto superior direito da tela mostrando o que ela está dizendo	Fica mais fácil da gente aprender muita coisa, porque as matérias são interligadas, a gente não aprende coisas isoladas.
OFF (49" – 52") A imagem de fundo continua se aproximando do planeta Terra. Em cima da linha de latitude, no canto esquerdo da tela aparece escrito “Campinas, São Paulo”	Nasce na cidade de Campinas, interior de São Paulo.
Sonora (52" – 01'04") A imagem de fundo continua se aproximando do planeta Terra. Aparece no canto direito da tela uma imagem congelada, em preto e branco de uma entrevistada. Patrícia Nogueira GC (Gerador de caracteres) no canto inferior esquerdo da tela, mostrando o que ela está dizendo.	Ele é o foco de cultura, foco de pensamento, de discussão, de argumentações, de trabalho em cima assim constante.
OFF (01'04" – 01'08") A imagem de fundo continua se aproximando do planeta Terra. Um rio é destacado de azul na imagem	Setenta por cento de sua área está localizada em perímetro urbano.

<p>Sonora (01'08" – 01'18")</p> <p>A imagem de fundo continua se aproximando do planeta Terra. Aparece no canto esquerdo da tela uma imagem congelada, em preto e branco de uma entrevistada. O que ela está dizendo aparece escrito no canto superior e inferior direito da tela</p> <p>Legenda seguida de áudio</p> <p>Eu não tinha conhecimento nenhum, assim, sobre o rio, sobre onde ele passava, o que ele era, e agora ele significa uma oportunidade de ver as coisas diferentes.</p>	
<p>OFF (01'19" – 01'44")</p> <p>Imagens de satélite mostrando o percurso do Rio Anhumas</p> <p>Insert (01'37" – 01'41")</p> <p>Imagen de alunos andando no corredor de uma escola</p> <p>Insert (01'41" – 01'43")</p> <p>Imagen da escola pelo lado de fora</p>	<p>Eu não tinha conhecimento nenhum, assim, sobre o rio, sobre onde ele passava, o que ele era, e agora ele significa uma oportunidade de ver as coisas diferentes.</p> <p>Esta é Alejandra, é do Ribeirão Anhumas que ela e os outros estão falando.</p> <p>O Anhumas fica próximo a escola e está presente na vida dos alunos, por isso o ribeirão foi escolhido como tema de um projeto de educação que reúne a Unicamp, a universidade estadual de campinas e duas escolas públicas da região.</p> <p>Uma delas é a escola estadual Ana Rita Godinho pousa,</p> <p>onde Alejandra estuda.</p>
<p>Sobe som (01'44" – 02'05")</p> <p>(Som ambiente – Prof. Éderson)</p> <p>Imagen sai do vale e foca o professor falando, depois filma os alunos.</p> <p>(01'47" – 01'50) A tela se divide no meio, mantendo o entrevistado na tela da direita e imagens do local na esquerda</p> <p>01'54" - Close saindo de moradores do outro lado do rio</p> <p>02'00" – A imagem se divide em dois, do lado esquerdo, mostra os moradores do outro lado do rio, do lado direito, o professor falando</p>	<p>Então você tem aqui essa visão panorâmica, que é justamente para você tentar ver o local, da forma mais... Total possível.</p> <p>Onde está essa imagem de satélite? Essa ocupação?</p> <p>Depois eu gostaria que vocês verificassem qual a relação que existem entre esses moradores e esse local</p>

<p>Sobe Som (02'05" – 02'14")</p> <p>(Aluna falando)</p> <p>02'05" – Imagens do rio 02'08" – Plano Sequência do vale até os alunos</p>	<p>Alunos falando e carros passando</p> <p>O rio aqui, aí fica as casinhas e tem uma rua e tem depois um bosque, eles estão perdidos no meio disso.</p>
<p>OFF (02'14" –02'34")</p> <p>02'14 - Professor falando com alunos no meio de uma rua</p> <p>02'19" – Aluna escrevendo em uma prancheta</p> <p>02'25" – Imagens do professor Nilson José Machado andando junto a entrevistadora</p>	<p>Isto é uma aula, uma maneira diferente de ensinar e de aprender.</p> <p>Aqui os professores estão utilizando a interdisciplinaridade e a transversalidade.</p> <p>Para entender esses dois conceitos, ouvimos o professor Nilson José Machado, que é da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a USP.</p>
<p>Sonora (02'34" – 03'50)</p> <p>Plano fechado no entrevistado com uma estante de livros ao fundo.</p> <p>Com GC (Gerador de caracteres) “Interdisciplinaridade” aparece destacando quando o entrevistado começa a falar</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Nilson José Machado Faculdade de Educação - USP</p> <p>03'27" – GC (Gerador de caracteres) “Transversalidade” aparece destacando quando o entrevistado começa a falar sobre isso.</p>	<p>A interdisciplinaridade surgiu como um chamado para que as disciplinas não mudassem seus objetos, mas que houvesse relações mais fortes entre as disciplinas, a realidade não é disciplinar, a escola é, a realidade não é, e os alunos se interessam por temas como a água, os rios, a energia. Agora a água não é uma propriedade da Geografia, não é uma propriedade da Biologia, não é uma propriedade da química... A água é água, então é preciso haver uma revelação mais forte. A reação na organização curricular, a reação a fragmentação disciplinar, foi a busca da transversalidade.</p> <p>Quer dizer, a busca de temas que atravessassem transversalmente todas as disciplinas, as questões de valores, por exemplo, são questões que não cabem dentro de nenhuma disciplina especial da escola básica, essa questão sobre valores... Elas cortam todas as disciplinas transversalmente</p>

<p>OFF (03'50" – 04'10)</p> <p>03'50" – Alunos andando por uma trilha</p> <p>03'53" – Alunos atravessando uma ponte</p> <p>04'00" - Alunos andando por uma trilha</p> <p>04'05" – Zoom saindo do rio e mostrando um pano geral do rio e da margem</p>	<p>Estas questões sobre valores, a que o professor Nilson se referiu podem ser vistas em atitudes como cooperação e cidadania. Temas como saúde e meio ambiente também atravessam as disciplinas e podem ser estudadas de maneira transversal.</p> <p>O ribeirão Anhumas é um bom exemplo de tema transversal, que envolve o meio ambiente.</p>
<p>Sobe Som (04'11" – 04'19)</p> <p>Roda de alunos ouvindo a professora falando, no meio da rua</p> <p>04'18" – Plano fechado na aluna, que está na roda de alunos, com alunos ao redor</p>	<p>Quais são os fatores que podem causar enchentes neste lugar aqui? Entulho, lixo...</p> <p>A falta da mata ciliar talvez?</p>
<p>Sonora (04'19" – 04'24")</p> <p>Plano fechado no entrevistado com um campo de futebol cercado em segundo plano. (Aluno)</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Acumula muito lixo lá e vai ocupando espaço onde a água poderia ficar.</p>
<p>Sobe Som (04'24" – 05'02")</p> <p>04'24" – Roda de alunos ouvindo a professora falando, no meio da rua</p> <p>(Corte)</p> <p>04'29" – Aluna (Verônica) falando em primeiro plano, e a roda de alunos ouvindo em segundo plano, no meio da rua</p> <p>04'32" – Alunos prestando atenção na Verônica falando</p> <p>04'35" – Volta a câmera na Verônica</p> <p>04'35" – GC (Gerador de caracteres) Verônica Nunes Sila Aluna 3º ano</p>	<p>A Verônica morou aqui, na época que teve uma enchente muito grande.</p> <p>As casas foram cobertas pela água e você</p> <p>podia ver objetos passando, carro, passando pelo rio, indo embora, as pessoas ficaram sem nada, para bem dizer.</p> <p>(Aluna Marta) Pra ter uma noção mais ou menos,</p>

<p>Insert – (04'40" – 04'44") Imagem do Rio Anhumas</p> <p>04'45" - Aluna (Marta) falando em primeiro, muro de uma casa em segundo plano</p> <p>04'45" – GC (Gerador de caracteres) Marta Araújo Hora Aluna 3º ano"</p> <p>04'51" - Roda de alunos fazendo anotações, no meio da rua</p>	<p>inundou, acho que um metro e meio, meu pai até mediu depois.</p> <p>Só que como minha casa era de dois andares, a gente ficou no andar de cima,</p> <p>então a gente não perdeu muita coisa, só que a minha mãe lamentou muito, porque ela também não pensava só nela, ela pensava nas outras pessoas, que tinham casas mais próximas e tal.</p>
<p>OFF (05'02" – 05'37") Aparecem três fotos na tela, uma de cada vez, mostrando da esquerda para a direita, cada uma mostrando um professor, com o vale do ribeirão ao fundo</p> <p>05'22" – Destaque para imagem da Fabiana, deixando as outras em preto e branco, surge legenda indicando o nome dela embaixo da foto</p> <p>05'24" – A foto da Fabiana fica preto e branco e a do professor Éderson colorida, surge uma legenda indicando o nome dele abaixo da foto</p> <p>05'26" – A foto do Éderson fica preto e branco e a da Patrícia colorida, surge uma legenda indicando o nome dela abaixo da foto</p> <p>05'29" – As três fotos ficam coloridas e surgem legendas em baixo das fotos indicando a matéria que cada professor dá aula (Química, Geografia e Língua Portuguesa)</p>	<p>Ruído (05'01" – 05'12") Professores falando</p> <p>OFF Estes são os três professores da escola Ana Rita, eles desenvolvem na prática a transversalidade e a interdisciplinaridade com os alunos.</p> <p>Fabiana é professora de Química.</p> <p>Éderson é professor de Geografia.</p> <p>e Patrícia de Língua Portuguesa.</p> <p>As disciplinas são integradas para que um tema específico, que não está no currículo escolar, possa ser estudado em conjunto.</p>
<p>Sonora (05'37" – 06'03) Plano fechado na professora, mostrando o rio e sua margem em segundo plano</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Patrícia Nogueira Professora de Língua Portuguesa</p>	<p>Ele é o foco de cultura, foco de pensamento de discussão, de argumentações, de trabalho em cima, assim constante. Dentro de sala a gente trabalha com eles. Essas discussões parecem que não são muitos importantes no dia a dia, mas a gente começa a conversar com eles de repente esta num assunto muito mais vasto.</p>

<p>Sonora (06'03" – 06'17") Plano fechado no entrevistado, que está mais a direita do vídeo, com o rio em segundo plano</p> <p>GC – Éderson Briguenti Professor de Geografia</p>	<p>Geografia nesse sentido, acredito eu, mesmo sendo suspeito, que é a disciplina que tem a maior facilidade tratar dessas questões locais, o Ribeirão Anhumas representa as relações que os moradores tem com o meio.</p>
<p>Sonora (06'17 – 06'58") Plano fechado na entrevistada, que está mais a direita do vídeo, em uma sala de aula, com a lousa de fundo</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Fabiana Burgos Professora de Química</p> <p>Insert (06'40" – 06'50") Plano sequência, da esquerda para direita, mostrando alunos em uma roda, até chegar na professora</p>	<p>Pra eles entenderem a formação desses recursos naturais que Geografia está falando, eles precisam saber como é que isso se formou, além de quanto tempo isso demora para se formar, que Geografia vai abordar, ele precisa saber como isso se formou, como é que se dá isso, quimicamente, precisa de todo um estudo, não só químico, como biológico, mas um estudo mais aprofundado para eles entenderem quanto tempo vai levar para usar todos esses recursos, então, para um entendimento mais global.</p>
<p>OFF (06'58" – 07'05)</p> <p>Plano sequência saindo de close no papel pardo sendo marcado com régua e riscado a lápis, até o rosto da menina que está riscando e falando.</p>	<p>Nesta fase do projeto os alunos estão desenvolvendo em sala de aula um estudo chamado “riscos ambientais e a linha do tempo”.</p>
<p>Sobe Som (07'03" – 07'22") (Fabiana) 07'05" – Plano sequência, câmera girando em torno da professora indicando algo para alunas. 07'11" – Close em uma aluna 07'13" – Close fechando na atividade que está na mesa e a professora está indicando 07'17" – Close no rosto da professora por três segundos, logo após, plano geral da sala, mostrando a mesa onde está a professora e os alunos em primeiro plano, com outros alunos em outras mesas em segundo plano.</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>A gente tem que olhar onde é que começou tudo. Onde é que começou tudo? Era pré-cambriana a gente vai considerar esse marco zero de quatro bilhões e meio de anos,</p> <p>a fita tem quatro metros e meio, e esses quatro metros e meio. Tem que caber os quatros bilhões e meio de anos.</p>

