



CINEMA E EDUCAÇÃO DIGITAL: A LEI 14.533

REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS

Organização: Adriana Fresquet e Clarisse Alvarenga

Realização e distribuição: Universo Produção



Título: Cinema e Educação Digital: Lei 14.533
Subtítulo: Reflexões, Perspectivas e Propostas
Formato: Papel
Veiculação: Físico | ISBN: 978-65-86472-27-1
© Cinema Sem Fronteiras
Todos os direitos reservados

ORGANIZADORAS
Adriana Fresquet
Clarisse Alvarenga

COORDENAÇÃO
Raquel Hallak D'Angelo

PRODUÇÃO E PESQUISA DE IMAGENS
Adriana Fresquet
Vivian Britsch

FOTOS
Imagens geradas por inteligência artificial

PROJETO GRÁFICO
roda.etc.br

PRODUÇÃO GRÁFICA
Assunção Tomaz

REVISÃO
Beto Arreguy

Coleção Cinema e Educação
Volume II, 1ª Edição, 2023
Distribuição: Universo Produção
Tiragem: 300 Exemplares
Impressão: Gráfica Rede
ISBN 978-85-65412-00-1 (Coleção Cinema Sem Fronteiras Séries)
ISBN 978-65-86472-27-1 (Volume II da Coleção)

DIRETORES UNIVERSO PRODUÇÃO
Raquel Hallak d'Angelo
Quintino Vargas
Fernanda Hallak d'Angelo

CINEMA E EDUCAÇÃO DIGITAL: A LEI 14.533

REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS

Organização: **Adriana Fresquet e Clarisse Alvarenga**
Realização e distribuição: **Universo Produção**



O FUTURO JÁ COMEÇOU

Na sociedade que vivemos hoje, cheia de estímulos visuais, o audiovisual assumiu papel central no cotidiano das pessoas, no modo de trabalho e difusão de conteúdo. O mundo está cada vez mais conectado e as tecnologias estão presentes de forma irreversível no ambiente educacional.

A inclusão digital é um direito e, de fato, necessária para o exercício da cidadania. No entanto, são muitos os desafios a serem enfrentados em relação à digitalização da aprendizagem, precisamos romper e vencer as dificuldades para que conquistas sejam alcançadas visando a uma comunidade escolar alinhada com o propósito principal de aprender.

Na 18ª edição da CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto, que acontece de 21 a 26 de junho de 2023, o eixo curatorial da Temática Educação propõe como tema central Cinema e Educação Digital: Deslocamentos. A proposta parte de uma reflexão do educador Paulo Freire sobre o poder da televisão, em 1983, para trazê-la ao tempo presente e problematizar as relações entre cinema e educação digital. A ideia é avaliar as potências e os riscos de ver, produzir e compartilhar audiovisual no contexto de uma educação que é simultaneamente analógica e digital atualmente.

Para ampliar as conversas e reflexões que serão discutidas durante a 18ª CineOP, no contexto da programação do Encontro da Educação: XV Fórum da Rede Kino, as curadoras Adriana Fresquet e Clarisse Alvarenga propuseram à Universo Produção a realização de uma publicação para refletir e problematizar a Lei 14.533/23 – que foi sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2023 e institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED). O chamado foi prontamente atendido. Eis a publicação – *Cinema e educação digital: a Lei 14.533/23: reflexões, perspectivas e propostas* – uma iniciativa inédita que reúne colaborações de vários acadêmicos de todo o país para pensarmos juntos as transformações nas formas de comunicação e de educação.

Em duas versões – impressa e digital, a publicação reúne um conjunto de 16 reflexões e propostas teórico-metodológicas sistematizadas por 32 profissionais de diferentes grupos de pesquisas das universidades brasileiras, que vêm trabalhando na interface do audiovisual e da educação.

Acreditamos que a seriedade do conteúdo reunido nesta publicação, o compromisso dos acadêmicos e profissionais que aceitaram o convite para registrar suas impressões e pensamentos, a oportunidade do diálogo e a realização do Encontro da Educação no âmbito da 18ª CineOP, como um espaço singular de encontro entre cineastas, preservadores e educadores, representam uma contribuição efetiva para a construção de políticas públicas eficazes, em que a atuação da sociedade civil enriquece o debate e a sua regulamentação.

Certamente ainda há muito o que ser discutido em relação à Lei 14.533/2023, os processos de regulamentação, implantação e acompanhamento de suas principais diretrizes, mas esta publicação representa um passo importante e de vanguarda para contribuir com tudo que ainda virá no campo das competências digitais.

Que possamos juntos encontrar respostas para tantas perguntas e dúvidas no enfrentamento dos desafios que se colocam diariamente diante dos nossos olhos, no encontro do cinema com a educação, nas inúmeras possibilidades e oportunidades que as mídias e redes digitais de comunicação podem ter e atuar nas atividades de ensino e aprendizagem dos tempos atuais.

É preciso lançar um novo olhar.

Esta publicação é um convite a olhar o futuro que já começou.

Mãos à obra!

Raquel Hallak d'Angelo

Quintino Vargas Neto

Fernanda Hallak d'Angelo

Diretores da Universo Produção e Coordenadores da CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto

ÍNDICE

- 8** Política Nacional de Educação Digital: a educação promovendo ética, possibilidades e cuidados *versus* o fim do mundo
- 30** Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023
- 40** Os entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a Lei 14.533/23
- 54** Reflexões sobre letramento midiático a partir das Leis 14.533/2023 e 13.006/2014
- 66** Cinema e educação digital: dispositivos para transformações culturais, sociais e políticas frente às visualidades hegemônicas na contemporaneidade
- 78** Educação digital e a proposta de redução da desigualdade
- 92** Vamos nos aquilombar? Cinema e alteridade em nome de lutas antirracistas
- 106** O campo do cinema e do audiovisual em diálogo com o campo da educação: reflexões sobre leis para a educação básica a partir da Licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF
- 118** O gênero documentário como instrumento de divulgação científica de pesquisa com egressos de cursos de Educação a Distância
- 134** O cinema nos currículos cotidianos nas/das/com as escolas: uma história sem fim
- 150** Um filme animado: o letramento audiovisual como experiência afetiva
- 160** Mundo-imagem: a criação de um percurso formativo digital em montagem
- 172** A Política Nacional de Educação Digital (PNED) na era do capitalismo de vigilância e das big techs: navegando por águas turvas e ondas incertas...
- 192** Deslocamentos e provocações a partir da educação digital
- 206** Proposições não autorizadas acerca da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 – ou gritos e sussurros acerca do já dado
- 220** Cinema, arte e tecnologia: por uma educação digital inventiva
- 234** Cinema, Paulo Freire e educação em tempos de desordem informacional: o poder das imagens na escola



Imagem gerada por inteligência artificial

“Cinema e educação digitais significam a possibilidade de estabelecer contatos entre povos, culturas, compartilhar nossos saberes e práticas. As mídias digitais permitem que isso aconteça em tempo real. Mas, para que isto possa funcionar, é urgente que o Estado demarque, além de nossas terras, nossa soberania digital. A Lei 14.533 exige uma regulamentação rigorosa que amplie as possibilidades do audiovisual e da educação analógicas, mas que nos proteja como indivíduos e como comunidade.”

Edivan Guajajara

Realizador, criador da página Mídia Indígena Oficial

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL: A EDUCAÇÃO PROMOVENDO ÉTICA, POSSIBILIDADES E CUIDADOS VERSUS O FIM DO MUNDO

Adriana Fresquet

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Clarisse Alvarenga

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A economia é o método, o objetivo é mudar o coração e a alma.

Margaret Thatcher

Cena 1. Com a frase da epígrafe terminava uma famosa entrevista com a ex-primeira-ministra do Reino Unido, referência central, junto ao Ronald Reagan, da grande virada neoliberal dos anos 1980. Também nos falavam sobre essa tese central no livro *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, os professores Pierre Dardot e Christian Laval¹, há alguns anos.

Cena 2. Um post² do *The Wall Street Journal* no Instagram, há três anos, mostra uma sala de aula chinesa com crianças usando headbands, um dispositivo com forma de tiara, que se coloca na cabeça e acende uma luz de cor vermelha quando a criança está concentrada, azul se estiver distraída e branca quando fica offline. Essa informação é comunicada diretamente ao computador da docente e enviada para os responsáveis, em tempo real. Um robô em sala de aula fica monitorando o estado de saúde e engajamento das crianças...

1. Boitempo, 2016, disponível em: <http://bit.ly/1VAyy9a>.

2. Disponível com legendas em português em: <https://www.instagram.com/p/CrboTrjte2a/> Acesso: maio 2023.

Cena 3. Em 4 de maio de 2023, segundo a fonte Reuters³, a vice-presidente dos Estados Unidos, Kamala Harris, se reuniu com os CEOs de Google, Microsoft, OpenAI e Anthropic para debater o desenvolvimento responsável da IA (inteligência artificial). O objetivo dessa reunião é discutir a rápida evolução das ferramentas IA. De acordo com o convite enviado pela Casa Branca, a expectativa do presidente Joe Biden é que as empresas garantam que seus produtos “sejam seguros antes de disponibilizá-los ao público”. Em breve, mais precisamente, para 7 de julho, está prevista uma entrevista com nove robôs humanoides, em Genebra, organizada pela União Internacional de Telecomunicações da ONU, Organização das Nações Unidas. Uma coletiva de imprensa inédita e histórica, sem precedentes. O evento acontecerá durante a AI for Good Global Summit (algo assim como a Conferência da Inteligência Artificial para o Bem, ou para fins notáveis, ou podemos seguir inventando possíveis traduções para tamanha expressão...).

