

Rene Rodriguez Lopez
Universidade Estadual
Paulista
Bauru, SP, Brasil

Marcos Américo
Universidade Estadual
Paulista
Bauru, SP, Brasil

AUDIOVISUAL E ENSINO NÃO PRESENCIAL: PROBLEMATIZAÇÃO DA PRODUÇÃO PELO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

AUDIOVISUAL AND NON-PRESENTIAL TEACHING: PROBLEMATIZATION OF PRODUCTION BY THE COMPLEXITY PARADIGM

RESUMO

O presente artigo propõe um estudo de produção e forma de apresentação de conteúdos audiovisuais para o Ensino Não Presencial (ENP), com o objetivo de estabelecer questionamentos sobre as práticas e os formatos. Para isso, foram realizadas análises de 30 aulas não presenciais de diferentes cursos, categorizando-as com base em seu formato audiovisual. Como princípio norteador desta proposta de análise crítica está o Paradigma da Complexidade que, em sua forma de entender as inter relações entre os conteúdos, desenha caminhos frutíferos para uma aplicação mais arrojada como forma de construção prática de conteúdos educacionais para o ENP.

Palavras-chave: educação; audiovisual; produção.

ABSTRACT/ RESUMEN

This article proposes a study of the production and presentation of audiovisual content for Non-Presential Education (NPE), with the objective of establishing questions about practices and formats. For this purpose, analyzes of 30 non presential classes from different courses were carried out, categorizing them based on their audiovisual format. The guiding principle of this critical analysis proposal is the Complexity Paradigm, which, in its way of understanding the interrelationships between the contents, designs fruitful paths for a more daring application as a way of practical construction of educational content for the NPE.

Keywords / Palabras Clave: education; audiovisual; production.

Recebido: <preenchido pelos editores> / **Aprovado:** <preenchido pelos editores>

Como citar: LOPEZ, Rene Rodriguez; AMÉRICO, Marcos. Audiovisual e Ensino não Presencial: problematização da produção pelo paradigma da complexidade. Revista GEMINIS, v. 13, n. 1, pp. 188-202, jan./abr. 2022.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 3.0 Internacional.

1. INTRODUÇÃO

Estabelecido como uma forma de otimizar a educação e proporcionar um maior acesso, o Ensino Não Presencial tem recebido os mais diferentes nomes, principalmente após a restrição de funcionamento das instituições de ensino por questões sanitárias no contexto da Pandemia COVID-19, em 2020. Para além da pluralidade de nomenclaturas, entre si, as práticas pouco diferem em seu modo de produção e em seu formato de apresentação. Apesar das múltiplas possibilidades das tecnologias disponíveis, na última década pouco se avançou sobre os formatos de aula. Espaços tecnológicos reproduzem nos dias de hoje a sala de aula do século XIX.

Nestes espaços virtuais de ensino-aprendizagem, o audiovisual tem se colocado como uma das mídias mais utilizadas. Trata-se de um tipo de produto com sua linguagem, *modus operandi* e recepção caracterizados historicamente por uma próspera indústria (TV, cinema e, mais recentemente, as mídias digitais). No entanto, apesar de ter suas possibilidades narrativas alicerçadas no imaginário coletivo, os mecanismos de sua construção são conhecidos por profissionais de formação específica dentro da comunicação (Rádio e TV, Cinema, Midialogia, Produção Audiovisual, entre outros). Mesmo assim, a atuação destes profissionais em produtos para ENP ainda se apresenta de maneira tímida, muitas vezes apenas como ferramental técnico no processo de captação. Uma vez não inseridos na concepção destes produtos, estes profissionais acabam não conseguindo implantar nessas narrativas a mesma imersão que caracteriza a linguagem audiovisual. Estes instrumentos de ensino tornam-se morosos, não atrativos e, conseqüentemente, pouco eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto fundamental para a discussão do audiovisual no ensino não presencial, e central para este trabalho, são seus métodos de produção. A partir de um fluxo de trabalho específico, a narrativa se concretiza na audiovisualidade: pré-produção; produção; pós-produção. Esta linearidade historicamente utilizada terá sua funcionalidade colocada em discussão neste trabalho, isso porque, dada a complexidade necessária para se unir comunicação e educação, e toda expertise destas áreas somadas ao conhecimento de tecnologias de informação, em um processo didático, outras metodologias tornam-se mais atrativas.

