

Autoria de conteúdos digitais por professores em formação: a produção de vídeos potencializando práticas transformações na educação do campo

Adriane Lizbehd Halmann¹

Marildes Caldeira de Oliveira²

Tania Renilda Santos Torres³.

Resumo

A construção de saberes relacionados às tecnologias da informação e comunicação na formação e prática de professores que atam em escolas camponesas, tem se demonstrado como um grande desafio, principalmente pela precariedade infraestrutural vivida nos campos de atuação destes docentes. Contudo, o trabalho desenvolvido com acadêmicos da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal da Bahia, demonstra que este é um contexto que, apesar das dificuldades, pode se fazer valer dos recursos existentes e promover práticas pedagógicas transformadoras das realidades sociais. Neste curso, organizado em áreas do conhecimento, foi incentivado um olhar interdisciplinar e questionador da realidade, que encontrou na construção de conteúdos digitais, principalmente de vídeos, um potencializador das discussões e construções. Para tanto, o trabalho foi organizado em oficinas e laboratórios de construção de vídeos, utilizando softwares livres, como o OpenShot, e empregando técnicas simples, com uso de imagens estáticas. Dentre os principais resultados, pode-se destacar que, com a produção coletiva de vídeos digitais, foi possível constituir um contexto que favoreceu a discussão conceitual, o trabalho colaborativo, a familiarização com as tecnologias, além de possibilitar transformações na prática pedagógica destes professores em formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias de informação e comunicação. Autoria de conteúdos digitais.

O contexto da educação do campo no Brasil: políticas públicas desiguais, precariedades e a premente necessidade de práticas transformadoras

¹ - Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz.

² - Pedagoga, Mestranda em Educação na Universidade Federal da Bahia.

³ - Pedagoga. Universidade Federal da Bahia.

Ao longos dos anos, vimos ser perpetuado um movimento migratório das pessoas, provenientes das zonas rurais brasileiras para os centros urbanos, em busca do acesso à boa educação, infraestrutura e tecnologias. Este é o resultado da constituição de uma sociedade desigualmente distribuída entre os perímetros urbanos e grandes centros metropolitanos, para onde foi destinado a maior parte das políticas públicas e recursos, em detrimento das zonas camponesas, estagnadas às mesmas condições de décadas atrás.

Em relação à educação, as políticas públicas acabam não atendendo várias demandas, o que tem se repetido em relação ao acesso às tecnologias. Enquanto a legislação nacional, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, indica a necessária formação específica em nível superior para todos os professores (BRASIL, 1996), os planos estaduais parecem garantir tal premissa apenas para as zonas urbanas (BAHIA, 2006).

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (ARROIO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10)

Frente a este quadro problemático, os movimentos sociais organizados mobilizaram-se pela criação de programas de formação de professores para o contexto específico do campo. Assim, desde 2008, vêm sendo implementadas, em algumas universidades federais brasileiras, Licenciaturas em Educação do Campo, sendo que um destes cursos acontece na Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2008), de onde trazemos algumas reflexões sobre as atividades desenvolvidas.

Ali cursam 50 professores que, embora ainda não tenham curso superior, atuam em escolas camponesas de educação básica de 17 municípios baianos, muitos deles em um contexto com diversas carências. Observando a pouca familiarização com as tecnologias entre estes cursistas, fez-se necessário investir intensivamente na

familiarização com equipamentos e softwares, na formação teórico-conceitual acerca das tecnologias contemporâneas e temas correlatos, ao mesmo tempo que articulou-se um engajamento em prol da luta por melhores condições infraestruturais.