Três cenas: algo comum de fundo, apreensão, medo e incerteza.

Quo vadis? Precisamos definir alguns contextos.

Seguindo o preceito freiriano publicado no livro de *Educação e mídias*, nos anos 80, em relação à relevância de pertencermos ao nosso tempo, de não sermos exilados do nosso tempo, enfrentamos uma época que pouco tempo atrás somente fazia parte de um filme de ficção científica. As preocupações com a tecnologia incluem violações de privacidade, preconceito, desinformação, submetimento e, a médio ou longo prazo, ameaças existenciais à humanidade, ao mundo e ao universo. O sábio Ailton Krenak já se antecipava pensando *ideias para adiar o fim do mundo*. Hoje é urgente que possamos propor e diversificar ideias na perspectiva de que o cinema e a educação digital contribuam para fazer desse mundo algo comum e inapropriável, esse é o objetivo deste texto.

Entretanto, no Brasil, em 11 de janeiro de 2023, foi sancionada a Lei 14.533, que instaura a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. Ela apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos, a saber:

3. Disponível em: [https://www.reuters.com/technology/google-microsoft-openai-ceos-attend-white-house-ai-meeting-official-2023-05-02/#:~:text=WASHINGTON%2C%20May%202023\(Reuters\),said%20a%20White%20House%20official.](https://www.reuters.com/technology/google-microsoft-openai-ceos-attend-white-house-ai-meeting-official-2023-05-02/#:~:text=WASHINGTON%2C%20May%202023(Reuters),said%20a%20White%20House%20official.) Acesso: maio 2023.

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Inegável que essa lei é necessária, esperada e mobiliza políticas públicas que esperamos há muitos anos, tais como a banda larga que abraçaria todo o país em 2014, segundo afirmava o Ministério de Comunicações de outrora. Cuidados e perigos se abrem por diversas frestas que não especificam precisões de regulamentação de privacidade, de critérios de parceria público-privada, entre outras questões importantes a problematizar. Toda uma questão ética está de pé, alerta e sensível, dado o aceleracionismo tecnológico e o avanço da Inteligência Artificial (IA), mais de 1.100 tecnólogos, empresários e pesquisadores que, em 30 de março deste ano, em carta aberta, sugeriram uma pausa de seis meses para organizar a carreira que pode colocar em risco toda humanidade, a vida do planeta mesma. Entre outros, Elon Musk e Steve Wozniak⁴ – fato aparentemente curioso, pois eles encabeçam a lista de empresários dedicados à produção de IA – fazem parte desse conjunto de pessoas que defenderam a suspensão dos estudos até que sejam estabelecidos sistemas de segurança com novas autoridades reguladoras. O pedido foi para parar imediatamente de trabalhar, solicitando que os desenvolvedores fiquem fora da “corrida fora de controle” para implantar sistemas cada vez mais avançados, enquanto se avaliam melhor os riscos que a Inteligência Artificial avançada representa para a humanidade. A presença suspeita de desenvolvedores se explica pelo lançamento do GPT-4, uma versão muito mais poderosa da tecnologia usada pelo ChatGPT.

Já no dia 2 de maio do corrente ano, Geoffrey Hinton, que pode ser considerado o pai da Inteligência Artificial, se demitiu da Google para alertar sobre os perigos da tecnologia usada por aplicativos como o ChatGPT. Em entrevista concedida ao *NY Times*⁵, anuncia e denuncia questões como “riscos profundos para a sociedade e a humanidade” ou “pegar a diferença e propagá-la adiante”. Isso é assustador. Dada a dificuldade de evitar o uso da IA para “coisas ruins” e a vio-

4. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/elon-musk-e-bilionarios-de-tech-pedem-pausa-no-desenvolvimento-de-ia/>. Acesso: maio 2023.

5. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2023/05/01/technology/ai-google-chatbot-engineer-quits-hinton.html>. Acesso em: maio 2023.

lenta e veloz competição entre os principais conglomerados para lançar novas tecnologias de IA, assistimos a um verdadeiro projeto de desinformação e desemprego. Hinton também informou ao jornal que acreditava que esses sistemas estavam eclipsando a inteligência humana de alguma forma, por causa da quantidade de dados que estavam analisando. Embora não tenha assinado a carta na época, ele afirmou que os cientistas “não deveriam aumentar isso até que tenham entendido se podem controlá-lo”.

Mobilizadas com esse contexto, rapidamente organizamos o início de um debate com esse documento que prevê múltiplos desdobramentos e discussões, visando ao protagonismo necessário e urgente de educadores, pesquisadores e realizadores audiovisuais. O uso e abuso ininterrupto da internet 24/7 (24 horas por dia durante os sete dias da semana) significa, entre outras coisas, um modo devastador de consumo energético do planeta, o que nos faz pensar na iminência da *terra arrasada*, como afirma Crary (2023).

A propósito da votação do Projeto de Lei 2.630⁶, chamado PL das Fake News, que institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet: entre algumas das questões, o texto cria medidas de combate à disseminação de conteúdo falso nas redes sociais, como Facebook e Twitter, e nos serviços de mensagens privadas, como WhatsApp e Telegram, excluindo-se serviços de uso corporativo e e-mail. As medidas valerão para as plataformas com mais de 2 milhões de usuários, inclusive estrangeiras, desde que ofereçam serviços ao público brasileiro. Apresentado pelo senador Alessandro Vieira (Cidadania-SE) e já aprovado pelo Senado, o texto chega à Câmara dos Deputados em meio a polêmicas. Se por um lado é preciso tomar medidas para combater o financiamento de notícias falsas, por outro, algumas pessoas acreditam que as medidas podem levar à censura. Segundo o texto, os provedores de redes sociais e de serviços de mensagens deverão proibir contas falsas e automatizadas (geridas por robôs) não identificadas como tal para os usuários. Os serviços deverão identificar as contas que apresentem movimentação incompatível com a capacidade humana e deverão adotar políticas de uso que limitem o número de contas controladas pelo mesmo usuário. Ainda, o projeto determina que as plataformas limitem o número de envios de uma mesma mensagem a usuários e grupos e também o número de membros por grupo, verificando se o usuário autorizou a sua inclusão no grupo ou na lista de transmissão e desabilitar a autorização automática para essa inclusão. Os usuários deverão ser notificados em caso de denúncia ou de aplicação de medida por conta da lei, porém, não em casos de dano imediato de difícil reparação; para segurança da

6. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/673694-projeto-do-senado-de-combate-a-noticias-falsas-chega-a-camara/>. Acesso: maio 2023.

informação ou do usuário; de violação a direitos de criança e de adolescentes; de crimes previstos na Lei do Racismo; ou de grave comprometimento da usabilidade, integralidade ou estabilidade da aplicação. Um aspecto fundamental do projeto determina que o Congresso Nacional institua, em até 60 dias após a publicação da lei, caso aprovada, o Conselho de Transparência e Responsabilidade na Internet, que terá como atribuição elaborar estudos, pareceres e recomendações sobre liberdade, responsabilidade e transparência na internet.

Segundo a Agência Brasil, um estudo⁷ desenvolvido por pesquisadores do Laboratório de Estudos de Internet e Mídias Sociais (NetLab), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aponta que as plataformas Google e Meta estão usando todos os recursos possíveis para impedir a aprovação do projeto, que regulamenta as redes sociais no Brasil. O relatório informa que há evidências de que o Google vem apresentando resultados de busca enviesados para usuários que pesquisam por termos relacionados ao projeto de lei, privilegiando conteúdos críticos ao texto. Efetivamente, ao fazer a pesquisa sobre o PL 2.630, o primeiro conteúdo que apareceu foi “A PL das fake news pode piorar sua internet” e organizava os argumentos a partir de seis critérios. Mas, de fato, se o PL 2.630 não for aprovado, as big techs conseguirão manter a assimetria regulatória que existe no mercado e suas vantagens competitivas frente aos outros meios de comunicação que também vivem de publicidade. De fato, fazemos nossas as palavras do ministro Flávio Dino na Câmara, no dia 2 de maio, sobre o PL 2.630: “Essas empresas querem o faroeste cibernético no Brasil, e esse faroeste cibernético mata. Mata crianças, mata adolescentes, mata pessoas por doenças”. “Não são princípios morais que os adeptos do faroeste digital defendem. Faroeste digital mata, fake news mata. Quem defende a regulação é, na verdade, quem defende a liberdade de expressão”, pontuou. O ministro ainda criticou as big techs que se posicionaram contra o projeto. Na sequência, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade)⁸ instaurou um procedimento preliminar de inquérito contra Google e Meta, dona do Facebook, Instagram e WhatsApp, por suposto “abuso de posição dominante”, após as plataformas divulgarem mensagens contrárias ao PL em suas páginas.

Em sintonia, Felipe Neto⁹ falou na ONU, em 3 de maio, em relação à necessidade de que as redes sociais moderem o conteúdo, mas não limitem a liberdade de expressão, tal e como tinha

7. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-05/big-techs-agem-para-impedir-aprovacao-do-pl-das-fake-news>. Acesso: maio 2023.