<p>Sobe Som (07'25" – 07'50")</p> <p>(Éderson)</p> <p>7'25" – Plano fechado no professor com alunas, logo após, a câmera abre pegando um plano geral da sala de aula onde o professor está apontando para um papel pardo, com cinco alunos em volta olhando.</p> <p>7'34" – Close no papel sendo manuseado pelo professor e pelos alunos</p> <p>7'38" – Close no rosto de duas alunas.</p> <p>7'42" – Close se aproximando do papel pardo sendo manuseado pelo professor e pelos alunos</p> <p>7'46" – Plano sequência, saindo do rosto de perfil de um aluno até as mãos dele, que está manuseando um papel, em cima de uma mesa</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Daqui pra cá, você tem toda essas eras, até chegada na cenozóica. A idade geológica da terra,</p> <p>é uma idade diferente da idade do homem, do tempo do homem, enquanto a gente leva pouco tempo para utilizar esses recursos esgotá-lo, a terra leva milhares de anos... pra se formar.</p>
<p>OFF (07'50" – 08'10")</p> <p>Plano sequência seguido por um plano geral do corredor de escola, acompanhando vários alunos passando, da direita para esquerda, indo para porta de saída.</p> <p>07'55" – Tela se divide em duas, mantendo na direita o plano sequência, e na esquerda, alunos entrando em um ônibus de viagem</p> <p>08'00" Tela dividida em duas, mostrando na esquerda, alunos conversando dentro do ônibus, e na tela da direita plano sequência, acompanhando o ônibus passando da direita para esquerda.</p> <p>08'03" – A tela da direita muda, imagem de dentro do ônibus, mostrando a janela e a paisagem passando.</p> <p>08'06" – A tela da direita muda novamente, Plano geral, em um caminho de terra, cercada por mato, mostrando do chão para cima, os alunos vindo em direção à câmera.</p> <p>08'09" A tela deixa de ser dividida em dois. Plano sequência, mostrando um plano geral da margem do rio, a imagem sai de uma casa, na beira do rio, e vai até uma ponte, onde há pessoas atravessando</p>	<p>Esta é a segunda parte da atividade, que começou em sala em aula, com a criação da escala do tempo, dos quatros metros e meio do papel pardo.</p> <p>A viagem é curta, menos de quinze minutos,</p> <p>mas é o bastante para chegar a um ponto do Anhumas,</p> <p>onde as pessoas estão tão perto do rio que a relação torna-se arriscada.</p>

08'14" – Câmera ao lado de uma casa de madeira mostrando o rio	
Povo fala Áudio não bate com o Vídeo	Áudio não bate com o Vídeo
08'16" – Povo fala Plano sequência, fechado na entrevistada, que está na porta da sua casa de madeira.	As pessoas que vem pra cá fica falando que é área de risco, mas a gente vai fazer o que?
08'20" – Povo fala Plano fechado na entrevistada que está encostada em uma parede (provavelmente da casa dela) em uma rua de terra. Há pessoas com pranchetas atrás dela.	Eu gosto daqui, a gente ta acostumado.
08'23" – Povo fala Plano fechado na entrevistada, na porta da casa de madeira	A gente mora por que é jeito, né.
OFF (08'24" – 08'33") Plano sequência, mostrando o rio da esquerda para direita 08'28" – Plano sequência, seguido por um close em um cano despejando água suja no rio. Imagens de lixo nas pedras e no muro de arrimo que sustenta a margem do rio.	O Ribeirão Anhumas recebe em suas águas, além dos esgotos não tratados de residências, resíduos químicos industriais da região. Olha aí a transversalidade na aula de Química.
Sobe Som (08'33" – 08'58") 08'34" – Plano fechado na professora falando com uma aluna prestando atenção 08'37" – Close saindo de rio até chegar em um plano geral que mostra uma saída de água da estação de tratamento 08'42" – Plano fechado, durante três segundos, em aluna falando, em segundo plano há outra aluna olhando e árvores ao fundo,	(Fabiana) Ele pode ser jogado na rede de esgoto, quando tem, mas ele tem que ser tratado pra ser jogado na rede de esgoto. A gente sabe que tem a estação de tratamento Anhumas. (Aluna pergunta) Diminui o PH, é isso?

<p>08'45" - Plano sequência com a professora respondendo a questão e imagem de uma e árvores ao fundo.</p>	<p>(Fabiana) Não é só o PH, por exemplo, se tem resíduos de substância orgânicas em hipótese alguma pode ser jogado, tem que tirar esse resíduos, então assim, tem tratamento biológico tem tratamento químico, e isso deve estar acontecendo dentro da fábrica.</p>
<p>Sonora (08'58" – 09'16") Close na entrevistada que está mais a esquerda da tela, em segundo plano, imagens do rio.</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Alejandra Aguilera Aluna 3º ano</p>	<p>As aulas estão mais dinâmicas e elas se ligam entre si, a gente não aprende só Química, só a parte... Ah que os átomos se ligam, Cálculos são Cálculos, Geografias é Geografia, Português é só Português, existe todo um ciclo toda uma ligação entre elas.</p>
<p>Sonora (09'16" – 09'30") Close na entrevistada com outros alunos, da escola em segundo plano.</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Edila Costa Moreira Aluna do 3º ano.</p>	<p>Isso facilita o aprendizado de todas as matérias em conjunto, a gente vê de uma forma diferente, onde a gente consegue adquirir melhor os conhecimentos e também usar eles no nosso dia a dia.</p>
<p>OFF (09'30" – 09'41") Plano geral mostrando professor gesticulando e conversando com aluna em primeiro plano e alunos escrevendo em pranchetas em segundo plano</p> <p>09'32" – Plano geral mostra professor e alunos em uma ponte sobre o rio. Eles olham para o rio. Há fumaça ao fundo.</p>	<p>9'29" - Ruído (Professor falando) Este é Maurício Compiani ele é professor do Instituto de Geociências da Unicamp e responsável por realizar a capacitação dos professores envolvidos no projeto.</p>
<p>Sonora (09'42" – 09'54") Plano fechado no entrevistado. Há casas e pessoas em segundo plano</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Maurício Compiani Instrutor de Geociência – Unicamp</p>	<p>09'40 entra entrevista (Maurício) Nossa intenção era construir um currículo mais regionalizado, tratando dos problemas que eles vivenciam da história que eles participam.</p>

<p>Sonora (09'54" – 11'29") Plano fechado no entrevistado, imagem de estante de escritório em segundo plano</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Nilson José Machado Faculdade de Educação - USP.</p>	<p>A gente vem para escola para aprender a ler o mundo. Começa lendo um texto, mas ler compreender, mas é ler e compreender o mundo. Leitura, compreensão e expressão isso a gente busca na escola. Agora o mundo não é disciplinar, esse é o ponto. Então pra entender isso, que é a função da escola, criar essa condição de se ler e compreender os fenômenos, é preciso que a escola, que na escola a gente faça essa ponte entre o disciplinar e o transdisciplinar, é preciso que antes se crie a interdisciplinaridade ou a interrelação entre as disciplinas de uma maneira mais rica, que a condição de possibilidade de você passar para o trans, pra ir além das disciplinas, conhecimento absolutamente disciplinar é coisa para especialista, estudar matemática a matemática como um fim é coisa pra quem vai ser matemático, mas com cidadão a matemática é um meio, meio pra que? E quando eu tento dizer esse pra que, eu tenho que ir além da matemática, além das disciplinas, né. Aí entram as relações da minha disciplina com as outras, a interdisciplinaridade, e os objetos e objetivos maiores do que os da minha disciplina, que a transdisciplinaridade ou a transversalidade.</p>
<p>Sobe Som (11'30" – 11'35") Plano sequência, da esquerda para direita mostrando os professores em um local com árvores ao fundo.</p> <p>(Profº Ederson)</p>	<p>Podem ter riscos, problemas parecidos piores do que...</p>
<p>OFF (11'36" – 12'08") Plano geral com alunos andando por uma trilha em meio a um gramado em direção a uma ponte. 11'41" – Plano sequência, da direita para esquerda mostra vários alunos até chegar em uma aluna em específico que está falando e gesticulando.</p> <p>Entra Arte (11'47" – 11'51") Um box com foto entrando na tela pela direita, até o centro, do filósofo René</p>	<p>A transversalidade a interdisciplinaridade são partes de um movimento que aparecem em contraposição ao jeito de organizar o pensamento que surgiu no século XVII.</p> <p>Mas como chegamos a esta fragmentação e especialização da ciência? René Descartes</p>

<p>GC (Gerador de caracteres) (11'48" – 11'51") No canto inferior esquerdo da foto aparece escrito: René Descartes – (1596 - 1650)</p> <p>Entra Arte (11'52" – 11'55") Imagem da capa do livro (Discurso do Método – 1637), escrito em francês</p> <p>11'56" – Sai arte A arte sai da tela deslizando para esquerda.</p> <p>11'57" – Sobe Som Plano geral de um corredor de colunas onde a entrevistadora está andando junto ao entrevistado em direção a câmera. Quando chega ao lado da câmera (12'03") um plano sequência da direita para esquerda acompanha os dois</p> <p>12'06" – Entra imagem do entrevistado (Pablo), durante a entrevista.</p>	<p>O filósofo que escreveu em mil seiscentos e trinta e sete o livro Discurso do Método,</p> <p>é apontado como um dos primeiros formuladores dessa maneira de pensar. Para entender melhor, peço licença então, para ouvirmos Pablo Rubén Mariconda, professor de Faculdade de Filosofia da USP.</p>
<p>Sonora (12'08" – 12'20") Plano fechado no entrevistado</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Pablo Rubén Mariconda Faculdade de Filosofia - USP.</p> <p>12'20" - Desfoque Close no rosto do entrevistado desfocando a imagem</p>	<p>A concepção de Descartes é uma concepção da unidade do conhecimento, da unidade do saber, essa unidade do conhecimento científico Descartes a encontrava no método.</p>
<p>OFF 14 (12'21" – 12'24")</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Método</p>	<p>Ah... então quer dizer que o termo método científico vem de Descartes?</p>
<p>Entra Sonora (11'25" – 13'47") Imagem volta a focar no entrevistado, com o mesmo plano anterior (Pablo Rubén Mariconda)</p>	<p>É por isso que para ele o método é tão importante, se eu não tenho o método eu não posso chegar a ciência. E o método de fazer ciência é um único método, que é o método racional de fazer a análise de coisa simples, dos diversos (...) Fenômenos (...) Dos quais nos defrontamos, fenômenos naturais. Processo de formação de especialidades</p>