Assim, a partir do levantamento dos formatos utilizados em aulas dos cursos não presenciais da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e do curso de Transmedia Storytelling da Universidade de New South Wales (disponível pela plataforma Coursera¹), verificou-se a prevalência de apenas um tipo de formato de audiovisual no conjunto das aulas

¹ Plataforma que reúne cursos de mais de 200 instituições de ensino internacionais, www.coursera.org.

analisadas. Com este dado, parte-se da premissa que há necessidade de uma alteração disruptiva no modo de produção destes conteúdos. Uma alteração metodológica que se aproxime da complexidade dos fatores envolvidos nestas produções, dando-lhes atenção ou participação de forma equilibrada.

A partir destes fatores, buscou-se neste trabalho uma aproximação da produção audiovisual para o ENP ao Paradigma da Complexidade, descrito por Edgar Morin.

2. POTENCIAL E CRESCIMENTO DO ENP

Para iniciar-se a discussão do objeto deste estudo se faz necessário entender seus contextos, o primeiro deles são os dispositivos regulatórios do ENP e o crescimento desta modalidade no país a partir da sua liberação legal.

O ensino superior não presencial, na modalidade chamada de educação a distância (como foi nomeado nos documentos oficiais do MEC) foi objeto de diversas normativas nas últimas décadas. Cabe ressaltar, que o uso desta modalidade dentro do ensino formal tem como marco a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LEI Nº 9.394). Nela há de modo objetivo o fomento dessa modalidade, apesar de não dar diretrizes para a sua regulamentação.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996)

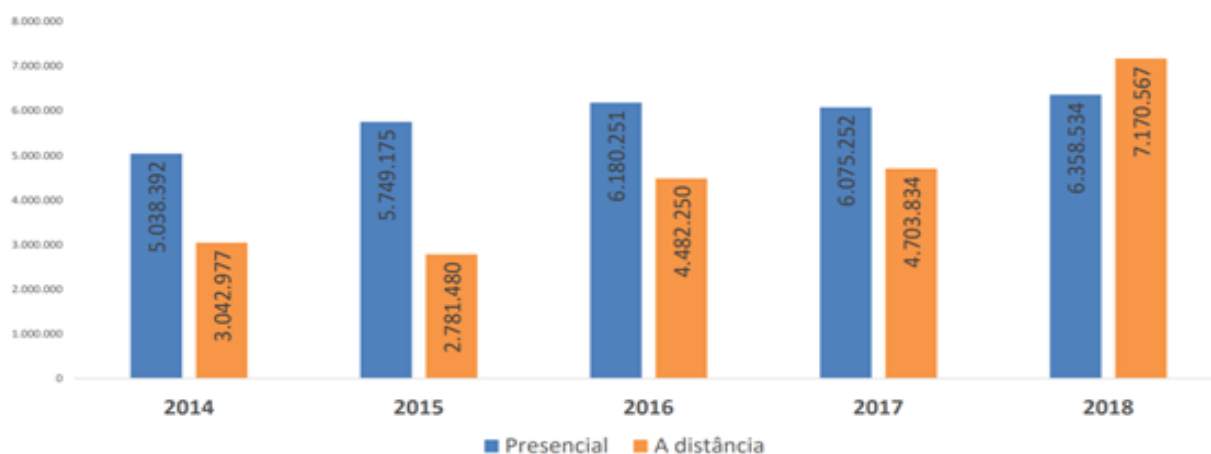
A partir deste passo, vale ressaltar outros dois documentos oficiais importantes para a liberação e implementação do ensino superior não presencial no Brasil. O primeiro deles é a Portaria n.º 873 de 2006 do MEC (DOU de 11/4/06, seção 1, p. 15), que autoriza em caráter experimental o início de cursos superiores a distância.