8. Disponível em: <https://www.gov.br/cade/pt-br/assuntos/noticias/cade-abre-investigacao-contr-a-google-e-meta-para-apurar-abuso-de-posicao-dominante-nas-discussoes-sobre-o-pl-das-fake-news>. Acesso: maio 2023.

9. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Crwa2a6OdIS/>. Acesso: maio 2023.

sido bastante discutido por Jonathan Crary, Yuk Hui, Giselle Beiguelman, entre outros. Porém, apostamos que esse influencer terá mais chances de alcançar mais pessoas. Em entrevista, ele afirmou:

“o nosso objetivo agora é fazer as empresas agirem em uma escala maior, em lugar de focar no conteúdo individual [...] Se tentarmos focar em cada post individual, vamos criar uma atmosfera em que se apaga tudo para que não sejam responsabilizadas. Precisamos tentar fazê-las criar sistemas para entender e controlar o contexto do que está sendo postado. No algoritmo precisamos de transparência e de responsabilidade, nas recomendações. As “recomendações” são, de longe, o maior problema que temos online. As empresas querem ser capazes de nos usar para vender anúncios, e por conta disso as democracias estão sendo ameaçadas. Está indo longe assim. Então, a menos que foquemos nos algoritmos e entendamos que a Economia da Atenção é uma das coisas mais problemáticas que já tivemos na sociedade, não resolveremos o problema”.

Resumidamente, sua mensagem afirma que a liberdade não pode existir sem a liberdade de expressão e que informação é poder e, sem ela, não podemos exercer plenamente nossos direitos humanos básicos.

De fato, a propósito dessa questão, Giselle Beiguelman se refere à complexidade das relações entre a vida social e a internet como algo muito mais profundo e complexo que identificar o que é falso e o que é verdadeiro, na sua coluna na *Revista Zum*, ilustrada com a imagem de Trump sendo arrastado por policiais antes mesmo de ser preso:

A pergunta não é se saberemos indicar quais [imagens] são verdadeiras e quais não são. A pergunta é se os sistemas de visão computacional se tornarão a tal ponto dominantes que enxergaremos o mundo pelo ponto de vista das IAs e converteremos deepfakes e afins em deeptrues¹⁰.

Deepfake vem da junção de duas palavras em inglês: fake = falso; deep = deep learning, ou aprendizado aprofundado – técnica em que computadores conseguem aprender com base em padrões. Trata-se de uma tecnologia que permite criar vídeos falsos, porém bem realistas, com

10. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Crwa2a6OdIS/>. Acesso: maio 2023.

peças fazendo coisas que nunca fizeram de verdade ou em situações que nunca presenciaram. O algoritmo utiliza Inteligência Artificial para manipular imagens de rostos e criar movimentos, simulando expressões e falas. Na mesma lógica, esse aprendizado aprofundado de verdades faria com que não possamos acreditar mais no que vemos, de fato isto colocaria em xeque o velho ditado “ver para crer”.

Por outra parte, é importante analisar o fenômeno do ChatGPT: criado pela empresa OpenAI, o mais popular chatbot¹¹ e que atingiu 100 milhões de usuários ativos em apenas dois meses após o lançamento, em 30 nov. 2022, ele está sendo utilizado em várias áreas como saúde, educação, empresas. Trata-se de uma ramificação da Inteligência Artificial, o aplicativo de consumo de crescimento mais rápido da história. Esse software é um modelo de gerador de conversas configurado com uma armazenagem grande de dados, tendo a capacidade de gerar qualquer modelo de texto, permitindo que o que foi digitado pareça ter sido escrito por uma pessoa. Fernanda Bruno¹², professora da UFRJ, entrevistada pela Globo sobre esse software de IA, afirma que é preciso frear o modelo de corrida irresponsável em prol de inteligências artificiais “performativas, disruptivas e lucrativas”. A cultura de inovação a todo custo pelo Vale do Silício acabou transformando a vida social num grande laboratório de plataformas, e não podemos enquanto sociedade repetir o que fizemos com as redes sociais. Segundo ela, diariamente alimentamos os algoritmos das redes sociais e essas máquinas aprendem com o nosso comportamento. Tudo isso trouxe efeitos indesejados para a democracia, saúde mental e o mundo do trabalho com o qual ainda não sabemos lidar. É preciso apelar para o princípio da precaução como no direito ambiental, quando não é possível prever os efeitos de determinada tecnologia.

Entre suas principais reflexões, ela aponta:

Nós, humanos, de modo geral, temos no nosso imaginário, ao longo de muitos séculos, uma visão de que a tecnologia é uma ferramenta neutra que permite alcançar certos fins. A gente não lida com ela como sendo capaz de produzir mudanças inesperadas. Só que as tecnologias são seres relacionais e, uma vez estando na relação com determinado ambiente, com outras máquinas, outros humanos e ins-

11. Chatbot é um programa de computador que tenta simular um ser humano na conversação com as pessoas. O objetivo é responder as perguntas de tal forma que as pessoas tenham a impressão de estar conversando com outra pessoa e não com um programa de computador. Fonte: Wikipédia.

12. Disponível em: <https://medialabufrj.net/blog/2023/04/fernanda-bruno-fala-ao-globo-sobre-as-inteligencias-artificiais-gerativas/>. Acesso: maio 2023.

tituições, elas vão produzindo efeitos que não são claros e nem são completamente controlados por aqueles que as programaram.

Já um grupo de cientistas da Universidade de Osaka¹³, no Japão, descobriram que a IA pode aprender a reconstruir a atividade humana a partir de exames de imagens por ressonância magnética funcional (IRMf), gerando assim imagens de alta resolução que têm uma semelhança impressionante com as imagens de origem apresentadas aos voluntários. Yu Takagi e Shinji Nishimoto relatam que os pesquisadores usaram um modelo de aprendizagem profunda chamado Stable Diffusion, que, com base nos dados de imagens de ressonância magnética funcional dos participantes, permitiu que a inteligência artificial reconstruísse as imagens que passavam pela mente das pessoas. Segundo Joseph Early, candidato a doutorado em Inteligência Artificial no Instituto Alan Turing, na Biblioteca Britânica de Londres, o estudo utilizou imagens de ressonância magnética funcional para criar um mapa da atividade humana. Isso é registrado como pequenas alterações no fluxo sanguíneo, que indicam quando determinadas partes do cérebro estão envolvidas.

Vale lembrar que em abril de 2021, depois que a empresa Neuralink, de propriedade de Elon Musk, divulgou um vídeo de um macaco jogando videogame com a mente, usando tecnologia com uma interface cérebro-máquina, o Senado chileno aprovou por unanimidade um projeto de lei que altera a Constituição para proteger os direitos do cérebro ou “neurodireitos”. Hoje verificamos a urgência de começar a legislar sobre a generalização de atividades intrusivas, enquanto o progresso no campo das neurotecnologias continua a se acelerar. A Espanha, os Estados Unidos, a França e, mais recentemente, a Argentina começaram a estudar a questão de direitos, inclusive as Nações Unidas e a Organização dos Estados Americanos têm dado alguns passos nesse sentido.

É urgente preencher esse vazio jurídico e regular o mundo digital, o funcionamento das redes, uso da inteligência artificial, o próprio metaverso, garantindo privacidade, segurança e soberania digital. Hoje, no darwinismo social das redes sociais se revela como os regimes algorítmicos, seja do uso das câmeras até as hashtags, modulam os modos de ver e construir imagens, onde sempre ganha o mais forte, o que tem mais acessos. Regular as políticas da imagem algorítmica e fortalecer as formas de resistência que se insurgem progressivamente: “Se o século XIX criou as regras para adestrar os corpos dóceis, as redes sociais consolidaram as normas dos olhares dóceis” (BEIGUELMAN, 2021, p.46).

13. Disponível em: <https://newsweekespanol.com/2023/03/inteligencia-artificial-mente-humana/>. Acesso: maio 2023.

Outros caminhos, processos reversos

Quando um artefato tecnológico, por exemplo, a câmera digital, chega a uma aldeia indígena, ela passa por uma série de transformações, para que possa ser usada. Além disso, ela não é usada da mesma maneira em todos os espaços, por todas as pessoas, todas as culturas, e nunca é tomada como algo universal. É preciso encontrar uma forma própria, singular, de fazer uso da câmera sem, contudo, permitir que ela prejudique ou traga problemas para aquele grupo. Em geral, as decisões sobre o que fazer são tomadas a partir de um grande debate em torno do artefato, seus usos, seus impactos negativos e as possibilidades que se abrem e que o grupo considera positivas. Essa discussão acaba embasando a maneira como aquele grupo vai se relacionar com aquilo que veio de fora, de uma outra cultura.

Esse procedimento não é feito apenas com os dispositivos técnicos, como o cinema, mas também com as instituições, com a educação, com o cinema. Célia Xakriabá vai chamar atenção para a necessidade de indigenizar, transformando tudo que vem de fora em função dos interesses próprios aos povos indígenas:

Assim como ocorre majoritariamente na produção acadêmica, a produção dos materiais didáticos que chegam a nossas escolas está sempre privilegiando a teoria produzida no centro. É como se a cultura do outro fosse mais forte. Há um desbotamento e uma desvalorização grande dos estudantes indígenas no meio acadêmico. Alguns estudantes vão para a universidade e não são considerados produtores, autores e interlocutores do conhecimento nesse meio. Mas é preciso haver um processo reverso. É isso que eu chamo de indigenização. Por que não indigenizar o outro? Por que não quilombolizar, campesinar o outro? (XAKRIABÁ, 2020, s.p.)