Neste curso, assim como é possível notar em outras licenciaturas, as disciplinas obrigatórias oferecidas não têm sido suficientes para um acesso e familiarização plena com as tecnologias (GATTI; BARRETO, 2009), o que demandou a oferta de uma disciplina específica, complementada por uma série de atividades transversais ao longo do processo de formação destes professores. Iniciou-se com atividades de familiarização com os equipamentos e as primeiras navegações, oportunizando a criação de e-mails e a inscrição em uma lista de discussão, o que intensificou os diálogos assíncronos⁴. Solicitou-se que os cursistas realizassem um mapeamento sobre a realidade tecnológica em que vivem, de onde foi possível constatar que o acesso às TIC era escasso e o acesso à internet era inexistente na zona rural daqueles municípios, além de outras precariedades em serviços básicos, como acesso à energia elétrica, água encanada, saneamento básico e coleta de lixo. Frente à esta realidade, optou-se por priorizar, naquele momento, atividades que os cursistas pudessem realizar com o que ali estava disponível, pretendendo, por aproximações, instigá-los à busca de condições que superassem esta realidade. Assim, os trabalhos com os conteúdos digitais foram extremamente adequados, uma vez que os cursistas poderiam realizá-los mesmo sem o acesso à internet, e com equipamentos não muito sofisticados, como os próprios celulares. Foram desenvolvidas, então, atividades de edição de áudio, manipulação de imagens digitais, criação de vídeos, além dos textos digitais, sempre presentes.

Como opção política, todos os programas utilizados foram softwares livres, que, segundo Silveira (2001, p. 38) são caracterizados pela “liberdade de executar o programa para qualquer propósito; liberdade para estudar o programa e adaptá-lo às suas próprias necessidades; liberdade de redistribuir suas cópias originais ou alteradas; e a liberdade para aperfeiçoar o programa e liberá-lo para benefícios da comunidade”.

⁴ A lista de discussão possibilitou os diálogos entre os cursistas, dispersos em diferentes municípios. O curso é desenvolvido na Pedagogia da Alternância, numa articulação entre o Tempo Escola (TE), desenvolvido em Salvador, e o Tempo Comunidade (TC), em que cada cursista permanece no seu município de origem, ou seja, “no TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE” (RIBEIRO, 2008)

Desta forma, os softwares livres são socialmente mais justos, economicamente mais viáveis e tecnologicamente sustentáveis, sendo a opção mais coerente para o trabalho com professores em formação para a atuação em zonas camponesas. Assim, foram utilizados, dentre outros, softwares para edição de texto e apresentações (BrOffice), navegadores (Mozilla/Firefox e Iceweasel), editores de áudio (Audacity), editores de imagens (Gimp e Inkscape), editores de vídeo (Kino e OpenShot)⁵.

Durante as atividades realizadas na universidade (Tempo Escola), eram utilizados os espaços e equipamentos ali disponíveis. Porém, quando os cursistas retornavam para seus municípios de origem (Tempo Comunidade), vivenciavam a descontinuidade das ações formativas, pela carência no acesso às TIC. Pautado nesta realidade, surge o projeto Pólo de Referência em Formação e Pesquisa em Educação do Campo⁶, que visava a formação dos cursistas, aliada ao aparelhamento dos mesmos. Por meio deste projeto, foi possível adquirir um *notebook* para cada cursista, além dos equipamentos necessários para a instalação de salas de criação multimídia em cada município, chamadas de Centros Digitais Pedagógicos (CDP). Contudo, na implementação destes espaços, os cursistas fizeram emergir alguns questionamentos, tais como qual seria o melhor local para a implementação do CDP, qual seria sua função e objetivos específicos, como se articularia escola e comunidades, além de como se daria a gestão e sustentabilidade do espaço e dos projetos pedagógicos.

Neste momento, já tendo se passado quatro semestres do curso, em um processo interdisciplinar de sucessivas aproximações às tecnologias e aos mais variados conceitos das diversas áreas do conhecimento, emergiu a atividade que aqui será relatada e analisada. Os questionamentos sobre a implementação de dos CDP suscitaram uma discussão entre os cursistas, em um primeiro momento problematizando seus saberes e convicções, construídas nas suas práticas cotidianas e ao longo da Licenciatura. Em um segundo momento, os cursistas foram convidados a externar suas concepções através da elaboração de vídeos, para, em um próximo momento, prosseguir o diálogo nas comunidades. Com o processo autoral de construção de vídeos pelos professores em formação, como é possível verificar no processo descrito e analisado

⁵ BrOffice. <http://www.broffice.org/>; Mozilla/Firefox. <http://br.mozdev.org/>; Iceweasel. <http://www.geticeweasel.org/>; Audacity. <http://audacity.sourceforge.net/>; Gimp. <http://www.gimp.org/>; Inkscape. <http://inkscape.org/>; Kino. <http://www.kinodv.org/>; OpenShot. <http://www.openshot.org/>

⁶ Projeto disponível em: <http://www.gec.faced.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/WebPesquisa#licampopolo>

adiante, seria possível suscitar o diálogo entre os pares, a discussão de elementos problemáticos sobre os CDP nas comunidades, além da familiarização teórica e prática com as tecnologias.