Art. 1o . Autorizar, em caráter experimental, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a oferta de cursos superiores a distância nas Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito dos programas de indução da oferta pública de cursos superiores a distância fomentados pelo MEC. (BRASIL, 2006)

No ano seguinte, a Portaria nº 2 publicada em 11 de janeiro de 2007 pelo MEC autorizou e regulamentou o funcionamento de cursos de ensino superior na modalidade a distância para todas as instituições já cadastradas no governo federal ou estadual. (Publicado no DOU de 11 de Janeiro de 2007 – Seção 01 – Página 08)

Com a regulamentação do ensino não presencial em nível superior, o número de vagas e de ingressos nesta modalidade aumentou substancialmente, em comparação com os cursos presenciais. “Entre 2009 e 2019, o número de ingressos variou positivamente 17,8% nos cursos de graduação presencial e nos cursos a distância aumentou 378,9%” (Inep, 2020, pag. 12).

Figura 1: Número de vagas oferecidas em cursos de graduação, por modalidade de ensino
Brasil 2014-2018

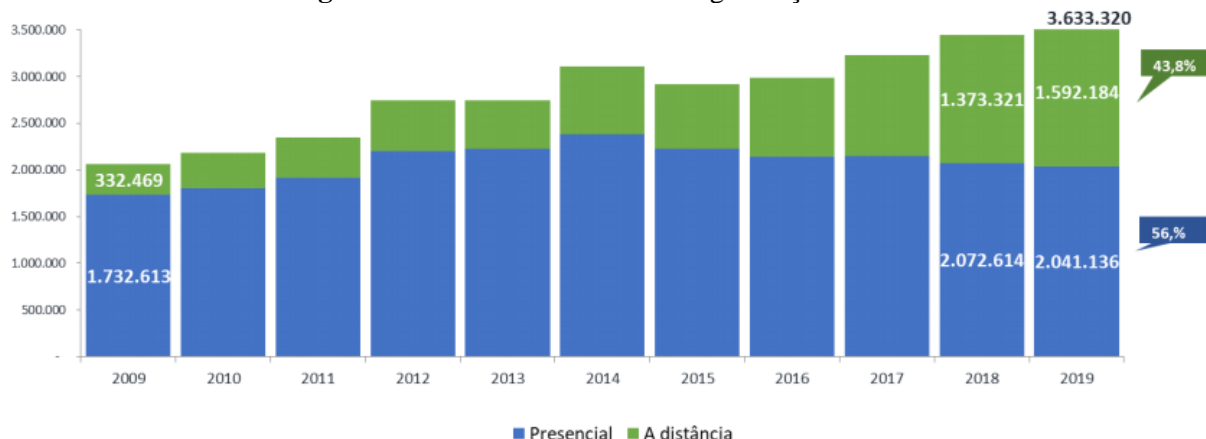


Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2018

Impulsionadas principalmente pelo setor privado, em 2018 o número de vagas ofertadas para graduação a distância teve um aumento de 52%, comparado com 2017. Das 7,170 milhões de vagas ofertadas, 7,057 estavam na rede privada.

Apesar da grande porcentagem de vagas na rede privada para graduação a distância, esse número diminuiu consideravelmente quando comparado ao número de alunos de fato matriculados. O que demonstra, dessa maneira, uma ociosidade da capacidade instalada.