Para se ter uma ideia de como esse processo de indigenização é fundamental e acontece de diferentes formas em cada aldeia, quando a cineasta Patrícia Ferreira Pará Yxapy começou a fazer gravações na aldeia Koenju, onde vive, no Rio Grande do Sul, percebeu que precisava deixar as pessoas mais confiantes para que elas se sentissem seguras para falar na presença da câmera. Então, junto ao grupo de cineastas que integra o Coletivo Mbya Guarani de Cinema, tiveram uma ideia: transformar essa câmera em uma pessoa Guarani para que seus parentes se sentissem bem em se expressar diante dela. Chegavam na casa das pessoas e falavam: “Imagina que esse aqui é outro Guarani que está com a gente. Vc está falando para mim e para ele. Não olha para

ele como uma ferramenta. Olha para ele como mais um membro da família. Você pode se sentir à vontade para falar com ele” (PARÁ YXAPY e ALVARENGA, 2018, p.128).

Foi preciso transformar a câmera em uma pessoa Guarani para que ela pudesse fazer parte da vida das pessoas, para que ela pudesse estar na aldeia. Nesse movimento, na medida em que transformavam a câmera em Guarani, a experiência com o cinema estava transformando Patrícia e seus parentes em cineastas Guarani também.

Outra invenção que Patrícia e seus companheiros do Coletivo Mbya Guarani de Cinema fizeram foi apagar a marca da câmera, colocando uma fita preta em cima dela. “A gente não queria que a pessoa que estava participando do filme ficasse olhando aquelas letrinhas que aparecem na frente da câmera como se fosse o nome dela. Porque aquilo chama muita atenção, afinal, é uma palavra, um nome em inglês” (PARÁ YXAPY e ALVARENGA, 2018, p.129).

Patrícia conta que a preocupação era que as pessoas não achassem que a câmera era só mais uma coisa vinda de fora com um nome não indígena como tantas outras que vieram: espelhos, miçangas, facões, dinheiro, bebidas, roupas, brinquedos de plástico, alimentos industrializados, doenças... E de fato Patrícia conta que as decisões que tomaram realmente fizeram com que as pessoas mudassem a relação delas com a câmera e comesçassem a falar e a fazer um uso dela.

Há grupos indígenas que optam por um processo bastante elaborado de consultas aos mais velhos, como relata Divino Tserewahú (TSEREWAHÚ e BELISÁRIO, 2018) no caso do cinema Xavante. A relação sempre muito próxima entre cineastas e pajés, caciques demonstra um respeito à maneira como gerações que foram criadas longe das imagens técnicas concebem seus sentidos e suas formas de circulação. Há inclusive aqueles povos que restringem a circulação da imagem a determinados grupos de pessoas. É comum serem definidas as imagens que podem ser vistas dentro ou fora da aldeia, aquelas que podem ser vistas apenas por determinadas pessoas que participam de determinados rituais. Há uma série de procedimentos de consultas que são utilizados exatamente como precaução para que a imagem não venha a provocar o mal para o grupo. O fato de outras pessoas poderem ver uma imagem em outro contexto e conceder a ela outros sentidos sobre os quais não se tem um controle e mesmo a relação entre as imagens e a dimensão invisível, espiritual, faz com que todos esses cuidados sejam justificados.

Não são apenas os povos indígenas que têm formas próprias de lidar com as imagens e suas consequências e que discutem, se debatem sobre suas implicações. O pensador qui-

lombola piauiense Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, chama atenção para uma compreensão das técnicas não como meros arranjos digitais “sintéticos”, mas ele afirma que elas devem envolver uma articulação “orgânica”. “Enquanto o saber orgânico é o saber que se desenvolve desenvolvendo o ser, o saber sintético é o que se desenvolve desenvolvendo o ter. Somos operadores do saber orgânico e os colonialistas são operadores do sintético” (SANTOS, 2018, p.48).

Nesse sentido, acreditamos que, do ponto de vista da educação ou do cinema, os saberes, as práticas e poéticas audiovisuais, assim como as novas tecnologias, devem confluir com a oralidade, com seres de outras espécies, com os espaços e com as terras. É desse tratamento das técnicas a partir de questões que são singulares e envolvem territórios específicos que pode surgir algo novo, que não seja apenas a reiteração do colonialismo e do capitalismo tardio. Da atenção à terra, à vida e seus processos, surge a perspectiva do “bem viver”, cara a Bispo e a muitos outros povos indígenas e quilombolas latino-americanos.

Reeditar a educação digital a partir do interesse pela vida e não dos interesses do mercado é um grande desafio que está posto no tempo presente. Pensar nisso faz com que os processos, sejam eles educacionais ou de criação com o cinema, nos levem a uma aproximação à terra. Como nos conta Bispo, “Não dizíamos ‘aquela terra é minha’ e, sim, ‘nós somos daquela terra’. Havia entre nós a compreensão de que a terra é viva e, uma vez que ela pode produzir, ela também precisa descansar” (SANTOS, 2018, p.47).

Apesar de todo o potencial que encontramos na educação digital, acreditamos que o papel do cinema é deslocá-la de seus interesses de mercado para enxergar a experiência das pessoas, deslocá-la de seu caráter “sintético” para encontrar uma confluência com o “orgânico”. Desse modo, a educação e o cinema podem emancipar, como queria Paulo Freire.

Podemos localizar algumas iniciativas pioneiras e reveladoras de um caminho potente da mídia para visibilizar saberes e práticas dos povos indígenas. Uma delas é a página Mídia Indígena Oficial, @midiaindigenaoficial, criada por Edivan Guajajara, que já supera os 190 mil seguidores e mobiliza as redes sociais com o ativismo pela causa. São quase 10 mil posts defendendo vidas, demarcação das terras, cultura e saberes tradicionais. Essa iniciativa já inspirou outras que se multiplicam pelas redes sociais, inclusive vinculadas especificamente à educação, como @curriculoepovosindigenas, @literaturaindigenabrasil, entre outras.

A outra iniciativa – esta mais recente – é a Rede Katahirine, formada por 57 cineastas mulheres indígenas e seus filmes a partir da iniciativa do Instituto Catitu, com participação de um conselho curatorial formado por cineastas indígenas. A tradução de Katahirine, que é uma palavra em Manchineri, é constelação e indica uma maneira de promover vínculos e ligações entre as mulheres, suas trajetórias e seus filmes.

Marcos legais

Em 2014 foi aprovada a Lei Federal nº 13.006. A introdução do audiovisual na escola, que permanecia até então de fora dos documentos oficiais, foi então legitimada, determinando que as escolas da educação básica exibissem duas horas por mês de filmes feitos no Brasil, como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica. Vários projetos, cursos e eventos surgiram ou foram potencializados naquele momento. A possibilidade do cinema como política pública acessível para todos, desde as escolas da educação básica, era uma perspectiva de educação digital considerando os estudantes, professores e comunidades escolares como sujeitos ativos desse processo envolvendo a criação e circulação das imagens.

Mesmo que no campo da arte-educação, o cinema e o audiovisual permanecessem não sendo considerados formalmente, sua presença transversal no currículo da educação básica e a aprovação da Lei Federal nº 13.006, de 2014, permitiram um avanço do ponto de vista das políticas públicas, que não chegou a se concretizar. Em maio de 2016, um grupo de trabalho, composto por uma equipe formada por membros do Ministério da Cultura, do Ministério da Educação e seis membros da sociedade civil, entregou um projeto de regulamentação da Lei ao Conselho Nacional de Educação (FRESQUET *et al*, 2016).

Além da Lei Federal 13.006, é importante compreender como outros marcos legais poderiam ser articulados em prol de uma educação digital atenta às histórias e culturas dos sujeitos da educação. As Leis Federais 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, por exemplo, estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente. Assim como as práticas audiovisuais permitem outras maneiras de se produzir conhecimento, repensar as maneiras como estamos juntos, como lidamos com as imagens e como escutamos, além de repensar o que vemos, o que não vemos, podemos também, com as práticas audiovisuais, reativar as memórias que guardamos e assim elaborar as histórias e culturas que tentaram apagar. Com isso, o cinema e a educação são tra-

tados de forma associada com as histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas, oferecendo muitas possibilidades para sua abordagem.

Em geral, na realidade das escolas da educação básica, o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira fica restrito ao passado (o mal chamado “descobrimento” do Brasil ou a escravidão) e a um espaço longínquo, afastado das escolas e de seu cotidiano. Não raro, as temáticas indígena e afro-brasileira ficam limitadas ao dia do índio e à semana da consciência negra, não fazendo parte reconhecida da comunidade escolar, formada no Brasil em sua maioria por descendentes de negros e indígenas.