	<p>e de profissionalização é o processo social pelo qual a modernidade, incorporou a ciência como, vamos dizer, uma atividade fundamental na modernização social. No Discurso do Método ele acaba reduzindo ao método as quatro regras conhecidas, e dizer quando eu tenho um fenômeno complexo então analiso o fenômeno, divido o fenômeno em suas várias partes, analiso o fenômeno a partir das suas partes mais simples e reconstituo o fenômeno por ordem, a complexidade depois do fenômeno, por ordem a partir do simples, para o mais complexo. Então esse é o método de Descartes. São as regras muitos simples, mas elas são a marca da modernidade. Elas são a marca da ciência moderna.</p>
<p>OFF (13'48" – 13'55") Diversas fotos de Edgar Morin. Todas se aproximando. 13'47" - Imagem de um corredor, filmando as costas de Edgar Morin andando. 13'50" - Foto de Edgar Morin de perfil mexendo em papéis. 13'53" – Plano geral com Edgar Morin conversando com uma mulher em uma sala.</p>	<p>No mundo da Educação</p> <p>Quem se opõe à essa fragmentação do conhecimento é o filósofo e sociólogo francês Edgar Morin.</p>
<p>Sonora (13'55" – 14'48") Plano fechado, mostrando o entrevistado a esquerda da tela, dentro de uma sala com fundo verde.</p> <p>GC (Gerador de caracteres) Edgar Morin – Filósofo e Sociólogo.</p> <p>13'55" GC - “Falando em nosso sistema de educação,”</p> <p>14'00" GC - “um paradigma que chamaremos de ‘simplificação’”</p> <p>14'03" GC - “que domina o ensino”</p> <p>14'06" GC - “e para conhecer nós separamos,”</p> <p>14'11" GC - “e reduzimos o que é</p>	<p>(Áudio em francês, com legendas em português)</p> <p>14'04" GC (Gerador de caracteres) Programa Universo do conhecimento - 2005.</p>

<p>complexo em simples.”</p> <p>14'16” GC - “Tal visão mutila, inevitavelmente, o conhecimento.”</p> <p>14'21” GC - “O problema então é conseguirmos obedecer a um paradigma”</p> <p>14'25” GC - “que nos permite diferenciar e, ao mesmo tempo, relacionar.”</p> <p>14'31” GC - “É justamente o paradigma que domina o conhecimento”</p> <p>14'35 GC – “na nossa civilização e na nossa sociedade,”</p> <p>14'39” GC - “é um paradigma que impede o conhecimento complexo,”</p> <p>14'44” GC - “o conhecimento da aera planetária.”</p>	
<p>OFF (14'49” – 14'58”) Plano fechado mostra Edgar Morin à esquerda da tela dentro de uma sala.</p> <p>Insert –14'53” A tela se divide em dois, mantendo Morin na tela da esquerda e no lado direito da tela mostra o entrevistado Pablo Rubén Mariconda.</p>	<p>Edgar Morin está se referindo ao Método de Descartes,</p> <p>que foi explicado pelo professor Pablo Rubén Mariconda, veja outra vez o que disse o professor.</p>
<p>Sonora (14'58” – 15'21”) Plano fechado no entrevistado. Pablo Rubén Mariconda</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Quando eu tenho um fenômeno complexo então analiso o fenômeno, divido o fenômeno em suas várias partes, analiso o fenômeno a partir das suas partes mais simples e reconstituo o fenômeno por ordem, a complexidade depois do fenômeno, por ordem a partir do simples para o mais complexo.</p>
<p>Sonora (15'21” – 15'52”) Plano fechado no entrevistado</p> <p>15'31” entra GC – até 15'35”: Programa - Opinião Nacional - 1999</p> <p>15'33” GC - “A separar o homem da natureza.”</p>	<p>Nosso sistema de educação é um sistema que ensina a separar as coisas, a separar as disciplinas,</p> <p>a separar o homem da natureza.</p>

<p>15'36" GC - “A separar todos.”</p> <p>15'38" GC - “Não ensina a religar”</p> <p>15'41" GC - “Reformar pensamento”</p> <p>15'43" GC - “é religar para enfrentar os desafios”</p> <p>15'47" GC - “que são globais e multidimensionais”</p>	<p>A separar todos.</p> <p>Não ensina a religar.</p> <p>Essa reforma o pensamento</p> <p>é religar para enfrentar os desafios</p> <p>que são globais e multidimensionais.</p>
<p>Sonora (15'52" – 16'14")</p> <p>Plano fechado no entrevistado, com uma janela ao fundo.</p> <p>(Pablo)</p>	<p>Você tem que juntar outros métodos, métodos contextualizadores e métodos alternativos, vamos dizer, de abordagens alternativas, pra que você possa ter uma visão mais ilimitada, não ficar só nas especialidades, e não vermos depois os efeitos em outras áreas, o uso determinado conhecimento científico.</p>
<p>16'14" – Fade Out</p>	

APÊNDICE F

Transcrição Vídeo 2 – Cidade Educadora - Para entender a Estação da Luz
 (11 minutos e 35 segundos)

Curso de Especialização Ética, Valores e Saúde na Escola
 Disciplina: Cidade educadora

Vídeo	Áudio
<p>Vinheta de abertura (5” – 10”)</p> <p>Para entender a Estação da Luz Ética, Valores e Saúde na Escola Disciplina: Profissão Docente Responsável pela disciplina: Silvia Collelo Responsável pela aula: Rosa Iavelberg</p>	Sem áudio
<p>OFF (Imagens da Estação da Luz)</p> <p>10”-12”- Fade in - Imagem de uma das torres da estação 13” - Pessoa passa na frente da câmera muito rápido e aparece detalhe da arquitetura da estação em plano sequência 16” - Detalhe da arquitetura da estação que mostra acabamento em ferro da coluna que sustenta um dos telhados 18” - Imagem de um piano sendo tocado, câmera mostra o piano de lado, com ênfase nas teclas 19”- 20” - Efeito de flash - plano fechado na lateral da passarela central da estação com pessoas passando rapidamente 21” - Plano sequência - Câmera está descendo a escada rolante e filmando a plataforma da estação com pessoas aguardando o trem e outras passando apressadamente 23” - Plano fechado em mulher tirando foto da estação. Na porta de saída algumas pessoas passam ao fundo 26” - Câmera em cima do corrimão da escada rolante filmando pessoas subindo e o telhado da estação 28” - Plano sequência destacando trem saindo da estação e um trem parado na estação em segundo plano 29” - Imagem de pés de transeuntes passando pela Estação da Luz 32” - Plano fechado na torre do relógio,</p>	<p>(Sobe som do piano com a música “Imagine - John Lennon”)</p> <p>Você sabe que lugar é esse?</p> <p>Estamos na cidade de São Paulo, em uma estação de trem do começo do século XX.</p>

<p>mostrando detalhes da arquitetura em primeiro plano</p> <p>34" - Plano geral mostrando um dos lados da estação, destacando a fachada norte</p> <p>36" - Entra Imagem de um piano sendo tocado, câmera mostra o piano de lado, só a parte das teclas</p> <p>38" - Plano sequência passando por corredor lateral do primeiro andar da estação mostrando a plataforma, onde há um trem parado</p> <p>40" - Plano sequência, da direita para esquerda, mostrando uma visão panorâmica do primeiro andar da estação</p> <p>45" Entra imagem de um piano sendo tocado, plano sequência das mãos até o rosto de Pedro Henrique, que está de perfil</p> <p>53" - Plano sequência de cima para baixo acompanhado de plano geral do hall da entrada principal</p> <p>58" Trens chegando na estação e muitas pessoas andando pelas plataformas</p> <p>01'00" - Imagem de muitas pessoas embarcando e desembarcando de um trem</p> <p>01'03" - Trem chegando na plataforma, enquanto outras pessoas aguardam outro trem em outra plataforma</p> <p>01'05" - Close no detalhe da arquitetura da torre do relógio</p> <p>01'06" - Plano geral mostra colunas de sustentação com a torre em segundo plano</p> <p>01'08" - Plano fechado no rosto de pessoas andando na estação</p>	<p>A torre do relógio é cópia do Big Ben, cartão postal de Londres.</p> <p>Estamos na Estação da Luz, no centro de São Paulo, quem está tocando a música "Imagine" do beatle John Lennon, é Pedro Henrique Alves, de quinze anos.</p> <p>Ele costuma tocar o piano, que fica disponível no hall da entrada principal para quem quiser usar.</p> <p>Todos os dias, quatrocentas mil pessoas circulam pelas plataformas de embarque e desembarque dos trens metropolitanos.</p> <p>O que você imagina que é possível aprender aqui, no meio desse corre-corre?</p>
<p>Povo Fala (01'10" – 01'12")</p> <p>Plano fechado na entrevistada, que aparece em primeiro plano na frente da estação</p> <p>Rosimeire Dias Coordenadora comercial</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>A Estação da Luz é... Fala um pouco da história do Brasil.</p>
<p>Povo Fala (01'12" – 01'17")</p> <p>Plano fechado na entrevistada que aparece em primeiro plano, na frente da estação</p>	<p>Eu entendo que São Paulo um dia já teve glamour</p>

<p>Elaine Scarpelli Comerciante</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	
<p>Povo Fala (01'17" – 01'26")</p> <p>Plano fechado no entrevistado que aparece em primeiro plano na frente da estação</p> <p>Guarany Osório Advogado</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Aqui você pode sentir um pouco da história de São Paulo. É um dos lugares da cidade onde tem prédios preservados, sentir um pouco da atmosfera de como era há décadas atrás.</p>
<p>Povo Fala (01'26" – 01'34")</p> <p>Plano fechado na entrevistada que aparece em primeiro plano na frente da estação</p> <p>Janaína Cardoso Publicitária e Socióloga</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Eu acho que é um pouco da diversidade de São Paulo, né, de toda a grande cidade, tá sempre aqui representada, né.</p>
<p>OFF</p> <p>01'34" - A imagem é dividida no meio, em duas telas, cada tela mostra um pesquisador andando pela estação O da esquerda está descendo uma escada, o da direita está andando na plataforma e olhando para cima, admirando a arquitetura</p> <p>01'36" - O da esquerda está parado na plataforma, admirando a arquitetura, com a câmera filmando-o de baixo para cima, em plano sequência, girando ao redor dele</p> <p>01'37" - O da direita, andando pela plataforma, admirando a arquitetura, com a câmera filmando-o de perfil</p> <p>01'40" - O da esquerda está andando pelo hall da entrada principal, a câmera filma-o de baixo para cima em plano geral</p> <p>01'41" - O da direita, anda em direção a</p>	<p>A Univesp TV levou dois pesquisadores da USP à Estação da Luz, para mostrar o que mais é possível aprender neste patrimônio histórico.</p>

<p>uma das pontas da plataforma, a câmera filma-o em plano geral, em direção a luz, mostrando assim, somente a silhueta</p>	
<p>Sonora (01'43" – 01'54")</p> <p>José Eduardo Lefèvre Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP</p> <p>Plano médio no entrevistado mostrando plataformas em segundo plano</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>O que uma estação como essa permite aprender, é no momento em que você começa a colocar perguntas, porque o caminho para o conhecimento é fazer perguntas, se você não faz perguntas, "ah... Não sei nada".</p>
<p>Sonora (01'54" – 02'24)</p> <p>Paulo César Martins Museu Paulista - USP</p> <p>Plano fechando no entrevistado em primeiro plano e as colunas da estação em segundo plano</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Este prédio viabilizou a grandeza do café e foi viabilizado pela grandeza do café. Então é importante que nós assinalemos, né, sempre ao percorrermos um edifício, o quanto ele está efetivamente inserido na vida social, econômica e política de uma comunidade. Um prédio não é apenas uma obra de arte, mas um prédio é a parte da história de uma sociedade.</p>
<p>Sobe som (02'18 - 02'24)</p> <p>Trem parando na estação</p>	<p>(Som ambiente de trem parando na estação)</p>
<p>Sonora (02'25" – 02'54)</p> <p>Plano fechado no entrevistado com as plataformas em segundo plano</p> <p>José Eduardo Lefèvre Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p> <p>Insert (02'38" – 02'45")</p> <p>Imagen da fachada leste da estação, um trem de carga passando pela estação e um de passageiros deixando a estação. Câmera na parte externa da plataforma, entre os dois trilhos</p>	<p>Quem visita o local de uma determinada obra ou de um determinado local da cidade, é algo insubstituível por outras formas de informação, mas ela sozinha, não permite que você apreenda todo o significado que está dentro da obra.</p> <p>Você precisa ter um conhecimento que vem por leituras, por transmissão de conhecimentos.</p>