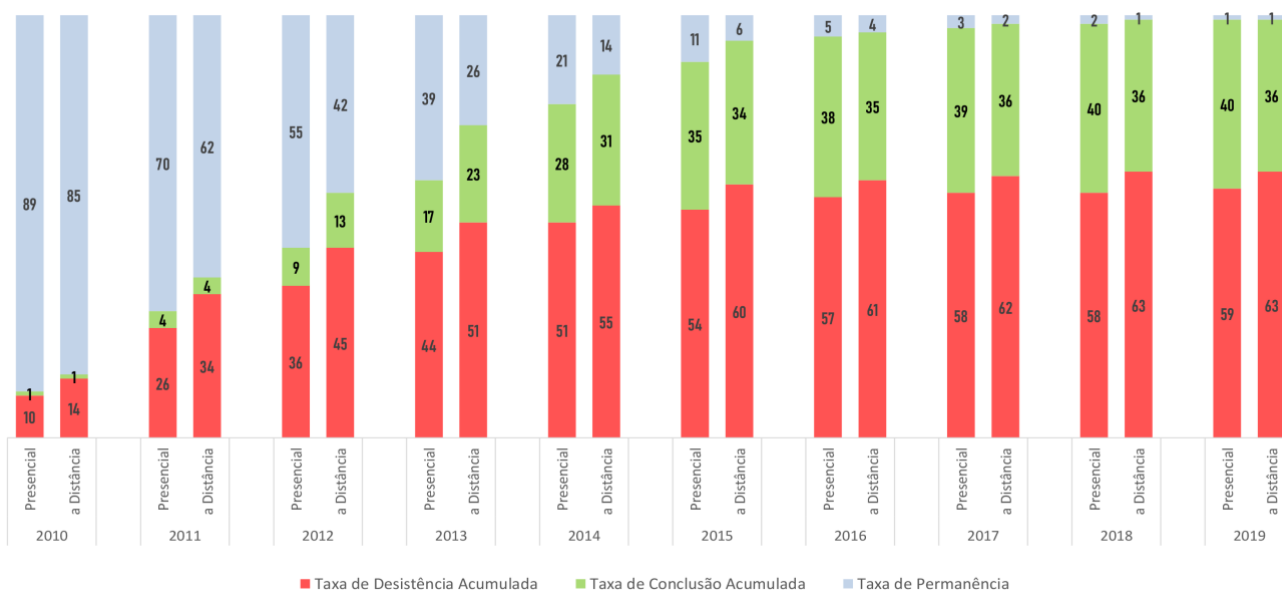
Figura 2: Matrículas em cursos de graduação em 2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2019

Se por um lado os cursos em EaD (Educação a Distância) têm uma maior oferta de vagas e preços mais acessíveis - de R\$ 251,00 e R\$ 500,00 por mês, contra valores entre R\$ 500,00 e R\$ 1.000,00 no ensino presencial - nas instituições particulares, por outro lado, a taxa de permanência é maior nos cursos presenciais.

Figura 3: Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2010, por modalidade de ensino - Brasil 2010-2019



Fonte: MEC/Inep; Censo da Educação Superior 2019

A partir do ensino remoto emergencial por conta da Pandemia de COVID-19, uma maior atenção científica foi dada às diferenças que demarcam as modalidades de ensino presenciais e não presenciais. Alguns indicativos iniciais para questões, como a menor taxa de conclusão para os

cursos não presenciais, podem ser verificados no estudo desenvolvido por Frick, 2021. Segundo os levantamentos primários da pesquisa “Convivência ética em tempos de COVID-19”, os alunos tendem a se sentir menos motivados em ambientes virtuais por conta das limitações de interação e do formato das aulas. (FRICK, 2021).

3. FORMATOS DE AUDIOVISUAL ADOTADOS

Com seu desenvolvimento ligado fortemente à questão do avanço tecnológico, o ENP tem aproveitado das mais diversas plataformas de comunicação para fins didáticos. Entre essas ferramentas de comunicação está o vídeo. Caracterizado por uma linguagem que vem se desenvolvendo ao longo do último século através da TV e do cinema, esse meio de comunicação ingressou no universo educacional através do formato vídeo-aula. Neste tipo de produção há a reprodução do modo tradicional de aula expositiva, substituindo a sala de aula e a presença física dos alunos por uma câmera. Percebe-se aqui a mesma mimetização feita pelo cinema, em seus primórdios, com relação ao teatro.