Os filmes realizados por povos indígenas, quilombolas e periféricos, assim como aqueles feitos por estudantes e professores nas escolas, dão a ver outras histórias e outras culturas pouco elaboradas nos livros didáticos e nas escolas, justamente por terem sido apagadas pelo processo da colonização – ainda em curso – e pelos interesses capitalistas. Essa tentativa de apagamento das histórias, das culturas e dos modos de vida que as sustentam produz uma série de impactos sobre a educação, o aprendizado e a formação das pessoas, como a falta de identificação dos jovens e das jovens com a escola, o racismo, a violência, a evasão escolar e o preconceito.

No começo falamos de três cenas, todas nos remetem ao capitalismo como máquina de poder, de vigilância e de informação, que, nos tornando corpos dóceis, vão modelizando nossa subjetividade neoliberal e nossa obediência inconsciente em um processo individual, social e institucional (ZUBOFF, 2020; MERLIN, 2019). Nem os espaços educativos e culturais estão livres desse fenômeno. Um problema do Brasil, um problema do mundo todo. A cosmovisão econômica de mercado que surge no século XIX está radicada na crença de que o mercado é uma entidade que existe para além da sociedade, regido pelas suas próprias leis e independente da vontade humana, segundo o antropólogo, historiador, economista, filósofo e sociólogo Karl Paul Polanyi. Nessa lógica, para que uma economia de mercado se desenvolva completamente, é preciso considerar a realidade toda como mercadoria. Desse modo, conhecimento, tempo, natureza, amor, tudo vira objeto de troca, factível de se comprar e se vender, sujeito às leis da oferta e da demanda. E onde tudo é objeto de propriedade, não fica nada que possa ser considerado “comum”, nem o bem comum, nem um mundo comum. Escolas e universidades, nas últimas décadas, têm sido colonizadas por essa visão mercantil que contribui com a progressiva desaparecimento da dimensão pública e comum dessas instituições. Aprender e pesquisar, nessa perspectiva, significam apenas produzir e agregar valor a um tipo particular de mercadoria: o conhecimento. Por isso, precisamos apostar na nova/velha categoria pedagógica do “estudo” como um gesto fundamen-

tal de relação com o conhecimento que não é de apropriação, e sim de amor e cuidado, que visa fazer do mundo um bem comum e inapropriável (BÁRCENA, LÓPEZ e LARROSA, 2023).

Confluências e bifurcações

O que podemos esperar da confluência dessas dinâmicas? o que podemos fazer? o que podemos antecipar? A ética poderá configurar regulamentos e nos proteger como indivíduos, como sociedade, como estados com soberania, inclusive digital? Teremos como gerar máquinas companheiras, como quer Giselle Beiguelman, para fazer nas atividades artísticas, de saúde, pedagógicas inclusive? Para essa e outras perguntas queremos ouvir o que colegas da educação brasileira estão pensando. Ponderar diferentes perspectivas, críticas, possibilidades de imaginações pedagógicas a partir do que está dado.

Em que medida a regulamentação da Lei 13.006/14 pode contribuir para qualificar o conteúdo audiovisual que circula pela internet, fundamentalmente em relação ao que se refere aos filmes assistidos e produzidos nas escolas? Segundo pesquisa divulgada recentemente por Ana Paula Sousa, em 2021 o vídeo já superava 80% do conteúdo na web.

Este texto segue as pegadas de uma coletânea anterior sobre a Lei 13.006, de 2014 (FRESQUET, 2015), e quer colocar em diálogo novamente as vozes de muitos colegas que têm suas ações de pesquisa, ensino e extensão atravessadas pelo cinema e a educação digital, e que apresentaremos a seguir.

No primeiro capítulo desse livro temos uma reflexão elaborada por Monica Fantin e Karine Joulie Martins, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada “Os entrelaçamentos entre cultura visual, cinema e mídia-educação: ensaiando diálogos com a Lei 14.533/23”. As autoras se dedicam a examinar a problematizar a Política Nacional da Educação Digital (PNED), argumentando em prol de uma educação digital que não se limitaria ao artefato e, portanto, precisaria ampliar sua perspectiva de ação e considerar, sobretudo, a dimensão política e sócio-histórico-cultural dos usos dos artefatos técnicos na vida individual e comunitária.

No segundo capítulo, “Reflexões sobre letramento midiático a partir das Leis 14.533/2023 e 13.006/2014”, Ludmila Moreira Macedo de Carvalho, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) interpela o uso dos termos letramento midiático e digital no texto da Lei de forma associada às competências específicas, como aulas de computação, programação e robótica.

A partir dessa indagação (Será que isso é letramento digital?), Carvalho discutirá o letramento digital no contexto dos múltiplos letramentos.

Em seguida, no terceiro capítulo, temos um trabalho de um grupo composto por Adriana Hoffmann Fernandes, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Constantina Xavier Filha, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), e Dagmar de Melo e Silva, da Universidade Federal Fluminense (UFF), intitulado “Cinema e educação digital: dispositivos para transformações culturais, sociais e políticas frente às visualidades hegemônicas na contemporaneidade”. Partindo de uma leitura histórica sobre as técnicas, as autoras vão apresentar uma problematização da Política de Educação Digital (PNED), apontando para relações que se estabelecem entre educação digital, alfabetização midiática e pedagogia de multiletramentos.

O quarto capítulo do livro apresenta uma discussão voltada para problematizar de maneira sistemática cada um dos eixos sobre os quais está estruturada a Política da Educação Digital, a saber: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Em “Educação digital e a proposta de redução da desigualdade”, Solange Straube Stecz e Bárbara Gomes de Bulhões nos mostram os riscos e as potencialidades da política no que concerne às desigualdades sociais presentes na escola.

Seguindo pela trilha da crítica das desigualdades sociais, mas adotando uma matriz antirracista de reflexão, em “‘Vamos nos aquilombar?’ Cinema e Alteridade em nome de lutas antirracistas”, Rosa Maria Bueno Fischer, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), elabora uma reflexão sobre a Política da Educação Digital (PNED) que leva em conta a história do cinema, buscando apontar pontos de resistência, que constam no quinto capítulo dessa publicação.

Em “O campo do cinema e do audiovisual em diálogo com o campo da educação: reflexões sobre leis para a educação básica a partir da licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF”, sexto capítulo da coletânea, João Luiz Leocádio da Nova e Eliany Salvatierra, da Universidade Federal Fluminense (UFF), inserem a discussão dos marcos legais no campo da cultura, partindo de elementos presentes no currículo da licenciatura em Cinema e Audiovisual da UFF.

Ainda tendo em vista o ensino superior, mas com foco na Educação à Distância, temos o trabalho de Thiago Belchior Pinto, Suzana dos Santos Gomes e Ernane Henrique de Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A reflexão apresentada no sétimo capítulo do

livro, intitulada “O gênero documentário como instrumento de divulgação científica de pesquisa com egressos de cursos de Educação a Distância”, está baseada em pesquisa com egressos de cursos de graduação à distância e aponta para potencialidades e limites dessa modalidade de interação, a partir da produção de um filme documentário.

Outra reflexão que está baseada na articulação com experiências de cinema, mas desta vez na escola da educação básica, é o oitavo capítulo, “O cinema nos currículos cotidianos nas/das/com as escolas: uma história sem fim”, de Nilda Alves, Rosa Helena Mendonça e Noale Toja, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que leva em consideração intervenções realizadas pelo Grupo de Pesquisa Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons.

O nono capítulo, “Um filme animado: o letramento audiovisual como experiência afetiva”, assinado por Marcio Blanco, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), analisa o processo de criação de um filme de animação em uma escola pública do Rio de Janeiro para discutir as implicações do letramento audiovisual nas escolas e, por sua vez, a necessidade de se avançar numa reflexão sobre a educação digital.

No capítulo dez, tomamos conhecimento de uma proposta desenvolvida por Isaac Pipano, da Universidade de Fortaleza (Unifor). Após apresentar uma crítica à pouca interface entre educação digital e audiovisual, o autor mostra a importância de aproximá-los por meio do projeto Mundo-Imagem, plataforma virtual de formação em Artes, programa idealizado pela Escola Porto Iracema das Artes – é o capítulo “Mundo-Imagem: a criação de um percurso formativo digital em montagem”.

O décimo primeiro capítulo é uma provocação em torno da própria natureza dos marcos legais, mostrando espaços em que é preciso a educação, pois as leis não alcançam. Trata-se do texto “Deslocamentos e provocações a partir da educação digital”, de Valeska Maria Fortes de Oliveira, Adriana Gonçalves Ferreira, Izabel Espindola Barbosa e Rejane Zanini, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Ainda tendo em vista a natureza da lei, seus limites e lacunas, temos o trabalho de César Donizeti Pereira Leite e Pedro Rocha Silveira de Mendonça, da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp Rio Claro), com o título “Proposições não autorizadas acerca da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 – ou gritos e sussurros acerca do já dado”. Trata-se do décimo segundo capítulo desse livro.

Na sequência, o texto de Fernanda Omelczuk e Flávio Luiz Schiavoni (UFSJ) contribui com o décimo terceiro capítulo da coletânea, com o texto “Cinema, arte e tecnologia: por uma educação digital inventiva”. As proposições apresentadas pela dupla servirão para nutrir nossas reflexões compartilhadas com todas as pessoas que vierem a ler esse trabalho.

O *grand finale* fica no diálogo criado entre as possibilidades da educação digital, o cinema e o patrono da educação brasileira, no texto “Cinema, Paulo Freire e educação em tempos de desordem informacional: o poder das imagens na escola”, da autoria de Aline Verissimo Monteiro (UFRJ).