<p>Insert (02'45" – 02'53") Plano sequência acompanhando, da esquerda para direita, um trem passando pela estação</p>	<p>Aí sim você pode apreender ao máximo aquilo que a arquitetura pode oferecer em matéria de informação.</p>
<p>Sonora (02'54" – 03'58) Plano fechado no entrevistado, em primeiro plano e as colunas da estação em segundo plano Paulo César Martins Museu Paulista - USP Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Esta estação foi construída entre mil oitocentos e noventa e cinco e mil novecentos e um. E ela sucedeu duas outras estações, uma primeira inaugurada em mil oitocentos e sessenta e seis e outra inaugurada em mil oitocentos e oitenta e oito. Como elas eram muito pequenas, se optou pela construção dessa estação monumental, de maneira a simbolizar a importância da ferrovia inglesa para economia do café e, de alguma maneira, pontuar a entrada definitiva da cidade na era da industrialização. Essa estação foi inteiramente fabricada na Ilha da Grã Bretanha, no Reino Unido, na Inglaterra e na Escócia. Suas partes vieram desmontadas para São Paulo, pela própria estrada de ferro, Santos a Jundiaí, que naquele momento era conhecida como "<i>The São Paulo Railway Company</i>", uma companhia inglesa e as peças foram montadas aqui, num espaço de aproximadamente seis anos. E esse é o primeiro grande edifício mesmo majestoso a ser inaugurado na cidade de São Paulo no século XX.</p>
<p>Insert (03'18" - 03'37") Imagem se divide no meio, do lado esquerdo, entram imagens de homens trabalhando em fábricas do final do século XIX, no lado esquerdo, continua a imagem do entrevistado falando.</p>	
<p>OFF (Imagens de arquivo em preto e branco) 03'58" - Linha férrea no século XIX 04'00" - Homens levam sacas de café para um trem 04'02" - Homens manipulam sacas de café 04'03" - Trabalhadores posando para foto atrás de sacas de café 04'04" - Foto do Visconde de Mauá 04'08" - Trem passando em meio a vegetação densa 04'10" - Trem passando por uma ponte em curva 04'12" - Trem vindo em direção a câmera 04'14" - Close no detalhe do trem, onde se lê "São Paulo Railway" 04'17" - Trem com passageiros vindo em</p>	<p>A linha férrea para escoar o café do interior de São Paulo ao porto de Santos, saiu do papel graças aos esforços do empreendedor brasileiro Visconde de Mauá. Foi ele quem financiou o projeto, e conseguiu a concessão de exploração por noventa anos. Construída por engenheiros britânicos, da São Paulo Railway, levou sete anos para ficar pronto.</p>

<p>direção a câmera 04'20" - Trem partindo com muitas pessoas 04'22" - Trem passa com pessoas olhando ao redor e em cima de uma ponte, na qual o trem passa por baixo 04'25" - Close do trem em movimento 04'27" - Trem passando a esquerda do vídeo 04'28" - Trem fazendo curva para esquerda 04'31" - Fumaça saindo do trem</p>	<p>Inaugurada em mil oitocentos e sessenta e sete os ingleses administraram a ferrovia até mil novecentos e quarenta e seis, quando ela retornou para as mãos do Governo Federal e passou a se chamar Estrada de Ferro Santos-Jundiaí.</p>
<p>Sonora (04'34" – 05'40") Imagem da passarela da estação, câmera vai de encontro ao entrevistado, que está andando, falando e apontando para detalhes da estação Paulo César Martins Museu Paulista - USP Sem GC (Gerador de caracteres)</p> <p>Insert (04'52" – 05'02") A imagem se divide em dois quadros, mantendo o entrevistado ao lado direito e detalhes da estrutura ao lado esquerdo</p> <p>Insert (05'27" – 05'39") Close sai da torre da estação até pegar toda a fachada leste</p>	<p>Uma das características da Estação da Luz é justamente o fato dela estar o tempo todo marcada, nos seus elementos de ferro pelas empresas que forneceram o material construtivo da estação, <i>ne</i>. Então, em cada um dos arcos, por exemplo, do hall principal, nós conseguimos ver a inscrição da fundidora que forneceu esse aço. (som pouco audível) (...), que era uma fundidora da Inglaterra. A cada passo, o visitante pode testemunhar, a partir da própria materialidade física da estação, essa integração à industrialização inglesa, à internacionalização do consumo de artefatos, de objetos e de alguma maneira, pra isso, a gente precisa ter esse olhar atento, que o uso da estação diariamente como transporte coletivo, muitas vezes não permite que... Com esforço a gente consegue decifrar essa estação a partir desses pequenos sinais que remetem a origem inglesa do prédio.</p>
<p>Sonora (05'40" – 07'44) Plano fechado no entrevistado com as plataformas em segundo plano José Eduardo Lefèvre Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP Sem GC (Gerador de caracteres)</p> <p>Insert (05'47" – 05'52") (Fotos em preto e branco) 05'47" - Estação da Luz sendo construída 05'50" - Foto aérea da região da Estação</p>	<p>Nós temos neste local... É um local que antes da estação ser construída era terra, porque todo esse vão central foi desaterrado em cerca de seis metros de profundidade, para criar essa diferença de nível que permitia que as ruas que circundam a estação passassem por cima dos trilhos. Um outro elemento importante, que ocorreu em função da ferrovia, foi à abertura de um bairro residencial que se localizou ao lado da ferrovia. E o bairro residencial que atraiu...era destinado a atrair a elite da cidade, que é o bairro de Campos Elíseos. Porque a ferrovia era o meio de transporte tanto para ir para o interior,</p>

<p>da Luz</p> <p>Insert (05'52" – 06'02") 05'52" - Close na torre da estação até chegar na rua com carros passando 05'58" - Imagem de um rua próxima à Estação da Luz</p> <p>Insert (07'06" – 07'22") A imagem se divide em dois, mantendo o entrevistado no lado direito e apresenta imagens da estação no começo do século XX</p>	<p>para ir às fazendas, quanto para ir para o exterior. E esse bairro planejado, construído, feito com o propósito de ocupar a terra com lotes, lotes que foram vendidos. Portanto, uma ocupação que trouxe até uma alteração financeira, uma alteração imobiliária. Uma das primeiras feitas em São Paulo foi o bairro de Campos Elíseos. E o bairro de Campos Elíseos se desenvolveu muito nessa época, de mil oitocentos e noventa até por volta de mil novecentos e vinte, aproximadamente. Acontece que a ferrovia foi um elemento para ocupação residencial, também foi um elemento que levou a um esvaziamento dessa área, porque a ferrovia também era o caminho por onde chegava a carga, o transporte de carga, de mercadorias. Por onde também chegavam os emigrantes e por onde também havia o receio de contágios de epidemias que ocorreram no final do século XIX. Esse fator levou a que o bairro de Campos Elíseos progressivamente perdesse essa atratividade e a população que morava no bairro de Campos Elíseos se dirigisse para outros bairros. A criação do bairro de Higienópolis, por exemplo, e o nome é muito expressivo, Higienópolis, a cidade da higiene, atraiu pessoas que antes moravam em Campos Elíseos.</p>
<p>Sobe som (07'44" – 07'51") Plano sequência, da esquerda para direita, mostrando imagens da fachada oeste da estação e plataformas</p>	<p>(Som ambiente da estação)</p>
<p>Sonora (07'51" – 08'42") Plano fechado no entrevistado na passarela em cima das plataformas</p> <p>Paulo César Martins Museu Paulista - USP</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p> <p>Insert (08'01" – 08'08") A imagem se divide em dois quadros, mantendo o entrevistado no lado esquerdo e mostra a estação Júlio</p>	<p>De dentro da Estação da Luz é possível ver duas construções da estrada de ferro Sorocabana, a primeira delas é uma estação de tijolos, muito semelhante no estilo, ao que foi construído aqui, na Estação da Luz. E atrás dela a grande estação de Júlio Prestes. Uma torre imensa que hoje abriga a Sala São Paulo de música. Essa proximidade materializava na verdade uma rivalidade entre a ferrovia inglesa e a ferrovia que surgiu com capitais privados e depois foi assumida pelo Governo do Estado de São Paulo e que através da vastidão dessas estações, das torres do relógio, a torre da Júlio Prestes ainda maior do que</p>

Prestes vista da Estação da Luz	a Estação da Luz simbolizavam, aqui no bairro da Luz, esse confronto, essa disputa entre o capital internacional inglês e os capitais brasileiros e paulistas em torno da economia do café.
Sonora (08'42" – 09'22") Plano fechado no entrevistado à direita da tela. Pessoas aguardando na plataforma e trem saindo da estação em segundo plano José Eduardo Lefèvre Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP Sem GC (Gerador de caracteres)	A ferrovia ela teve uma importância enorme na organização da sociedade e da economia, em todo o período que vai de mil oitocentos e setenta, no mínimo até mil novecentos e quarenta, mil novecentos e cinquenta, porque através da ferrovia, se estabeleceu uma relação entre as diversas cidades que no Estado de São Paulo foram sendo fundadas a partir das linhas ferroviárias e essa rede de cidades que se dirigiam em direção ao interior, é que permitiram criar um sistema econômico, que deu sustentação ao café, ao comércio e ao inicio da produção industrial.
Sonora (09'22" – 10'19") Plano fechado no entrevistado, com as colunas da estação em segundo plano Paulo César Martins Museu Paulista - USP Sem GC (Gerador de caracteres) Insert (09'22" – 09'35") 9'22" - Vídeo antigo em preto e branco mostra fachada da estação em chamas 9'28" - Vídeo antigo em preto e branco mostra bombeiros na rua jogando água por mangueiras na estação em chamas Insert (09'58" – 10'03") Imagens do Parque da Luz visto de dentro da Estação da Luz Insert (10'11" – 10'19") Plano sequência mostra de cima para baixo o lustre do hall principal da estação	A estação sofreu um imenso incêndio em mil novecentos e quarenta e seis, justamente na ocasião em que concluía-se a cessão de uso da ferrovia aos ingleses. Assim que a estação passa as mãos do Governo brasileiro, é dado inicio a restauração e a ampliação dessa estação, no ano de mil novecentos e quarenta e sete. E nesse período, não apenas aquilo que havia sido destruído foi restaurado, como a torre do relógio e as coberturas, mas foi acrescido um andar inteiro sobre o antigo piso da administração, que é voltado para o parque da luz, e de alguma maneira o próprio hall da estação também foi afetado, na medida em que, a existência de um novo piso, obrigou a instalação das colunas monumentais, que até hoje adornam esse hall e recebem os visitantes que veem conhecer ou usar a Estação Luz como espaço de transporte.
OFF 10'20" - Plano sequência - Câmera girando, mostrando imagens do primeiro andar e do telhado da estação 10'25" - Plano sequência mostra de cima para baixo o Hall principal da estação	Em dois mil e um, um século depois da construção do edifício, a Companhia Paulista de trens metropolitanos, iniciou um processo de restauração que durou até o final de dois mil e quatro.