Nestas primeiras experimentações, a câmera era posicionada no que seria o lugar central da plateia, enquanto a encenação ocorria logo à frente. Este tipo de prática cinematográfica aos poucos evoluiu para a construção de sentido através de diferentes tipos de montagens. Da mesma maneira, as práticas de ENP, ao buscarem simular uma sala de aula, onde o professor fala para a câmera como se imaginasse um aluno por trás dela, pode ser entendida como uma subutilização do audiovisual, um retrocesso em sua linguagem e em seu modo de produção.

Assim, mesmo sendo utilizada na maioria das produções em vídeo com propósitos didáticos ou educativos, as vídeo-aulas pouco se beneficiam das potencialidades oferecidas pelo audiovisual, tendendo-se a tornar sua fruição cansativa e pouco produtiva para o espectador. Já a modalidade vídeo-apoio, dá um passo adiante e passa a inserir imagens que auxiliam a ilustrar o discurso verbal do professor.

No entanto, segundo Arroio e Giordan (2006, p. 10), o vídeo-apoio ainda não aproveitaria a linguagem audiovisual em sua essência, pois se equivaleria à utilização de slides em uma aula. Baseados na linguagem típica do meio audiovisual, estes programas educativos para televisão têm em sua construção mecanismos que dão ao seu conteúdo uma maior fruição, permitindo que o espectador se envolva neste processo comunicativo e de educação não-formal.

Para Braga e Calazans (2001, p. 98), “a aprendizagem aparece então como uma consequência não almejada, mas inevitável, como uma decantação de outras atividades, como um complemento não necessariamente percebido pelo usuário”.

Segundo Arroio e Giordan (2006), com este tipo de tratamento de linguagem através do audiovisual, o ensino da ciência se tornaria sedutor e persuasivo.

Os meios de comunicação, principalmente a televisão, desenvolvem formas sofisticadas e multidimensionais de comunicação sensorial, emocional e racional, superpondo linguagens e mensagens, que facilitam a interação com o público. (ARROIO; GIORDAN, p. 9, 2006)

Apesar disso, a simplificação do uso do audiovisual através de vídeo-aula ou vídeo-apoio pouco se relaciona com a potencialidade descrita. Este formato, usado na maioria das produções em vídeo com propósitos didáticos ou educativos, tende a se tornar cansativo e pouco produtivo para seu espectador, pois se caracteriza por abordagens baseadas apenas no conteúdo. Esta é uma prática criticada por Jacquinet (2006, p. 33), uma vez que não leva em consideração o “conjunto de configurações perceptivas reconhecíveis na matéria da expressão”. Ou seja, a forma do conteúdo (ou tratamento didático) deve se aproximar da forma de expressão (linguagem do meio).

Nas análises realizadas nesta pesquisa, foi possível verificar que os vídeos possuíam poucas variações no campo da expressão. Ou seja, seu formato audiovisual estava distante da pluralidade que caracteriza historicamente o próprio meio. A constatação se deu por meio do levantamento de trinta vídeos: 20 vídeos da Univesp², dos cursos de Engenharia de Produção e Gestão Pública; outros 10 vídeos do portal Coursera, do curso diferentes cursos, foi feita uma análise sobre a linguagem adotada para cada um deles através da técnica de observação sistemática descrita por Marconi e Lakatos (1999).

Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. (MARCONI E LAKATOS, 1999, p. 193)

O foco das análises foi apenas da forma, contabilizando diferentes formatos audiovisuais descritos por Souza (2004) como padrões do audiovisual: standup, locução, clipe, imagens de cobertura, sobe som, trilha, animação, gráficos estáticos, entrevista, sonora, dramatização e debate. A contabilização dos formatos se deu pela inserção ou não nos vídeos analisados, independente da quantidade e do tempo. Ou seja, para cada aula, cada inserção de formato foi contada apenas uma

² Vídeos disponíveis no canal da Universidade Virtual do Estado de São Paulo
www.youtube.com/univesptv

vez. Foram excluídas na análise vinhetas de entrada e saída dos vídeos. Desta forma, a análise apresentou os seguintes resultados:

Tabela 1: Tipos de formatos audiovisuais encontrados

<i>stand-up</i>	3
locução	3
clipe	0
Imagens de cobertura	0
Sobe som	0
Trilha musical	0
animação	2
Gráficos estáticos	1
entrevista	0
sonora	3
dramatização	0
debate	0

Fonte: elaborado pelo autor

A partir dos dados levantados, foi possível verificar a prevalência do formato stand-up. Neste, o apresentador (ou professor) fala diretamente para a câmera. Como é possível verificar nas figuras a seguir:

Figura 4: Frame do vídeo “Aula 1 Administração Pública”



Fonte: Disponível em: www.youtube.com/univesp. Acesso em: 2020.