Aspectos metodológicos para a constituição autoral pela produção de vídeos com professores em formação

O potencial da atividade autoral de produção de vídeos por professores em formação, enquanto mote para práticas transformadoras, tem sido apontado por alguns autores (AMARAL, 2010) e sugeriu o caminho metodológico adotado com este grupo de docentes em formação. Entendemos a produção de vídeos como uma atividade de ensino e aprendizagem com vasto potencial educacional. Segundo Shewbridge e Berge (2004, p. 39) as atividades de produção de vídeos podem servir para desenvolver e aguçar o pensamento crítico e analítico. Outro aspecto importante é o favorecimento de uma visão interdisciplinar, tendo em vista que a produção de vídeos pode ser utilizada por várias disciplinas em um mesmo contexto, com olhares diferentes.

Partindo das demandas que emergiram da discussão sobre os CDP, foram criados espaços propícios para a produção coletiva de vídeos, contexto este de demonstrou três demandas. Uma delas era a necessária integração das tecnologias no aprendizado das disciplinas específicas, deixando de ser a “informática educativa” apenas mais uma disciplina e passando a ser elemento estruturante da construção do conhecimento. Para isso, alguns professores e bolsistas, nas reuniões de planejamento, sugeriram atividades que utilizassem imagens e, com isso, articulassem os saberes específicos de cada área do conhecimento. Uma segunda demanda era a familiarização com os equipamentos, sendo muito mais significativa quando construída no uso cotidiano, do que em oficinas que visassem exclusivamente o manuseio dos equipamentos. A terceira demanda versava sobre a implementação dos CDP nas comunidades, sendo que, para isso, era necessário instaurar um ambiente problematizador que possibilitasse a discussão das necessidades e anseios das escolas e comunidades do campo para com as tecnologias.

Tendo em vista as condições existentes e as demandas apresentadas, fez-se

oportuna a produção de vídeos com imagens estáticas, utilizando o software livre OpenShot, um editor não-linear que possibilita, de forma extremamente simples, trabalhar com diversos formatos de áudios e imagens, inclusive aqueles gerados pelos aparelhos celulares. Segundo Amaral (2010) “nós precisamos ter sistemas em software livre de autorias que sejam fáceis para serem utilizados pelos professores”. A escolha deste programa vai de acordo com a política constituída desde o início do curso, pelo uso estrito de softwares de código fonte aberto, ou seja, livre para ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído. Pela facilidade de execução da técnica e no manuseio do software, esta atividade poderia ser aplicada na prática pedagógica cotidiana destes cursistas, com seus alunos da zona rural, apesar das precariedades ali encontradas, o que aumentou o interesse e engajamento dos cursistas na atividade.

Para implementar a oficina, foram necessários alguns momentos preparatórios. Todos os itens mencionados anteriormente pautaram o planejamento da oficina. Como o intuito era que os cursistas se familiarizassem com os equipamentos a que tem acesso, foi solicitado que eles próprios trouxessem os equipamentos que possuíssem, como máquinas fotográficas, celulares e gravadores de áudio. Da mesma forma, também foram solicitados materiais de desenho, como lápis de cor, giz de cera, massa de modelar... Com isso, foi possível verificar notória empolgação dos cursistas, que ficaram muito satisfeitos em poder articular o que já trabalhavam com os seus alunos com novas técnicas, que permitiriam a realização de outras práticas.

O direito de uso das imagens e áudios foi uma constante preocupação, uma vez que tem-se notado que professores tem utilizado, em suas práticas, materiais com direitos autorais restritivos. Assim, foram indicados sites⁷ onde é possível baixar áudios licenciados em *Creative Commons*⁸ ou de Domínio Público. Sabendo dos problemas existentes na conexão de internet, foram disponibilizadas compilações de áudios como vinhetas e efeitos sonoros. Também foi produzido um guia para a elaboração do roteiro do vídeo⁹, a fim de orientar a organização das ideias e a produção textual dos cursistas.