<p>Sonora (10'31" – 11'35")</p> <p>Câmera mostra o entrevistado em plano médio, a direita da tela. Pessoas desembarcam do trem em segundo plano</p> <p>José Eduardo Lefèvre Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Quando eu era garoto, eu passava de carro com os meus pais, aqui pela Avenida Tiradentes, e aí eu olhava a estação para ver a hora, acertar o relógio pela Estação da Luz, que era o relógio que funcionava que dava a hora certa.</p>
<p>Insert (10'42" – 10'43") Trem passando</p> <p>10'43" - Câmera saindo do close no entrevistado que está em primeiro plano até chegar em plano médio. Pessoas desembarcam do trem em segundo plano</p>	<p>Som ambiente do trem passando</p> <p>Ela teve um significado extremamente importante, claro que hoje, como não existem os trens de longa distância, aqui, agora é só transporte metropolitano, não existe mais isso... Bom "eu vou para o exterior, a última vez que vi fulano, foi quando ela pegou o trem e foi pra Santos, pra pegar..." Então é o ponto, que pra muita gente teve esse significado extremamente importante, né, pessoal.</p>
<p>Sobe som (som ambiente)</p> <p>11'03" - Câmera em plano geral, mostrando Pedro Henrique Alves tocando piano com pessoas ao fundo olhando-o</p> <p>11'07" - Trem chegando na estação</p> <p>11'11" - Pés que andam pela estação</p> <p>11'14" - Detalhe da estrutura metálica da estação</p> <p>11'17" - Câmera em plano geral se aproxima de Pedro Henrique Alves tocando piano com pessoas ao fundo olhando-o</p> <p>11'21" - Plano sequência sai das mãos, indo até o rosto de Pedro Henrique Alves, que toca piano com pessoas ao fundo</p> <p>11'25" - Imagem aérea da plataforma principal da estação com muitas pessoas</p> <p>11'31" - Close saindo da torre até pegar um plano geral da estação</p> <p>11'34" - Fade out</p>	<p>(Som ambiente do piano)</p>

APÊNDICE G

Transcrição vídeo: A criança que não aprende (11 minutos e 41 segundos).
 Curso de Especialização Ética, Valores e Saúde na Escola.
 Disciplina: Saúde na escola.

Vídeo	Áudio
Vinheta de abertura (4") Ética, Valores e Saúde na Escola A Criança que não aprende Disciplina: Saúde na escola	Sem áudio
Sonora (5" – 13") Maria Teresa Mantoan Professora Sem GC (Gerador de caracteres)	As crianças todas podem aprender. Cada uma segundo a sua capacidade, aliás, isso está na Constituição.
Entra arte (14") Art.208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Parágrafo V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; Constituição Federal, 1988	Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Parágrafo quinto. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; Constituição Federal, 1988
OFF 31" – Fade in - Imagem geral da escola 34" - Professora recepciona alunos 36" - Fachada escola 38" - Alunos descem do transporte escolar 43" - Aluna apontando lápis 45" - Aluno com caneta na boca 48" - Aluna prestando atenção na aula 50" - Detalhe nas mãos da aluna e olhar atento na aula 54" - Duas professoras convidadas analisam gravação dos alunos em sala de aula 58" - Silvia Collelo, observando as gravações 01'01" - Maria Tereza Mantoan analisa e faz anotações sobre as imagens	Este é um programa de reflexão. Minha missão foi conversar com professores e coordenadores pedagógicos para responder a seguinte questão: Porque algumas crianças têm dificuldade de aprender? Decidi visitar algumas escolas de São Paulo e observar. Para acompanhar a minha observação convidei duas professoras, Silvia Collelo, da Faculdade de Educação da USP e Maria Tereza Mantoan, da Unicamp estudam a dificuldade de aprendizagem das crianças.

<p>01'04" - Professora de frente para a televisão com imagens dos alunos</p> <p>01'07" - Alunos uniformizados entram para aula</p> <p>01'10" - Professor escreve na lousa, seguido por plano sequência</p> <p>01'11" - Dois alunos respondem levantando o dedo para a questão</p>	<p>Na escola municipal professor Antonio Prudente, acompanhamos uma aula do professor Luciano para o quarto ano do ensino fundamental.</p> <p>A essa altura, as crianças já deveriam ter aprendido saber ler e escrever.</p>
<p>Sobe som (som ambiente)</p> <p>01'14" - Professor fala com os alunos, seguido por áudio ambiente (plano sequência)</p>	<p>Eu li pra vocês, mas agora eu preciso de um retorno. Vocês agora vão ler pra mim, faz de conta que eu não sei.</p>
<p>Sobe som (som ambiente pouco audível)</p> <p>01'30" - Imagem fechada no aluno lendo para o professor</p> <p>01'39" - Professor repetindo com o aluno</p> <p>01'40" - Sai do professor e vai para o aluno</p> <p>01'41" - Aluno repete o que o professor diz</p>	<p>Esse está fácil! Bem facinho, vai lá!</p> <p>Isso!</p>
<p>Sonora (01'45"– 01'49")</p> <p>Luciano Mendes Professor</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>O aluno ele mais ensina do que aprende, por que ele tem muito a ensinar.</p>
<p>Sobe som (som ambiente pouco audível)</p> <p>01'49"- Aluna lendo o livro, seguido por áudio do professor</p> <p>01'51"-Aluna repete</p> <p>01'52"- Ainda na aluna, professor continua a frase</p> <p>01'54"-Aluna repete o que o professor leu</p> <p>01'55"- Ainda na aluna, professor elogia</p> <p>01'59"- Aluna continua a leitura</p> <p>02'02"- Plano ainda fechado na aluna que agora ri</p> <p>02'04"- Aluna levanta o livro que está lendo. Capa do livro Histórias de Mil e</p>	<p>Apavorado,</p> <p>Apavorado, tentou acalmar o gênio.</p> <p>Tentou acalmar o gênio.</p> <p>Viu ficou melhor. Agora vai sozinha.</p> <p>O pescador tentou...</p> <p>Não, você quer adivinhar. Leia!</p>

Uma Noites (Ruth Rocha)	
Sonora (02'06" – 02'19") Luciano Mendes Professor Sem GC (Gerador de caracteres) 02'11"- Entra imagem fechada de um livro aberto cobrindo a sonora 02'13"-O quadro da imagem vai abrindo com aluno e professor lendo 02'17"-Volta para o professor	O professor simplesmente vira e deixa o aluno que não sabe, parte para o que sabe. Vai Joãozinho. Ai o Joãozinho manda ver. Ai a Mariazinha também é boa e manda ver. Esse aqui não estuda e não quero conversa.
Sobe som (som ambiente) 02'20" - Professor fala com alunos. Imagen de aluna lendo com uma amiga 02'28" - Aluna olha o livro	A dificuldade que vocês normalmente encontram é que vocês leem muito rápido demais ou devagar.
Sobe som (som ambiente inaudível) 02'28" - Plano detalhe no dedo do professor no livro do aluno que lê 02'31" - Imagem abre e mostra professor e aluno lendo 02'33" - Professor pergunta para o aluno 02'38" - Corte para outro detalhe de mãos lendo o livro 02'39" - Mostra o aluno lendo, seguido pela sonora coberta do professor	(som ambiente inaudível) CA CA Isso, vogal ai, o que é que é? Su ...
Sonora (02'47" – 02'52") Professor Luciano fala sobre participação dos alunos em aula Luciano Mendes Professor Sem GC (Gerador de caracteres)	Se você não sabe ler, pelo menos participa me dando respostas. Eu quero que você me responda o que eu perguntei. Depois na prova você faz de qualquer jeito, se tiver prova. Só quero saber se você está aprendendo. Você está aprendendo?

<p>OFF</p> <p>02'52" - Aluno presta atenção no professor, seguido por sobe som</p> <p>Sobe som (som ambiente inaudível)</p> <p>02'56" - Aluno responde 02'59" - Imagem ainda no aluno e professor exclama acerto do aluno 03'03" - Aluno na lousa resolvendo uma equação matemática junto ao professor 03'10" - Câmera volta ao aluno que está sentado 03'12" - Foco no rosto do aluno 03'13" - Aluno corrige professor e corre para a lousa</p>	<p>Depois da leitura, o professor iniciou a aula de matemática.</p> <p>17, 17 17, muito bem! Uma luz no fim do túnel.</p> <p>Aqui, desce esse aqui, 4x4, 0</p> <p>É mesmo. Tem que descer esse zero, então vamos descer, Está errado, tira esse zero.</p>
<p>Sonora (03'20" – 03'42")</p> <p>Luciano Mendes Professor</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>As dificuldades ocorrem justamente com a falta de diagnóstico, muitas das vezes do professor. Ai professor, eu não podia falar isso, desculpa. Mas é. Eu não percebi. Eu não tive um olhar, uma escuta e o professor, muitas das vezes, falha. E disso, não tem uma escuta necessária.</p>
<p>OFF</p> <p>03'43" - Fachada da escola com transporte escolar saindo 03'48" - Aluno com uma folha na mão ao lado de outro aluno</p>	<p>Esta é a escola Victor Civita. Aqui perguntei aos professores: O que é a dificuldade? Como identifica - lá?</p>
<p>Sobe som (som ambiente)</p> <p>03'51" - Professora fala com os alunos 03'53" - Câmera volta nos dois alunos 03'55" - Professora ouve questionamento do aluno 03'56" - Professora repete questionamento. Imagem do aluno segurando a folha 03'59" - Professora pergunta 04'00" - Professora pede para aluna falar 04'05" - Professora convidada de costas assistindo a gravação 04'09" - Alunos sentados segurando uma folha 04'10" - Detalhe do aluno apoiado sobre a mão e com a outra escrevendo 04'13" - Aluno coça os olhos 04'17" - Aluno deitado sobre o braço, com áudio da professora ao fundo</p>	<p>Cada um com a sua colinha. Vira pra frente. Professora tem dois, esses daqui são iguais.</p> <p>Tem dois tipos então? Fala, fala Susana. Não, já não. Olha bem Susana, você não tá prestando atenção!</p> <p>Cada um vai achar o seu jeito.</p>

<p>OFF</p> <p>04'19" - Professora em frente à lousa 04'22" - Alunos sentados</p>	<p>Perguntei aos professores e professoras, o que é a dificuldade? Como identifica - lá?</p>
<p>Sonora (04'25" – 04'45")</p> <p>Nazaré Genaro Coordenadora Pedagógica</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p> <p>04'30"- Corte na sonora</p>	<p>O dia a dia já diz tudo, né. O professor começa a conhecer a criança.</p> <p>E ela começa a ver que a criança começa a não realizar as atividades. Ela conversa muito. Ela se movimenta demais na sala de aula. Solicita muito a atenção da professora.</p>
<p>Sobe som</p> <p>04'45" - Aluno de costas escrevendo 04'47" - Sobe para professora que está na frente do aluno com um livro nas mãos 04'48" - Câmera volta no aluno que responde pergunta da professora Imagen começa aproximar do aluno que escreve em seu caderno 04'53" - Visão geral da sala de aula 04'54" - Movimentação para a professora 04'56" - Professora repete a palavra Corcovado 04'58" - Professora vira para a lousa e escreve a palavra Corcovado 05'05" - Áudio do depoimento da professora</p>	<p>E ai Jorge, sem óculos tá dando pra escrever?</p> <p>Ai ela subiu o Corcovado e chegou lá em cima. Corcovado.</p> <p>Ô, mais uma palavra, ô.</p>
<p>Sonora (05'07" – 05'11")</p> <p>Entra o depoimento da professora. Ao fundo imagem da lousa com cartolinhas coladas</p> <p>Viviane Camargo Professora</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Quando você lembra de olhar, a timidez da criança. Quando ele fica com o lápis e ele não consegue desenvolver nada.</p>