Figura 5: Frame do vídeo “Aula 3 Transmedia Storytelling”



Fonte: Coursera, 2018.

Esta estrutura padrão observada nestes vídeos voltados à educação remota traz questionamentos quanto à não utilização dos potenciais da linguagem audiovisual, uma vez que há adoção da mídia, mas uma negação da pluralidade que constitui sua expressão. Assim, parte-se da hipótese que a adoção do formato teria uma ligação com o processo de produção destes conteúdos, uma vez que o ensino remoto se constituiu recentemente a partir do desenvolvimento das tecnologias digitais e da massificação do acesso à banda larga de internet.

4. A COMPLEXIDADE COMO PARADIGMA NA PRODUÇÃO

A partir dos levantamentos apontados neste artigo, procurou-se desenhar um processo de produção para o audiovisual no ENP que pudesse problematizar elementos fundamentais da construção com base na sua finalidade educativa e na sua plataforma de inserção (web).

Para isso, faz-se aqui uma aproximação do pensamento complexo proposto por Edgar Morin, reconhecendo a aplicabilidade das problemáticas levantadas pelo autor no processo educativo e entendendo-as como potenciais norteadoras para se desenhar novos processos para produção do audiovisual educativo.

Morin (2005), aponta que o ensino, ao organizar, hierarquizar e classificar em excesso os conteúdos, acaba por distanciar o aprendizado da vida real. Assim, cria-se e recria-se a falsa percepção de um mundo ordenado e desconexo.

Gostaria de mostrar que esses erros, ignorâncias, cegueiras e perigos têm caráter comum resultante de um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e de apreender a complexidade do real. (MORIN, 2005, p. 10)

Esta simplificação do real em conteúdos disciplinares constituiria, então, uma falsa simplificação dos fenômenos do cotidiano. Fato que, para o autor (2005, p. 13), se transformaria num cientificismo hiperespecializado, que recorta o objeto estudado a partir do interesse pontual, desconstruindo suas inextricáveis relações múltiplas.

Apesar deste modelo ter construído a uma ciência de grande avanço prático e teórico, a hiperespecialização por vezes constrói influências na base organizacional de processos, “eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também a oportunidades de um juízo corretivo” (MORIN, 2007, p. 13). Esta lógica, aplicada a processos produtivos, nos traz a percepção que a interpretação de problemas e a proposição de suas soluções teria sua eficiência aumentada a partir da composição de visões diferentes (com repertórios diferenciados em função de um núcleo de noções-chaves) sobre o assunto em questão.

Estas operações, que se utilizam da lógica, são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização de pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”. (MORIN, 2005, p. 10)

No caso específico da produção de audiovisual para ENP, percebe-se que a falta de referenciais, uma vez que trata-se de uma atuação recente, tende a personificar o processo na figura do responsável - professor conteudista - excluindo a interlocução necessária com outras áreas. Logo, estruturas produtivas com profissionais de distintas áreas tornam-se raras e, portanto, frágeis do ponto de vista da assertividade - produtos audiovisuais capazes de ensinar.

Aqui, propõe-se, então, uma reconexão com a complexidade deste produto audiovisual para plataformas informatizadas, permitindo que expertises como da comunicação (jornalistas e radialistas), relações públicas, designers, programadores, pedagogos, entre outros sejam parte integrante nas etapas de realização, possibilitando que conhecimentos diversos alterem a estruturação do processo produtivo.

A transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento. Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes. (MORIN, 2007, p. 20)

No entanto, a efetivação destes pensares diferentes no produto final não pode correr o risco de cerceamento pela incapacidade de compreensão múltipla das próprias contribuições, correndo o risco de "unidimensionalizar o multidimensional", conforme descreve Morin (2007, p. 20).

Neste sentido, percebe-se que a formação de equipes multidisciplinares, capazes de contribuir de forma plural na execução de produções audiovisuais para o ensino, só desempenharia seu potencial em um processo organizacional horizontal, em que não se atribua, como de praxe, a autoridade e a direção ao conteudista. Isso, pois, este, por sua vez, não teria repertório suficiente para saber o que não sabe. Ou seja, incorre-se na centralização unidimensional incapaz de racionalizar outros olhares.

A patologia da razão é a racionalização que encerra o real num sistema de ideias coerente, mas parcial e unilateral, e que não sabe que uma parte do real é irracionalizável, nem que a racionalidade tem por missão dialogar com o irracionalizável. (MORIN, 2005, pag. 15)

Se por um lado, equipes multidisciplinares e horizontalidade nas decisões se apresentam como capazes de trazerem importantes contribuições ao processo de produção, por outro, o método clássico de geração de conteúdo audiovisual se caracterizaria dentro deste paradigma como uma estrutura que impossibilita a revisão crítica e o pensar integrado. A linearidade das etapas de pré-produção, produção e pós-produção se baseiam no avanço do projeto por meio de entregas de tarefas que se somam como em uma esteira fabril unidirecional. Essa organização separa o "pensar/propor" do "fazer", distanciando etapas e profissionais. Primeiro atuam os que roteirizam, depois entram os que executam, separados pelo tempo, espaço e hierarquia.

Para Morin (2005, p. 103), em uma abordagem complexa, este processo necessitaria de contatos e interações capazes de realimentar o processo de produção de forma natural e sistêmica, gerando, a partir da redução e separação, contraprocessos de articulação destes mesmos com o todo.

A dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição. (MORIN, 2005, p. 14)

Diferentemente do método linear, em que o repensar é visto como o retrocesso de uma etapa, o processo, agora, se torna aberto à constante crítica por meio das etapas que colocam em interação profissionais de áreas distintas.

Outro fator fundamental inserido nesta observação como aporte da Complexidade é a condição humana e sua relação com o tempo. Morin (2000, p. 33) reforça que o fazer científico não deve se distanciar da cultura, como elemento fundamental para mediar os problemas da humanidade e capaz de “meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento”. Para o autor, a departamentalização de saberes, separa o sujeito da cultura em que se insere.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. (MORIN, 2000, p. 15)

Do ponto de vista do produto audiovisual e, conseqüentemente, do processo gerador, a não observância do contexto cultural resulta em uma descontextualização da ação comunicativa educacional com o tempo em que se insere. Como uma linguagem historicamente construída por uma próspera indústria (cinema, tv e internet), o audiovisual é dotado de linguagem, modus operandi e recepção alicerçados no imaginário coletivo. No entanto, as diferenças teórico-práticas na realização destes produtos para o ENP e a escassez de estudos sobre essas produções minimizam o potencial destes materiais. Baseados em um modelo que reproduz a sala de aula, estas produções em vídeo não se relacionam com a estética envolvente do meio e que caracteriza o audiovisual como forma de expressão. Conseqüentemente, estas aulas filmadas, além de não se conectarem ao sujeito em seu tempo e sua cultura, não utilizam do potencial de expressividade do meio em favor do processo educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modalidades de ENP têm crescido vertiginosamente no Brasil e no mundo, colocando, desta maneira, a necessidade de um constante repensar sobre seus processos de geração de conteúdo. No que tange a essa pesquisa, verificou-se a necessidade de novas estruturas pessoais e organizacionais para a produção de vídeos que possam de fato cumprir seu papel educacional, ao mesmo tempo em que não se distanciam da linguagem audiovisual historicamente construída.