⁷ <http://www.dominiopublico.gov.br> ; <http://www.jamendo.com/br/>

⁸ **Creative Commons** (tradução literal: *criação comum*, também conhecido pela sigla **CC**) é o termo usado para o conjunto de licenças padronizadas para gestão aberta, livre e compartilhada de conteúdos culturais em geral (textos, músicas, imagens, filmes e outros). Com ela o autor define, através de vários módulos disponíveis, quais direitos ele abdica em favor do seu público, de modo a facilitar o compartilhamento e recombinação dos conteúdos. <http://www.creativecommons.org.br/>

⁹ O roteiro indicado para a produção dos vídeos, assim como o planejamento e os demais materiais de apoio utilizados, estão disponíveis em

No momento da execução da oficina, os cursistas foram convidados a se organizar em pequenos grupos, de acordo com o município de origem ou proximidade geográfica. Tal disposição potencializava a discussão entre os pares sobre as necessidades e demandas notadas para o CDP em cada local. Assim também era possível a produção de mais de um vídeo por município, evidenciando diferentes olhares sobre um mesmo contexto.

A oficina foi iniciada com problematizações suscitadas a partir de dois vídeos sobre casos de implementação de pontos de acesso às tecnologias e internet no campo. Foi possível discutir como isto tem se dado no campo, suas intencionalidades, entraves e as reais demandas. Após o debate, os cursistas se aproximaram da técnica de produção de vídeos com imagens estáticas, pela exibição de alguns vídeos feitos com esta técnica, além de participarem de uma simulação em que cada etapa da produção foi demonstrada e explicada: a confecção dos desenhos, a captura das imagens e transferência dos arquivos para os computadores, a escrita e gravação do texto (narração do vídeo) com o software livre Audacity.

É de grande importância destacarmos que a intimidade dos cursistas com esses hardwares e softwares vinha sendo construída ao longo do curso, através de um trabalho árduo mas prazeroso, em que nos tem sido possível vivenciar a gradual apropriação e autonomia destes cursistas com as TIC.

Resultados que vão além da apropriação técnica e conceitual: professores autores e propositores de práticas pedagógicas transformadoras

A apropriação dos saberes relativos às tecnologias pelos cursistas vinha se dando por sucessivas aproximações, sendo que as produções dos vídeos davam continuidade às atividades já desenvolvidas. Neste sentido, foi possível notar que atividades ou disciplinas pontuais não asseguram a apropriação eficaz, crítica das mídias digitais, sendo mais promissoras atividades contínuas que possibilitassem sucessivas aproximações.

A autonomia dos cursistas se mostrou presente em várias etapas, desde a

<http://www.gec.faced.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/OficinaOpenShotCursistas>

discussão sobre o CDP. Na etapa de captura das imagens, eles próprios manipularam as máquinas fotográficas digitais, passaram os arquivos para o computador, salvaram tudo em pastas, nomeadas e organizadas. Estas ações, consideradas simples para nativos digitais, com estes professores em formação tiveram de ser construídas passo a passo, em um processo contínuo, por se tratar de um público adulto que, em sua maioria, havia tido seu primeiro contato com as TIC há muito pouco tempo.

A realização do trabalho em grupos potencializou os usos das tecnologias e as discussões, pois eles se ajudaram e aprofundaram os debates. Isso foi evidenciado durante as discussões sobre os CDP e durante a construção dos vídeos, quando os grupos autonomamente construíram suas estratégias para desenvolver juntos um único produto por grupo. Além do trabalho compartilhado, a produção dos vídeos favoreceu o trabalho coletivo, colaborativo e a interatividade. Amaral (2010) também aponta para a potencialidade colaborativa da produção coletiva de vídeos, destacando que “é a questão da disciplina, da convivência, da negociação, da partilha [...] cada um tem que negociar o que vai ser colocado, como vai ser colocado, aonde vai ser colocado para que o vídeo seja representativo do coletivo”.