<p>Sobe som (som ambiente inaudível)</p> <p>05'11" - Imagem fechada em aluno escrevendo</p> <p>05'13" - Movimentação da câmera mostra o aluno escrevendo</p> <p>05'14" - Ainda na sequência, mostra outro aluno sentado ao lado de uma mesa</p> <p>05'15" - Aluna faz uma pergunta à professora</p> <p>05'18" - Imagem fecha na aluna e professora responde</p> <p>05'22" - Câmera se movimenta, falta de foco</p> <p>05'24" - Close no rosto de um aluno que também compartilha da mesma dúvida de localização do local</p> <p>05'31" - Aluna com uma folha sobre a mesa</p> <p>05'32" - Câmera sobe e mostra professora repetindo informações do local turístico</p> <p>05'35" - Imagem volta para a aluna que faz que vai anotar e olha para a professora</p>	<p>(som ambiente inaudível)</p> <p>É Corcovado. É um ponto turístico, tá.</p> <p>Rio de Janeiro. Corcovado. Corcovado é o ponto turístico.</p> <p>Corcovado, isto. Ai lá elas vão pular na lagoa.</p>
<p>Sonora (05'40" – 05'49")</p> <p>Viviane Camargo Professora</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Eles veem pra nossa escola assim com dificuldade assim de auto-estima. É déficit de aprendizagem muito grande.</p>
<p>Sonora (05'50" – 05'57")</p> <p>Regina Eliziário Professora</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Então na hora de somar tinha criança que falava qualquer número. Então, a criança não tá pensando. Isso é uma dificuldade.</p>
<p>Sobe som (som ambiente pouco audível)</p> <p>05'57"- Aluno resolve uma equação matemática</p> <p>06'05" - Imagem ainda no aluno com áudio da professora que pergunta</p> <p>06'08" - Aluno responde 10 com as duas mãos</p> <p>06'09" - Professora questiona aluno</p>	<p>15 mais 25. 15 mais 25 10 na mão.</p> <p>E quanto na mão? 10 na mão!</p> <p>Olha, 15 na cabeça...</p>

<p>06'10" - Imagem ainda no aluno que responde mostrando os dedos das duas mãos 06'11" - Professora repete resposta do aluno 06'13" - Aluno novamente tenta responder equação</p>	<p>E 10 na mão. E o 10 na mão 10 na mão. 15, 10, não.</p>
<p>OFF</p> <p>06'17" - Plano sequência da rua para a placa da escola (EMEF Castro Alves) 06'19" - Imagens de três professoras, uma ao lado da outra 06'21" - Professora rodeada por outros professores 06'22" - Câmera sai da professora e mostra os professores sentados (sem foco) 06'23" - Mostra coordenadora pedagógica 06'24" - Imagem da diretora 06'25" - Plano sequência mostra professores sentados em círculo (sem foco), seguido por sobre som</p>	<p>Propus a escola municipal de ensino fundamental Castro Alves, uma roda de conversa entre professores, coordenadora pedagógica e direção para discutir o tema.</p>
<p>Sonora (formato de sobre som) (06'28" – 06'37")</p> <p>Telma Esteves Professora</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Vários fatores. É aqui na nossa região todo tipo de carência que eles sofrem. Eu acho que um certo despreparo dos professores também.</p>
<p>Sonora (formato de sobre som) (06'38" – 06'55")</p> <p>06'38"- Câmera é direcionada à outra professora (sem foco)</p> <p>Lourdes Sansão Professora</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>E eu acredito que esse desestímulo, que essa criança tem pra esse aprendizado, pra desenvolver o aprendizado tá falhando na casa, na família, tá. É uma família assim, que não vivencia nada, que nada pode contribuir.</p>
<p>Sonora (formato de sobre som) (06'56" – 07'12")</p> <p>06'36"- Câmera é direcionada a outro professor (sem foco)</p>	<p>Existe um problema porque é o seguinte, a estrutura escolar, a estrutura de uma sala de aula, os móveis que se tem, como é que isso é utilizado. Será que são os mais adequados, menos adequados. A própria estruturação das próprias</p>

<p>Hamilton Nogueira Diretor Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>cadeiras em fileiras, em círculo, etc. Existe limite pra isso dai.</p>
<p>Sonora (formato de sobe som) (07'13" – 07'27") 07'13"- Câmera é direcionada à outra professora (sem foco) Telma Esteves Professora Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>A gente foi formado para trabalhar com aluno sem dificuldade, né. Pelo menos eu quando saí da escola particular e vim para a escola pública, eu peguei um segundo ano lá no Jaraguá que tinha dois alunos que não eram alfabetizados. No segundo ano. Eu quase tive um treco.</p>
<p>Sonora (formato de sobe som) (07'27" – 07'45") 07'27" - Câmera é direcionada à outra professora (sem foco) Kelly Medeiros Professora Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Quando o aluno começa a mostrar que alguma coisa não vai bem, o primeiro sinal é a indisciplina. É o aluno que não para, que ele tenta a chamar a sua atenção de todas as formas e maneiras porque é um grito de socorro dele. Oi, olha pra mim, eu existo! Tem alguma coisa ruim, não consigo me inserir nesse grupo.</p>
<p>OFF 07'46" - Câmera desfocada novamente 07'47"- Professora convidada de frente para o repórter</p>	<p>Vamos ver agora o que as professoras convidadas acharam do vídeo.</p>
<p>Sonora (07'49" – 08'18") Silvia Collelo Faculdade de Educação – USP Entra GC (Gerador de caracteres) 08'07"- Corte na sonora</p>	<p>O discurso acaba sendo simplificador e reducionista, culpando ou o aluno, que o aluno sem limite, o aluno que passou fome, o aluno carente. Ou então a família do aluno. A família que não incentiva, a família que não apoia. Se o menino não aprende na escola, muitas vezes, é porque toda a política de distribuição de cultura, de acesso aos bens culturais está comprometida.</p>

<p>Sonora (08'18" – 08'54")</p> <p>Maria Teresa Mantoan Faculdade de Educação – Unicamp</p> <p>Entra GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>O vídeo choca, até certo ponto. E me surpreende muitas coisas que eu consegui ver, principalmente o lado como é, alguns professores, ou a maioria dos professores se refere, não é, aos problemas que eles enfrentam, não é. Sempre atribuindo ao aluno, às condições familiares sociais desses alunos um mau desempenho escolar.</p>
<p>Sonora (08'54" – 09'08")</p> <p>Silvia Collelo Faculdade de Educação – USP</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Que razão que a criança tem <i>pra</i> aprender? Qual o valor do conhecimento principalmente <i>numa</i> sociedade onde o valor, o que é valorizado é o ter e não o ser ou o aprender.</p>
<p>Sobe som (som ambiente pouco audível)</p> <p>09'08" - Professora segura livro aberto e mostra para a classe</p> <p>09'14" - Aluna faz uma pergunta para a professora que responde.</p> <p>09'19" - Imagem ainda na aluna que questiona professora</p> <p>09'21" - Professora responde para aluna</p> <p>09'23" - Câmera ainda na aluna que pergunta novamente sobre o tema</p>	<p>E hoje nos vamos ler um pouquinho sobre a estátua de Zeus em Olímpia. Então, na verdade quem era o Deus deles.</p> <p>Eles acreditam que era Zeus.</p> <p>Mas não, quem era?</p> <p>Era o Zeus. Eles acreditavam que era Zeus.</p> <p>Tá bom, mas aquela...Eles obedeciam...o Zeus era só uma monte...é uma estátua...um monte de pedra, mas eles construirão e ele virou o Deus deles, né?</p>
<p>Sobe som (som ambiente)</p> <p>09'38" - Imagem de outro aluno</p> <p>09'44" - Aluno questiona ensinamento da professora</p> <p>09'50" - Imagem ainda no aluno. Professora argumenta questionamento do aluno. A essa altura olhar do aluno se distraí.</p> <p>09'55"- A partir do aluno câmera abre mostrando a sala inteira. Entra sonora da professora convidada</p>	<p>Todas as pessoas acreditavam que obedeciam a ele, porque acreditavam que essa estátua representasse o Deus deles, entendeu.</p> <p>Mas ele era só uma pedra. Como ele ia falar?</p> <p>Mas é assim mesmo. É cada pessoa tem sua crença e nós temos que respeitar. Vamos continuar lendo?</p>

<p>Sonora (09'56" – 10'54")</p> <p>Maria Teresa Mantoan Faculdade de Educação – Unicamp</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>A aprendizagem tem a ver com a autonomia do aluno e nós temos um papel como professores que deve fugir dessa linha de explicadores. Nós temos que oferecer um ensino desafiador, né. Um ensino que provoca no aluno o desejo de aprender, o desejo de querer conhecer e resolver uma situação. E cada vez mais a gente tá verificando que isso não está acontecendo. A nossa parte que é do ensino é que precisava ser melhor, mais questionada, e melhor, digamos, analisada. Perde-se tanto tempo falando da tensão do aluno, da concentração, do estímulo, da falta do material, da indisciplina. Mas, e a análise que a gente faz do ensino, das nossas práticas?</p>
<p>Sonora (10'54" – 11'07")</p> <p>Silvia Collelo Faculdade de Educação – USP</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p>	<p>Porque de fato, os meninos do século Vinte e Um, não vão se interessar por práticas mecânicas de <i>decobreba</i>, de frases repetitivas, atividades mecânicas.</p>
<p>Sonora (11'07" – 11'41")</p> <p>Maria Teresa Mantoan Faculdade de Educação – Unicamp</p> <p>Sem GC (Gerador de caracteres)</p> <p>11'24" - Corte na sonora</p>	<p>A aula tradicional é uma aula para excluir. Ela tem a ver com a equiparação de todos os alunos a um modelo. Então aqueles que não cabem dentro desse modelo estão excluídos.</p> <p>Quando a gente não concebe as diferenças. Quando a gente quer eliminar as diferenças. Quando a gente quer desconhecer as diferenças a gente exclui. Incluir então é exatamente o contrário.</p>

ANEXOS

ANEXO A

Institucional da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp)¹⁹

O Programa Univesp, lançado em 26 de agosto de 2009²⁰, tem como principal foco a expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado de São Paulo, através da ampliação do número e da abrangência geográfica das vagas ofertadas.

Trata-se de otimizar a utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis nas universidades públicas paulistas e nas instituições parceiras, juntando-se recursos metodológicos e tecnológicos que possibilitem oferecer ensino superior público gratuito de alta qualidade para o maior número possível de estudantes do Estado.

Para a consecução dos objetivos do Programa, além das três universidades paulistas – USP, Unicamp e Unesp, conta-se com o Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza (CEETEPS) e a Fundação Padre Anchieta (FPA) como instituições parceiras.

Realizações

O Programa Univesp efetivou em 2010 a oferta dos cursos planejados e desenvolvidos ao longo dos anos anteriores. Assim, foram oferecidos à sociedade do Estado de São Paulo os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura em Ciências, especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola e os cursos extracurriculares de Inglês e Espanhol.

¹⁹. Institucional enviado por e-mail pela Coordenadora de Comunicação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Ana Paula Morales, em 14 de setembro de 2012.