Acreditamos que esse material venha confluir para qualificar o debate acerca da Política Nacional da Educação Digital (PNED) e ainda propor caminhos para sua implementação, seja a partir do diálogo com outros marcos legais (como a Lei Federal 13.006, de 2014, Lei Federal 10.639, de 2003, e Lei Federal 11.645, de 2008), seja por meio do diálogo com experiências em curso atualmente em escolas, em comunidades indígenas ou quilombolas.

Somente com a produção de cosmotécnicas locais, isto é, apostando na produção local de tecnologias, com a produção de objetos, artes ou técnicas enraizados em cada cultura, cada localidade, resgatando o conceito kantiano de cosmopolítica, podemos produzir alguma alternativa de desviar o destino previsto pela monotecnologia. Esse movimento permite ir além das distinções entre natureza e cultura, introduzindo a técnica, aliás, as cosmotécnicas que conseguirão “unir o cosmos e a moral através das atividades técnicas” (HUI, 2020b, p.39). O pensamento de Hui parte de uma crítica ao conceito de monotecnologia, um modo de nos relacionarmos com a técnica imposto na modernidade, em alguma medida, como processo histórico, quando a técnica se afastou da realidade para cobrar uma autonomia própria, com um olhar universalizante e colonizador desde o ocidente. Sua crítica consiste em pensar a tecnologia como uma forma de medir o progresso de uma civilização ou a forma como flui a história. A ideia de um progresso sincrônico que fará convergir as distintas temporalidades de diferentes regiões em uma sequência única que tem início na pré-modernidade, modernidade, pós-modernidade, apocalipse ou distopia que estamos vivendo no presente, um “telos” do tecnocapitalismo, referindo-se ao filósofo britânico aceleracionista Nick Land. Para Hui, é necessário resistir e fragmentar ou bifurcar o futuro. Em consequência, entende a globalização como um processo de colonização e sincronização tecnológica que fez convergir diferentes temporalidades históricas num único eixo definido pela sequência: pré-modernidade – modernidade – pós-modernidade – apocalipse. Ainda segundo Hui, esse modo monotecnológico é herdeiro da ilustração e conformou uma cultura monotécnica que vemos na standardização dos modos de produção e em nossa relação

com a tecnologia. Por isso, na maior parte do mundo usamos os mesmos dispositivos tecnológicos, sistemas operativos (basicamente IOS e Android) e, inclusive nas redes sociais, vemos uma centralização absurda entre Instagram e Facebook, e embora pensemos que a internet seja algo aberto, descentralizado e distribuído, o que vemos agora é uma concentração incrível, em termos mundiais, de usos de serviços e tecnologias.

Assim, os problemas trazidos por essa cultura monotécnica, que dá prioridade a formas específicas de conhecimento ligadas ao desejo de medir, calcular e dominar, estão acabando com os recursos naturais e levando a uma degradação da vida na Terra. Mas atenção! Fragmentar esse futuro não é sinônimo de opor inteligência artificial ou aprendizagem mecânica. Nem significa exatamente voltar no tempo, como pensa Quijano, nos convidando a imaginar continuidades das culturas americanas, que ficaram interceptadas pela colonização e o genocídio da conquista e invasão europeias (SEGATO, 2021). O que importa, nessa perspectiva, é fugir à fantasia transumanista, no sentido de subordinar outros seres aos termos do seu próprio destino, e propor uma nova imaginação tecnológica, aberta a dinâmicas diferentes entre o humano e o não humano.

Propor uma cultura de tecnodiversidades (HUI, 2020) significa desaprender a tecnologia como um universal antropológico e redescobrir uma multiplicidade de cosmotécnicas junto com as suas respectivas histórias e com as possibilidades que oferecem para fazer frente à tecnologia moderna, reapropriando-a, reinventando-a, como fizera Roquette Pinto, depois de criar o espaço sobre *lições de coisas* no Museu Nacional, com conjuntos de filmes para aprender, e de inventar uma lanterna mágica modesta, para que mais escolas pudessem projetar as “lições de coisas” sem necessidade de comprar um cinematógrafo francês (LIZ SOUZA, 2022). E assim, aos poucos, acabar com o plano macabro da ex-primeira-ministra britânica e provavelmente do seu novo herdeiro, já no trono, que simboliza a captura de nossos sonhos, desejos e vidas, pois os nossos corações e almas não estão à venda!

Adriana Fresquet

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Grupo Cinead, desenvolvendo ações com foco nas políticas e pedagogias do audiovisual e das mídias digitais na Educação Básica. Participou da equipe fundadora da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual em 2008 e do Grupo de Trabalho Cinema na Escola, que elaborou a proposta de regulamentação da Lei 13.006/14, em 2015/16. Em 2022, idealizou a Coleção Cinemas e Educações e em 2023 coordenou o GT de Formação do Fórum Tiradentes.

Clarisse Alvarenga

Professora na Faculdade de Educação da UFMG, onde coordena o Laboratório de Práticas Audiovisuais (Lapa) e o Laboratório e Arquivo de Imagem e Som (Lais). Entre os filmes que dirigiu, estão os longas-metragens *Ô, de Casa!* e *Homem-Peixe*. É autora dos livros *Da cena do contato ao inacabamento da história* e *Aprender com imagens*. Atualmente, integra a coordenação da Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação Cinema e Audiovisual e da Coleção Cinemas e Educações da Editora Multifoco (RJ).

Referências

BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano Valério; LARROSA, Jorge. *Elogio do estudo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BEIGUELMAN, Giselle. *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu, 2021.

BEIGUELMAN, Giselle. Máquinas companheiras. Ensaio. São Paulo: *Revista Morelia*, 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/morel.revista/>. Acesso: 1º abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. *Lei nº 14.533/23, de 13 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

BRUNO, Fernanda. ‘Não podemos repetir o que fizemos com as redes sociais’, diz pesquisadora sobre inteligência artificial. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 5 abr. 2023. Tecnologia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2023/04/nao-podemos-repetir-o-que-fizemos-com-as-redes-sociais-diz-pesquisadora-sobre-inteligencia-artificial.ghtml>. Acesso: 5 abr. 2023.

CRARY, Jonathan. *Terra arrasada*. Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu, 2023.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*, 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FRESQUET, Adriana (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006*. Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana. *et al.* Proposta do Grupo de Trabalho Cinema Escola sobre Formação Docente. D’ANGELO, Raquel Hallak; D’ANGELO, Fernanda Hallak (Orgs.). *Cineop: 11ª Mostra de Cinema de Ouro Preto – Cinema Patrimônio*, 1. ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2016, p.179-189.

HUI, Yuk. *Fragmentar o futuro*. Ensayos sobre tecnodiversidad. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

LIZ SOUZA, Luani. *O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960)*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2022.

MERLIN, Nora. *Mentir y colonizar: obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal*. Buenos Aires: Letra Viva, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Somos da terra. Belo Horizonte: *Piseagrama*, n. 12, ago. 2018.

SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios e uma antropologia por demanda*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

TSEREWAHÚ, Divino; BELISÁRIO, Bernard. Eu, um cineasta. *Revista Devires – Cinema e Humanidades*, v. 15, n. 1, jan.-jun. 2018, p.96-121.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. Belo Horizonte: *Piseagrama*, n. 14, 2020, p.110-117.

PARÁ YXAPY, Patrícia Ferreira; ALVARENGA, Clarisse. Virar cineasta Mbya Guarani (mulher filmando). *Revista Devires – Cinema e Humanidades*, v. 15, n. 1, jan.-jun. 2018, p.122-143.

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.



Imagem geradas por inteligência artificial

“O estímulo ao letramento digital envolve um conceito historicamente desenvolvido no âmbito de estudos da influência dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. Nesse sentido, o audiovisual se situa como uma linguagem de alta relevância entre as competências digitais, informáticas e midiáticas preconizadas pela lei. Ao analisar a experiência da produção de um filme de animação em uma escola pública, este artigo lança algumas reflexões acerca do impacto do digital no modo de funcionamento da instituição escolar enquanto dispositivo de produção de conhecimento.”

*Marcio Blanco
Professor do curso de Bacharelado de Audiovisual da
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*

LEI Nº 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023

Mensagem de veto: Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

§ 1º Integram a PNED, além daqueles mencionados no caput deste artigo, os programas, projetos e ações destinados à inovação e à tecnologia na educação que tenham apoio técnico ou financeiro do governo federal.

§ 2º A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos:

- I - Inclusão Digital;
- II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

§ 3º A PNED é instância de articulação e não substitui outras políticas nacionais, estaduais, distritais ou municipais de educação escolar digital, de capacitação profissional para novas competências e de ampliação de infraestrutura digital e conectividade.

Art. 2º O eixo da inclusão digital deverá ser desenvolvido, dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência de cada órgão governamental envolvido, de acordo com as seguintes estratégias prioritárias:

I - promoção de competências digitais e informacionais por intermédio de ações que visem a sensibilizar os cidadãos brasileiros para a importância das competências digitais, midiáticas e informacionais;

II - promoção de ferramentas on-line de autodiagnóstico de competências digitais, midiáticas e informacionais;

III - treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais, incluídos os grupos de cidadãos mais vulneráveis;

IV - facilitação ao desenvolvimento e ao acesso a plataformas e repositórios de recursos digitais; V - promoção de processos de certificação em competências digitais;

VI - implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados para acesso à internet nos ambientes educacionais e fomento ao ecossistema de conteúdo educacional digital, bem como promoção de política de dados, inclusive de acesso móvel para professores e estudantes.

Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

I - pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar,

definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento;

II - mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;

III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

IV - direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes;

V - tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:

I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

II - promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;

III - promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;

IV - estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática;

V - adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência;

VI - promoção de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação em competências digitais aplicadas à indústria, em colaboração com setores produtivos ligados à inovação industrial;

VII - incentivo a parcerias e a acordos de cooperação;

VIII - diagnóstico e monitoramento das condições de acesso à internet nas redes de ensino federais, estaduais e municipais;

IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;

X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino.

§ 2º O eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a base nacional comum curricular e com outras diretrizes curriculares específicas.

Art. 4º O eixo Capacitação e Especialização Digital objetiva capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mundo do trabalho.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Capacitação e Especialização Digital:

I - identificação das competências digitais necessárias para a empregabilidade em articulação com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) e com o mundo do trabalho;

II - promoção do acesso da população em idade ativa a oportunidades de desenvolvimento

de competências demandadas em áreas específicas das TICs, nomeadamente em linguagens de programação, por meio de formações certificadas em nível intermediário ou especializado;

III - implementação de rede nacional de cursos relacionados a competências digitais, no âmbito da educação profissional e da educação superior;

IV - promoção, compilação e divulgação de dados e informações que permitam analisar e antecipar as competências emergentes no mundo do trabalho, especialmente entre estudantes do ensino superior, com o objetivo de adaptar e agilizar a relação entre oferta e demanda de cursos de TICs em áreas emergentes;

V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais, a serem oferecidos ao longo da vida profissional;

VI - fortalecimento e ampliação da rede de cursos de mestrado e de programas de doutorado especializados em competências digitais;

VII - consolidação de rede de academias e de laboratórios aptos a ministrar formação em competências digitais;

VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras;

IX - desenvolvimento de projetos de requalificação ou de graduação e pós-graduação, dirigidos a desempregados ou recém-graduados;

X - qualificação digital de servidores e funcionários públicos, com formulação de política de gestão de recursos humanos que vise a combater o déficit de competências digitais na administração pública;

XI - estímulo à criação de bootcamps;

XII - criação de repositório de boas práticas de ensino profissional.

§ 2º Entende-se como bootcamps, nos termos do inciso XI do § 1º deste artigo, os programas de imersão de curta duração em técnicas e linguagens computacionais com tamanho de

turma limitado, que privilegiem a aprendizagem prática, por meio de experimentação e aplicação de soluções tecnológicas, nos termos de regulamentação específica.

Art. 5º O eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação tem como objetivo desenvolver e promover TICs acessíveis e inclusivas.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação:

I - implementação de programa nacional de incentivo a atividades de pesquisa científica, tecnológica e de inovação voltadas para o desenvolvimento de TICs acessíveis e inclusivas, com soluções de baixo custo;

II - promoção de parcerias entre o Brasil e centros internacionais de ciência e tecnologia em programas direcionados ao surgimento de novas tecnologias e aplicações voltadas para a inclusão digital;

III - incentivo à geração, organização e compartilhamento de conhecimento científico de forma livre, colaborativa, transparente e sustentável, dentro de um conceito de ciência aberta;

IV - compartilhamento de recursos digitais entre Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs);

V - incentivo ao armazenamento, à disseminação e à reutilização de conteúdos científicos digitais em língua portuguesa;

VI - criação de estratégia para formação e requalificação de docentes em TICs e em tecnologias habilitadoras.

§ 2º As soluções desenvolvidas no contexto da Política Nacional de Educação Digital estarão submetidas aos mecanismos de promoção e proteção da inovação descritos na Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.

Art. 6º No âmbito da Política Nacional de Educação Digital, a implementação dos seguintes eixos habilitadores constituirá dever do poder público, observadas as incumbências estabelecidas nos arts. 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - viabilização do desempenho digital de conectividade, capital humano, uso de serviços de internet, integração de tecnologia digital, serviços públicos digitais e pesquisa e desenvolvimento em TICs;

II - desenvolvimento, nas redes e estabelecimentos de ensino, de projetos com o objetivo de promover as competências digitais e métodos de ensino e aprendizagem inovadores, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico;

III - desenvolvimento de programas de competências em liderança escolar, de modo a desenvolver líderes capazes de definir objetivos, desenvolver planos digitais para as instituições públicas de educação, coordenar esforços, motivar equipes e criar clima favorável à inovação;

IV - ampliação da qualificação digital dos dirigentes das instituições de educação públicas;

V - inclusão de mecanismos de avaliação externa da educação digital nos processos de avaliação promovidos pelos entes federados, nas instituições de educação básica e superior, bem como publicação de análises evolutivas sobre o tema;

VI - estabelecimento de metas concretas e mensuráveis referentes à aplicação da Política Nacional de Educação Digital, aplicáveis ao ensino público e privado, para cada eixo previsto no art. 1º desta Lei.

Art. 7º Os arts 4º e 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 4º

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.” (NR)

“Art. 26.

§ 11. (VETADO).” (NR)

Art. 8º O caput do art. 1º da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso X: “Art. 1º

X - propor instrumentos de avaliação, diagnóstico e recenseamento estatístico do letramento e da educação digital nas instituições de educação básica e superior.” (NR)

Art. 9º (VETADO). Art. 10. (VETADO).

Art. 11. Constituem fontes de recursos para financiamento da Política Nacional de Educação Digital: I - dotações orçamentárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - doações públicas ou privadas;

III - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, a partir de 1º de janeiro de 2025; IV - Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações.

Parágrafo único. Para a implementação da Política Nacional de Educação Digital, poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, bem como com entidades privadas, nos termos de regulamentação específica.

Art. 12. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Camilo Sobreira de Santana

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.1.2023 - Edição extra

*

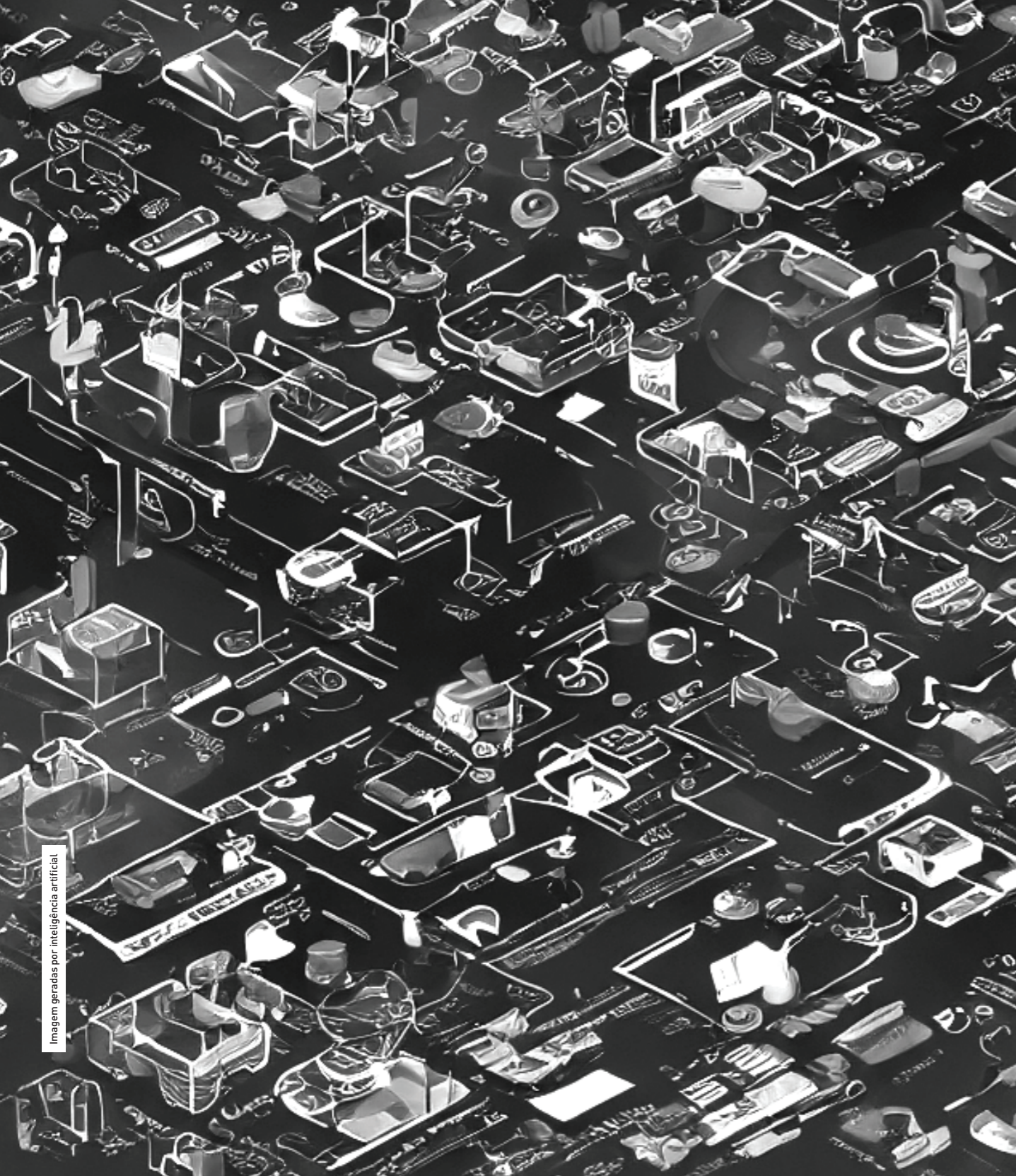


Imagem gerada por inteligência artificial

“Um dos legados deixados pela pandemia de coronavírus enfrentada nos últimos anos foi a constatação de que as tecnologias digitais de produção, registro, difusão e recepção de imagens e informações fazem parte inquestionável das atividades de ensino e aprendizagem dos tempos atuais.”