Diante da potencialidade de expressão do audiovisual, foi possível verificar, por meio das análises realizadas, uma subutilização das linguagens possíveis. Elementos que trariam a estes conteúdos maior dinâmica e motivação ao aluno. Em vez disso, nota-se a prevalência do formato *stand-up*, uma espécie de reprodução do espaço da sala de aula na modalidade estritamente expositiva.

Verificou-se ainda que, em uma abordagem pelo Paradigma da Complexidade, a produção audiovisual para o ENP se caracterizaria pela interface das áreas de comunicação, educação, pedagogia e tecnologia da informação, e, desta maneira, necessitaria também de condições para que as expertises de cada um destes segmentos possam ser incorporadas no planejamento e roteirização do produto. Algo que se apresenta atualmente distante da realidade de produção destes conteúdos no Brasil, onde, de forma recorrente, o processo de produção é centralizado no professor conteudista, ficando, este, responsável também pela forma deste conteúdo.

Assim, faz-se necessário um repensar sobre as práticas de produção destes conteúdos voltados ao ENP, bem como o desenvolvimento de métodos capazes de dar conta das especificidades do meio audiovisual (quanto a sua pluralidade de formatos) e do caráter instrucional destes vídeos.

6. REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O Vídeo Educativo: aspectos da organização do ensino. Química Nova na Escola, v. 24, p. 8-12, 2006. Disponível em: http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio_giordan.pdf. Acesso em: 10 de dez, 2020.

BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. Comunicação e educação. São Paulo: Hacker, 164 p., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 873 de 7 de abril de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portaria873.pdf>, Acesso em: 20 de jan, 2021.

BRASIL. Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de jan, 2021.

COURSERA. Transmedia Storytelling. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/transmedia-storytelling/lecture/vVJPW/key-concept-welcome-to-transmedia-storytelling>. Acesso em: 10 de jun, 2018.

FRICK, Loriane T. Scientia Educação. Curitiba, 2021. Entrevista concedida a UFPR TV. Disponível em: www.youtube.com/tvufpr. Acesso em: 20 de abril, 2021.

INEP. **Censo da Educação Superior 2018**: Divulgação de resultados. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação, Brasília - DF, 2019. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: Notas estatísticas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação, Brasília - DF, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

JACQUINOT, Geniève. **Imagem e Pedagogia**. Tradução por Manuel Pedras e Lia Raquel Oliveira. Lisboa, Edições Pedagogo, 2006.

MARCONI. Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.) - 4. ed. - São Paulo: Cortez: 2007.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Edgar Morin; tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 3ª Edição, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

Informações sobre o Artigo

Resultado de projeto de pesquisa, de dissertação, tese: Resultado preliminar de projeto de doutorado

Fontes de financiamento: Não se aplica.

Apresentação anterior: Não se aplica.

Agradecimentos/Contribuições adicionais: Não se aplica.

Rene Rodriguez Lopez

Possui graduação em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo pela Universidade do Sagrado Coração. É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital, da Universidade Estadual Paulista (FAAC/Unesp). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FAAC/Unesp). Foi bolsista do Laboratório Aberto de Interatividade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), exercendo atividades vinculadas à divulgação científica em rádio, TV e web. Atuou como Produtor e Supervisor de Produção na TV Unesp, escrevendo e produzindo programas de caráter informativo, cultural e educativo. É professor do Curso de Produção Audiovisual das Faculdades Integradas de Bauru (FIB). Atuou como professor no curso de Pós-Graduação em Filmmaking da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). É jornalista na TV da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba. É coordenador da Cinemateca Digital de Bauru. Coordenou as edições nº 2, nº 3 e nº 4 do Filma Bauru - Festival de Cinema do Interior. É gestor do Arranjo Produtivo Local de Produção Audiovisual de Bauru.

E-mail: rene.lopez@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2557-4110>

Marcos Américo

Docente do Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da UNESP (Mestrado Profissional e Doutorado Acadêmico). Doutor em Ensino de Ciências (UNESP) e Mestre em Comunicação Midiática (UNESP). Graduado em Rádio e TV (UNESP) e Educação Física (ESEFA).

E-mail: marcos.americo@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7920-4513>