²⁰. O Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp – foi criado pelo decreto nº. 53.536 de 9 de outubro de 2008.

Em 2011, foi realizado o processo seletivo para a segunda turma do curso de licenciatura em Ciências Univesp/USP, além do lançamento e processo seletivo para a primeira turma da especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola. Em 2012, foram realizados os processos seletivos para a segunda turma da especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola e para a terceira turma do curso de licenciatura em Ciências Univesp/USP.

O primeiro curso oferecido no âmbito do Programa Univesp foi a graduação em Pedagogia, realizada em parceria com a Unesp. Trata-se de um curso com 3.390 horas de atividades acadêmicas desenvolvidas em três anos, sendo 40% delas realizadas presencialmente nos 22 polos de apoio distribuídos por 21 cidades do Estado. Foram ofertadas 1350 vagas no seu primeiro vestibular, realizado no final de 2009. Apesar da restrição dessas vagas serem apenas para professores em efetivo exercício nas redes pública e privada do Estado, o processo seletivo para o curso teve 7.987 inscritos, configurando a alta relação de 5,9 candidatos/vaga, que se caracteriza como 4,5 vezes maior que a média nacional (1,3 c/v) para Pedagogia no mesmo período.

Vale ressaltar os resultados obtidos apenas com a primeira oferta de curso do Programa Univesp. As 1350 vagas oferecidas para o curso de Pedagogia no ano de 2010 configuraram um aumento de 21% do total de vagas de graduação da Unesp, passando de 6.865 para 8.215. Se considerado o número total das três universidades públicas de São Paulo, o aumento nas vagas de graduação foi de 6,5%. Por fim, a oferta do curso pela Univesp quase triplicou o número de vagas na soma da oferta das três universidades estaduais paulistas em Pedagogia, passando-se de 745 para 2095 vagas.

O segundo curso oferecido no âmbito do Programa Univesp foi o de especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola, realizado em parceria com a USP, pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-Zone Leste), que iniciou suas atividades em agosto de 2010. Trata-se de um curso de pós-graduação lato sensu com 456 horas de atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo de 18 meses, sendo que 65% dessa carga é realizada nos quatro polos de apoio presencial distribuídos pelo Estado, nas cidades de São Paulo, Campinas, São Carlos e Ribeirão Preto. No processo seletivo do curso foram oferecidas 350 vagas, para as quais houve 1.715 candidatos, alcançando-se uma alta relação de 4,9

candidatos por vaga, apesar da restrição de que os candidatos fossem professores em exercício nas redes pública e privada de ensino do Estado.

O terceiro curso oferecido pelo Programa Univesp foi o de licenciatura em Ciências, também em parceria com a USP. Trata-se do primeiro curso de graduação na modalidade semipresencial da instituição. O curso tem uma carga de 2.835 horas de atividades acadêmicas desenvolvidas em quatro anos, sendo que 48% dessas atividades ocorrem nos quatro polos de apoio presencial distribuídos nas cidades de São Paulo, São Carlos, Piracicaba e Ribeirão Preto. O curso visa à formação de professores de Ciências para o Ensino Fundamental, fato inédito nas universidades estaduais paulistas. No primeiro vestibular para o curso foram ofertadas 360 vagas, para as quais 1.773 candidatos se inscreveram, atingindo-se a relação de 4,92 candidatos/vaga - valor significativamente maior que os obtidos por cursos similares da própria USP, quais sejam o de licenciatura em Ciências da Natureza na USP-Leste (1,71 c/v) e o de Licenciatura em Ciências Exatas na USP-São Carlos (2,32 c/v). Esta oferta inicial de vagas para o curso de licenciatura em Ciências representou um aumento de 3,5% do total de vagas de graduação da USP e, se somadas às vagas já oferecidas pelo curso de Pedagogia Univesp/Unesp, representaram um aumento de 8% do total de vagas de graduação das três universidades públicas paulistas. No segundo processo seletivo do curso, realizado no final de 2011, foram oferecidas mais 360 vagas, sendo 90 em cada polo (Piracicaba, Ribeirão Preto, São Carlos e São Paulo). No terceiro processo seletivo do curso, que está em andamento, estão sendo oferecidas mais 360 vagas, distribuídas da seguinte forma: Piracicaba (40 vagas), Ribeirão Preto (40 vagas), São Carlos (40 vagas), Santos (40 vagas), Lorena (40 vagas), Jaú (40 vagas) e São Paulo (120 vagas).

Outro curso de especialização da Univesp, de Ética, Valores e Cidadania na Escola, também realizado em parceria com a USP/EACH, teve início em 2011. No primeiro processo seletivo foram oferecidas mil (1.000) vagas distribuídas em 12 polos nas cidades de São Paulo, Ribeirão Preto, Bauru, Lorena, Piracicaba, São Carlos, Santos, Guarujá, São Vicente, Bertioga e Praia Grande. O curso tem duração de 18 meses e carga horária de 480 horas. O número de inscritos no processo seletivo para o curso alcançou a média total de 3,32 candidatos por vaga (C/V), o que confirmou a grande procura esperada. O processo seletivo para a segunda turma do curso ofereceu mais mil (1.000) vagas em 12 polos nas cidades

de São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto, São Carlos, Lorena, Bauru, Piracicaba, Santos, São Vicente, Guarujá, Jaú e Jundiaí. O curso tem duração de 18 meses e carga horária de 480 horas, sendo 360 horas de atividades didáticas e 120 horas para elaboração de monografia. O número de inscritos no processo seletivo para o curso alcançou a média total de 2,3 candidatos por vaga (C/V).

Outra significativa realização do Programa Univesp foi a oferta dos cursos extracurriculares de Língua Inglesa e de Língua Espanhola para alunos do CEETEPS. Foram 10.000 vagas ofertadas para alunos da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), sendo 7.500 vagas para Inglês e 2.500 para Espanhol. Esses cursos, com duração de oito meses, foram realizados inteiramente pela Internet, mas com apoio presencial de tutores que ficaram à disposição dos alunos em várias unidades do CEETEPS na RMSP. Os cursos tiveram início com as primeiras turmas em outubro de 2009, correspondendo a uma oferta de 4.000 (quatro mil) vagas para Inglês e 1.440 (mil quatrocentos e quarenta) vagas para Espanhol. O restante das vagas foi oferecido a partir de março de 2010, encerrando-se em novembro do mesmo ano.

Pré-Univesp

No âmbito de oferta de educação para a cidadania, houve o desenvolvimento da Pré-Univesp – revista digital de apoio ao estudante pré-universitário (<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/>). O conteúdo da Pré-Univesp, que é temático e mensal, está focado nos grandes assuntos da atualidade, presentes também na matriz curricular do ensino médio e nas questões das provas de ingresso à universidade. O objetivo da publicação é trazer conteúdo de qualidade e agradável voltado ao público pré-vestibulando, lançando mão de diversas mídias cabíveis na internet. O acesso ao conteúdo integral da revista é gratuito e o usuário pode se cadastrar e criar seu próprio arquivo de textos. Os assuntos são abordados de forma moderna e ágil, levando ao estudante os conteúdos através de reportagens instigantes, artigos e entrevistas que são complementados por vídeos, animações e infográficos, com linguagem motivadora para a juventude e por ela facilmente absorvida.

Univesp TV

Por fim, destaca-se como importante realização do Programa Univesp a instalação e entrada em operação regular da Univesp TV. Trata-se de um canal digital aberto, exclusivamente dedicado ao Programa, que dá apoio aos cursos em andamento e oferece conteúdo de qualidade para a sociedade de uma forma geral. A Univesp TV é o canal 2.2 da multiprogramação da TV Cultura e se encontra no ar desde 26 de agosto de 2009. Desde sua criação já foram produzidos cerca de 900 horas de conteúdo original, distribuídos em 35 programas.

A programação da Univesp TV pode ser vista ao vivo também pela internet, na página do canal (<http://univesptv.cmais.com.br/>). Toda a sua programação pode ser encontrada no seu canal no YouTube (<http://www.youtube.com/user/univesptv>) que, desde que foi ao ar, em 26/04/2010, já obteve cerca de 2.900.000 mil visualizações. Esses números de acesso colocam a Univesp entre as 40 instituições universitárias de todo o mundo que mantêm canais próprios no YouTube.

ANEXO B

Entrevista²¹

Carlos Vogt é Assessor Especial do Governador do Estado de São Paulo e Coordenador do Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP.



Carlos Vogt, poeta e linguista, publicou vários livros entre eles, *O Intervalo semântico: contribuição para uma teoria semântica argumentativa* (Ateliê editorial, 2009); *Poesia reunida* (Landy Editora, 2008); *Cultura científica: desafios* (org.), (Edusp e Fapesp, 2006); *Cafundó – A África no Brasil* (Cia. das Letras e Editora da Unicamp, 1996). É coordenador do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo,

da Unicamp, foi reitor desta Universidade (1990-1994), presidente da Fapesp (2002-2007) e secretário de Ensino Superior do Estado de São Paulo (2007-2010). Atualmente é coordenador cultural da Fundação Conrado Wessel, Assessor Especial do Governador do Estado de São Paulo e Coordenador da Univesp.

Como surgiu o projeto?

Carlos Vogt

A proposta teve início em 2007, quando eu ainda era presidente da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e membro do Conselho Superior da Fundação Padre Anchieta.

A iniciativa foi pioneira no país no sentido de se criar uma universidade virtual pública que dispusesse de um canal de televisão digital aberta que, além de dar suporte às atividades da universidade desenvolvidas pela internet, pudesse levar o conhecimento de forma aberta à população. A ideia recebeu total apoio do Governo do Estado e evoluiu para a implantação do Programa UNIVESP junto à então Secretaria Estadual de Ensino Superior.

O Programa UNIVESP foi criado pelo decreto estadual nº 53.536 de 9 de outubro de 2008. Este programa tem como principal foco a expansão do ensino superior público gratuito e de qualidade no Estado de São Paulo, tanto através da ampliação do número como da abrangência geográfica das vagas ofertadas.

Pelo seu conceito de operação cooperativa, o Programa busca otimizar a utilização dos recursos

²¹. Entrevista enviada por e-mail pela Coordenadora de Comunicação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Ana Paula Morales, em 14 de setembro de 2012. Constatou-se nesse material enviado que as siglas ora estão em maiúsculas, ora em minúsculas. No entanto, em toda pesquisa a grafia das siglas está em letras maiúsculas, com exceção Univesp e Univesp TV.

humanos e materiais disponíveis nas universidades públicas paulistas e nas instituições parceiras, agregando-se recursos metodológicos e tecnológicos que possibilitem oferecer ensino superior público gratuito de alta qualidade para o maior número possível de estudantes do Estado.

Para a consecução dos seus objetivos, o Programa conta com a parceria, além das três universidades paulistas (USP, Unicamp e Unesp) e do Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza (CEETEPS), com a Fundação Padre Anchieta (FPA).

Desde então, cursos vem sido oferecidos pelo Programa Univesp em parceria com as instituições de ensino superior e, mais recentemente, o Programa Univesp caminha para sua institucionalização. O objetivo maior é transformar o Programa numa instituição com autonomia didático-científica, criando para isso a Fundação Univesp, uma das metas do atual Governo e uma das prioridades da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

Qual a verba que vocês têm?

Carlos Vogt

Os recursos destinados à Univesp vêm do Governo do Estado de São Paulo como financiamento público, pois se trata exatamente de uma universidade pública e gratuita. Os recursos da Fundação Univesp serão recursos novos que nada têm a ver com os recursos do ICMS que são destinados às três universidades públicas estaduais.