Trabalhar com a linguagem do vídeo pode ser uma excelente estratégia didática. Primeiro porque, para fazer o roteiro, é necessário além da apropriação do código alfabético, um bom nível de organização textual e conhecimento teórico do conteúdo a ser abordado. Segundo porque, com a crescente utilização do vídeo nos diversos segmentos sociais, esta é uma linguagem cotidiana aos jovens. Assim “se nós tivermos que utilizar uma linguagem de comunicação mais apropriada, é a linguagem do vídeo” (AMARAL, 2010).

Desta forma, a produção de vídeos por professores em formação, no contexto da educação do campo, demonstrou potencialidades para a construção de práticas pedagógicas transformadoras, que indicam possibilidades para além das precariedades tecnológicas encontradas no campo. Com a familiarização dos professores com as tecnologias, articulada com a prática pedagógica cotidiana, cria-se um contexto favorável à implementação de novas práticas, além da busca por condições melhores para o campo. Contudo, é importante ressaltar que os resultados atingidos, foi potencializado pela concepção de que as tecnologias são estruturantes da formação destes sujeitos, e não meros instrumentos. Assim, construção de vídeos digitais, de

acordo com o contexto formativo estabelecido, demonstrou favorecer a constituição de ambientes favoráveis às discussões conceituais articuladas aos contextos locais discussão conceitual, o trabalho coletivo e colaborativo, a familiarização com as tecnologias, além de propiciar a perspectiva da implementação de novas práticas por estes professores em formação, que superem as dificuldades e carências encontradas em seus contextos de atuação.

Considerações finais: potencialidades da produção autoral de conteúdos digitais na constituição práticas pedagógicas superadoras

As atividades realizadas apontam para a criação de conteúdos digitais, em especial a produção de vídeos, como representativo na formação dos professores, tendo propiciado práticas que instigam os aprendentes a expressarem seus saberes prévios, se aproximarem de conteúdos e conceitos científicos, organizarem ideias, articularem os conceitos com situações cotidianas ou, até mesmo, expressarem o que entenderam sobre um determinado conteúdo.

A produção de vídeos por professores em formação possibilitou momentos de repensar práticas, colocando os sujeitos como autores, ativos frente aos conceitos e situações da realidade local. Se quisermos transformar as práticas, para além das carências notadas, devemos iniciar transformando a concepção de que, para aprender, basta consumir passivamente informações prontas, produzidas em contextos alheios à realidade local e reproduzidos acriticamente nos livros didáticos, na televisão e, principalmente, nos kits pedagógicos enviados para as escolas.

Se pensamos em uma educação emancipadora, é necessário constituir práticas que não reproduzam o contexto desigual e opressor historicamente construído no campo. Devemos lutar para que o campo supere suas dificuldades, sem deixar de ser o campo. Que faça parte desse mundo cada vez mais hiperconectado, mediado pelas redes, que o campo esteja presente, ressaltando suas singularidades e necessidades, que o professor seja além de educador, pesquisador e ativista, lutando por uma educação de qualidade.

Referências

- AMARAL, Sérgio. **Ética Hacker e Educação**. Palestra ministrada no Evento “Ética Hacker e o desenvolvimento científico e tecnológico”. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAHIA. **Plano Estadual de Educação – PEE**. 2006. Disponível em <http://www.sec.ba.gov.br/arquivos_leg_sec/lei10330_plano_est_educacao.pdf>. Acesso em 04 set. 2009.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 04 jun 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em jun. 2010.
- RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. vol.34, no.1, São Paulo, Jan./Apr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003>. Acesso em 06 de maio de 2010.
- SHEWBRIDGE, W.; BERGE, Z. L. The role of theory and technology in learning video production: the challenge of change. **International Journal on E-Learnin**, 3.1, p. 39, jan/mar. 2004.
- SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão Digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- UFBA. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**: projeto político pedagógico. Salvador, abril de 2008, p. 26. Disponível em <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/licenciatura_educacao_campo/projeto_politico_pedagogico>. Acesso em 02 abr 2009.

Recebido em março 2013

Aprovado em junho 2013