Para atender às despesas decorrentes da aplicação da lei 14.836, o Poder Executivo ficou autorizado a abrir

crédito até o limite de R\$ 29.000.000,00.

Quais projetos vocês têm em andamento?

Carlos Vogt

Já foram oferecidos, no âmbito do Programa Univesp, os cursos de idiomas em inglês e espanhol para alunos do Centro Paula Souza na Região Metropolitana de São Paulo e a especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola (USP). Estão em andamento os cursos de licenciatura em Ciências (USP) e em Pedagogia (UNESP) e a especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola (USP).

Até hoje, mais que 14 mil alunos já foram atendidos pelo sistema Univesp, entre cursos extracurriculares, graduação e especialização. As vagas encontram-se distribuídas da seguinte maneira:

Inglês e Espanhol (encerrados): 7.500 e 2.500 vagas, respectivamente.

Pedagogia pela Unesp (em andamento): 1.350 vagas;

Ciências pela USP (em andamento): 360 vagas (primeira turma); 360 vagas (segunda turma); o processo seletivo da terceira turma, com mais 360 vagas, está em andamento pela Fuvest.

Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola (encerrada): 350 vagas e Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola (em andamento): 1.000 vagas (primeira turma); 1.000 vagas (segunda turma). Ao todo já se envolveram com estes cursos, e outros atualmente em desenvolvimento, pouco mais que duas centenas de educadores desenvolvendo as funções de

professores autores e professores tutores.

Balanço

Carlos Vogt

O Programa UNIVESP já tem demonstrado que as inovadoras metodologias baseadas nas TICs possibilitam a efetiva ampliação da oferta de vagas no ensino superior público gratuito e de qualidade, atingindo as mais diversas regiões de São Paulo, com uma abrangência de atendimento à demanda social por vagas no ensino superior público capaz de modificar inteiramente o panorama dessa modalidade de ensino em todo o Estado. Com o uso intensivo das TICs, é possível ampliar significativamente a participação pública na oferta de vagas no ensino superior, tanto em termos de expansão geográfica como em números de vagas.

O processo seletivo do primeiro curso de graduação oferecido no Programa Univesp - graduação em Pedagogia, pela Unesp, destinado a professores das redes pública e privada em exercício, demonstrou o acerto da proposta. O vestibular do curso teve uma relação de 5,9 candidatos por vaga - número quatro vezes maior que a média nacional em Pedagogia, de acordo com dados do MEC. As 1350 vagas oferecidas representaram um aumento de 21% no total de vagas de graduação da UNESP, e de 6,5% relativamente ao total de cursos de graduação das três universidades públicas estaduais. O número de vagas para Pedagogia nas três universidades praticamente triplicou com o curso UNIVESP/UNESP, passando de 745 para 2095 (crescimento de 181%). As atividades, realizadas em 22 polos da UNESP

distribuídos pelo Estado, tiveram início em março de 2010.

O curso de Licenciatura em Ciências, primeiro curso de graduação semipresencial da USP, já dispõe de 720 vagas (2 turmas; 360 vagas para cada), duração de oito semestres e é oferecido simultaneamente em quatro polos da USP nas cidades de São Paulo, São Carlos, Piracicaba e Ribeirão Preto. Somente as vagas oferecidas para a primeira turma do curso representaram um aumento de 3,5% do total de vagas de graduação da USP e, se somadas às vagas já oferecidas pelo curso de Pedagogia UNIVESP/UNESP, representaram um aumento de 8% do total de vagas de graduação das três universidades públicas paulistas. O processo seletivo para a terceira turma, com mais 360 vagas, está em andamento pela Fuvest. Estão sendo oferecidas mais 360 vagas, distribuídas da seguinte forma: Piracicaba (40 vagas), Ribeirão Preto (40 vagas), São Carlos (40 vagas), Santos (40 vagas), Lorena (40 vagas), Jaú (40 vagas) e São Paulo (120 vagas).

Para o processo seletivo do curso de Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola, realizado pela USP através da Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH, se inscreveram, ao todo, 1.715 candidatos, o que significa uma relação de 4,9 candidatos por vaga (c/v), relação significativa para um curso que exigia que os candidatos fossem professores em exercício. As 350 vagas oferecidas estão distribuídas em quatro cidades do Estado: São Paulo, Campinas, São Carlos e Ribeirão Preto.

O curso de Ética, Valores e Cidadania na Escola, também realizado pela USP – EACH, teve uma média de 3,3

candidatos por vaga (c/v) no seu primeiro processo seletivo. Foram mil (1.000) vagas distribuídas em 12 polos nas cidades de São Paulo, Ribeirão Preto, Bauru, Lorena, Piracicaba, São Carlos, Santos, Guarujá, São Vicente, Bertioga e Praia Grande. O processo seletivo para a segunda turma do curso ofereceu mais mil (1.000) vagas em 12 polos nas cidades de São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto, São Carlos, Lorena, Bauru, Piracicaba, Santos, São Vicente, Guarujá, Jaú e Jundiaí. O número de inscritos no processo seletivo para o curso alcançou a média total de 2,3 candidatos por vaga (C/V).

Prognóstico?

Carlos Vogt

O objetivo maior é transformar o Programa em uma instituição com autonomia didático-científica, criando para isso a Fundação Univesp (processo em andamento), uma das metas do atual Governo e uma das prioridades da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. A Univesp, desse modo, propõe prover o acesso ao conhecimento como bem público a todos os municípios do Estado.

A UNIVESP terá por objetivo o ensino, pesquisa e extensão, obedecendo ao princípio de sua indissociabilidade, integrados pelo conhecimento como bem público, para constituir uma universidade dedicada à formação de educadores para a universalização do acesso à educação formal e à educação para cidadania, assim como de outros profissionais comprometidos com o bem-estar social e cultural da população do Estado.

Com o propósito de ampliar o acesso à educação superior, a UNIVESP oferecerá cursos em diferentes áreas

do conhecimento e fomentará o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa e metodologias inovadoras de ensino superior, apoiada em tecnologias de informação e de comunicação.

As atividades de pesquisa desenvolvidas no âmbito da UNIVESP serão orientadas, preferencialmente, para a busca de novos saberes e métodos relacionados ao uso intensivo das tecnologias de informação e de comunicação aplicadas à educação, destinando-se a formar competências, desenvolver habilidades profissionais e promover a disseminação do conhecimento.

Para a consecução de suas finalidades, cabe à Fundação Univesp:

- I - desenvolver ações voltadas à expansão geográfica e à ampliação das vagas do ensino superior;
- II - ministrar, diretamente ou por intermédio de convênio com outras instituições de ensino, os cursos necessários visando à formação e ao aperfeiçoamento, inclusive em nível de pós-graduação, dos recursos humanos para prover o acesso ao conhecimento como bem público em todos os municípios do Estado;
- III - promover a pesquisa científica e tecnológica e a produção de pensamento original;
- IV - prestar serviços à comunidade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes do conhecimento e da pesquisa;
- V - subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas à educação superior e disseminar as respectivas informações;
- VI - atuar em todas as regiões do Estado e observar, em suas políticas e ações, o intercâmbio acadêmico-científico e a cooperação com instituições nacionais e estrangeiras

que se relacionarem aos seus objetivos; VII - fazer uso intensivo das tecnologias de informação e comunicação para a oferta de cursos semipresenciais, com a utilização de instrumentos, técnicas e métodos que lhe sejam correlatos, observando as diferenças individuais dos alunos, as peculiaridades regionais e as possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

Carlos Vogt

A Univesp conta com um canal de TV digital de sinal aberto – a Univesp TV, canal 2.2 do espectro de transmissão da TV Cultura – que transmite programas-aulas e programas complementares às atividades dos cursos, das 8h da manhã à 1h30 da madrugada, todos os dias. Desde que foi ao ar, em 2008, já foram produzidas cerca de 900h horas de conteúdo original, distribuídas por cerca de 35 programas voltados para os cursos da Univesp, de apoio, ou para a disseminação do conhecimento como bem público.

Desde que foi ao ar, em 26/04/2010, já obteve cerca de 2.900.000 mil visualizações. Esses números de acesso colocam a Univesp entre as 40 instituições universitárias de todo o mundo que mantêm canais próprios no YouTube. A título de comparação, o canal da TV Cultura no YouTube, que entrou no ar no final de março de 2006, registra cerca 9 milhões de visualizações de vídeo.

Como vêm novas tecnologias estão transformando a educação no Brasil?

Carlos Vogt

No Brasil, a utilização de recursos tecnológicos no ensino superior tende a evoluir e acompanhar o ritmo mundial. As TICs na educação trazem agilidade, acesso e flexibilidade aos processos educacionais.

Com relação ao Programa Univesp, os cursos oferecidos já têm ampliado a oferta de vagas e cursos na Unesp, na USP e no Centro Paula Souza. Além disso, pretende-se a continuidade do oferecimento dos cursos já aprovados no Programa Univesp e a aprovação de outros cursos em fase de planejamento.

Os resultados indicam que já estamos preparados para a implantação de uma universidade virtual no Brasil. A maturidade do Programa Univesp e seus resultados caminharam para um reconhecimento político de sua viabilidade, o que pode ser comprovado pela sua institucionalização na forma da Fundação Univesp.

O uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) na educação tem como base uma perspectiva contemporânea de ensino-aprendizagem, em que o aluno tem flexibilidade temporal e geográfica para estudar. Isso permite, por exemplo, que quem já esteja no mercado de trabalho possa cursar uma universidade e conciliar compromissos profissionais com os estudos. Por meio das NTICs, as atividades de ensino-aprendizagem podem ser realizadas parcialmente à distância.

Vale lembrar que os cursos oferecidos pela Univesp são semipresenciais. O Programa Univesp utiliza um modelo de ensino-aprendizagem baseado no uso de TICs para a realização de atividades pedagógicas associadas à presença de professores/tutores que,

tanto em momentos presenciais como no ambiente virtual, assumem o papel de mediadores e supervisores do processo de formação dos alunos. Com o apoio de ferramentas computacionais, os alunos têm acesso aos conteúdos especificamente preparados para cada curso, às ferramentas de interatividade e ao elenco de atividades que devem cumprir em cada uma das fases do curso, ao calendário de programas transmitidos pela Univesp TV, à lista de atividades individuais e em grupos, etc.

Na Univesp, os alunos matriculados na graduação e na pós-graduação têm acesso aos conteúdos específicos de cada curso nas plataformas de aprendizagem na internet, por meio das quais são oferecidos conteúdos educacionais como material didático, artigos e vídeos; dispõem de ferramentas de acesso às atividades orientadas por tutores, organizam fóruns virtuais e chats que estreitam o relacionamento entre alunos do mesmo curso e permitem o compartilhamento de informações.

Os alunos dos cursos oferecidos no âmbito da Univesp têm acesso à tecnologia também na forma presencial, nos polos instalados nas universidades parceiras do Programa em diversas regiões do Estado. Nesses locais, os estudantes participam de atividades de aula, assistem aos programas da Univesp TV, recebem apoio pedagógico e são avaliados.

Cada atividade concluída é enviada para o conhecimento do tutor que avalia e orienta o aluno na evolução de suas atividades curriculares. Os trabalhos concluídos ficam armazenados em área de portfólio para consultas posteriores do próprio

aluno, do tutor e orientadores, além dos colegas, quando autorizado pelo professor.

Na educação mediada por TICs, o cumprimento das tarefas, dentro do cronograma previsto, equivale à presença do aluno em sala de aula no modelo de educação presencial. Sua presença física, no entanto, será exigida sempre que a programação dos cursos incluírem atividades presenciais nos polos como, por exemplo, em aulas de laboratório ou nas avaliações de cada unidade que compõe o curso.