*Ludmila Moreira Macedo de Carvalho
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)*

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE CULTURA VISUAL, CINEMA E MÍDIA-EDUCAÇÃO: ENSAIANDO DIÁLOGOS COM A LEI 14.533/23

Monica Fantin

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Karine Joulie Martins

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

A Política Nacional de Educação Digital – PNED, instituída pela Lei 14.533/23, propõe uma articulação entre outras leis que regem a educação no Brasil para responder a uma demanda que emergiu e ampliou-se na pandemia de covid-19, com a necessidade do ensino remoto, que expôs ainda mais a desigualdade no acesso qualificado para um uso crítico e criativo das tecnologias no Brasil. Logo no Art. 1º, o texto deixa claro seu propósito: “potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis”. A Lei orienta eixos fundamentais para chegar a este objetivo: a inclusão digital, a educação digital escolar, a capacitação e especialização digital e pesquisa e desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), trazendo também estratégias de ação para cada eixo no sentido de promover diagnósticos, organização de espaços/estruturas para viabilização, formação docente e discente e avaliação.

Ainda que possamos discutir o entendimento de educação digital, compreendemos que um projeto dessa natureza depende necessariamente de um trabalho coletivo e interdisciplinar, pois, além de educação e cultura, diz respeito também a saúde, segurança, assistência social, economia, entre outros campos que atravessam as condições de acesso de qualidade às tecnologias digitais. Contudo, é na escola, entendida como ecossistema social, pedagógico,

comunicativo e cultural (FANTIN, 2008; PRETTO, 2017), que o movimento de ensinar-aprender com intencionalidade acontece. E especialmente a escola pública é o lugar onde a criança e o jovem têm o direito à garantia de espaço para poder dedicar-se a conhecer a si mesmo, desenvolver suas capacidades, a conhecer o outro, o mundo e a ampliar suas perspectivas e possibilidades de acesso à justiça social, como sugerem Masschelein e Simons (2013). Mesmo com todos os problemas estruturais que a escola possa ter, ainda assim é um centro social em muitas comunidades que garante acesso não apenas a equipamentos e serviços de conexão para que se consolidem práticas de acesso, socialização e construção de conhecimentos, mas também espaço de diversidade e interação entre sujeitos, professoras, professores e pares que permitem as trocas culturais, para além do convencional e que também fazem parte da formação (FANTIN, 2006).

Esse é o mesmo princípio que orienta muitas de nossas ações como professoras e pesquisadoras que transitam entre o cinema e a educação, olhando a escola como esse lugar central da problematização, construção e ampliação de um repertório estético. Embora o texto da referida Lei não aborde diretamente cinema, audiovisual ou imagens, de modo geral, encontramos nas definições do eixo “Educação Digital Escolar” uma abertura para discutir essas dimensões. Assim, neste texto faremos um exercício de aproximação à Lei a partir de pesquisas e reflexões construídas em práticas de cinema na escola e na formação. Considerando que o universo da cultura digital é constituído a partir de diferentes linguagens, entre elas a visual e audiovisual, enfatizamos a importância da interdisciplinaridade entre educação, comunicação e arte para refletir sobre a potencialidade do encontro entre imagens do cinema com o espectador enquanto experiência ética-estética capaz de promover reflexões e possíveis deslocamentos nas suas posições de ver/ouvir o mundo, bem como nas práticas midiáticas e digitais.

Cultura visual, cinema e mídia-educação

Um caminho possível para localizar histórica e culturalmente essas imagens no universo da cultura digital é a produção de deslocamentos epistemológico-teórico-metodológicos, acarretando diferentes relações entre sujeitos, objetos e a multiplicidade de modos de ver na contemporaneidade, na perspectiva interdisciplinar da cultura visual. Ao enfatizar as dimensões visuais como espaço no qual os significados são criados e negociados, seu objeto de interesse é a interação entre o que se vê e quem vê por meio do uso de um aparato visual. Em diálogo com o pós-estruturalismo, os estudos culturais, a nova história da arte e os estudos

feministas, tal perspectiva permite uma “reinterpretação estratégica da história da mídia visual moderna” (MIRZOEFF, 1999, p.13), pois reconecta problemáticas que anteriormente poderiam ser tratadas separadamente ou apenas na esfera da arte, da comunicação, da educação, entre outros campos.

Desde o Renascimento, as imagens estiveram diretamente relacionadas a instâncias de classe, gênero e poder político, reservadas primeiramente a figuras sagradas, reis, aristocratas e papas e, depois, a políticos e burgueses abastados. Ao longo do século XX, as comunicações de massa expandiram o raio de quem podia se transformar em imagem publicada e passível até de ser arquivada. Mas é apenas no século XXI, com a câmera digital e a internet, que se pode falar em multiplicação e em diversificação em grande escala do espectro social e cultural dos registros imagéticos (BEIGUELMAN, 2021, p.32).

Mirzoeff (1999, p.5) já apontava a visualidade como compulsória nos anos 1990. Atualmente, Beiguelman (2021, p.31) enfatiza que “não seria exagero afirmar que a cultura visual contemporânea é indissociável da produção imagética nas redes”, uma vez que os dispositivos tecnológicos de produção e visualização de imagens fazem parte tanto do trabalho e do estudo quanto do entretenimento no cotidiano, e o gesto de fotografar ou gravar um vídeo deixa de exigir um ritual/dispositivo específico. Um exemplo quantitativo dessa transformação diz respeito ao número de imagens que produzimos: em 2015 já se estimava que a cada dois minutos se captavam mais fotografias do que o total dos últimos 150 anos. Segundo a Internet Live Stats, em 2021 já se contabilizava mais de mil fotos por segundo no Instagram (ibid., p.31). E a pandemia de covid-19, junto com os fatores de desenvolvimento e popularização dos dispositivos, contribuiu para esse salto:

Nela se consolidou um novo vocabulário visual, fundado em estéticas da vigilância e da extroversão da intimidade, cruzando a aceleração do cotidiano, pela digitalização da vida, com a perda de horizontes plasmada pela resiliência da covid-19. Entre as câmeras térmicas e as bibliotecas com pessoas que ocuparam as lives, naturalizamos experiências culturais que até o início de 2020 nos eram estranhas ou no mínimo raras (BEIGUELMAN, 2021, p.167).

Diante de certas “naturalizações”, a relação entre cultura visual e cinema nos leva a situar também o sentido de “pré” e “pós-cinema”, como sugere Machado (1997), quando se refere ao

cinema expandido a partir das transformações provocadas pelas tecnologias digitais quando o cinema cruza as fronteiras da arte-mídia, promovendo outras possibilidades de entendimento das práticas fílmicas e cinematográficas no contemporâneo. Relacionado às novas práticas fílmicas, vale destacar como certas séries nos provocam a pensar sobre o lugar do audiovisual na sociedade do espetáculo, das mídias sociais, as redes, a hiperconexão e outros dispositivos da tecnologia digital, como sugerem Fantin, Santos e Martins (2020) em reflexão sobre a série *Black Mirror*, por exemplo.

A presença massiva e difusa das imagens nas redes acarreta não apenas a transformação nos modos de criar imagens, de ver a si mesmo e ao outro mediados por dispositivos, aplicativos e redes como os modos de percepção dessa realidade e de novas sensibilidades, que Benjamin (1994) já havia destacado a partir do cinema, ainda na década de 1930. Olhar esse fenômeno a partir da perspectiva da cultura visual significa compreendê-la como um território de disputa de poder sem abandonar suas contradições inerentes.

Por um lado, essa difusão gera oportunidades de reivindicação, pertencimento e reconhecimento do sujeito pelo seu enquadramento na tela, algo que a televisão não permitia, gerando um movimento que foi lido com certa euforia na primeira década dos anos 2000. Nesse contexto da cultura digital e da convergência, o conceito de “cultura participativa” (JENKINS e PURUSHOTMA, 2009, p.9) surge como uma reconfiguração de regras pelas quais a vida pública opera a partir das práticas culturais e midiáticas e suas formas de conexão, compartilhamento, engajamento político e criativo nos diversos espaços das mídias digitais.

Silveira (2020) lembra que o surgimento da internet era entendido como uma possibilidade democrática de enfrentar a concentração de poder das empresas de comunicação, mas aos poucos foi possível perceber que a rede distribuía não apenas o acesso, mas também o controle e a vigilância. Assim, as redes tanto podem articular grupos que defendem a participação democrática como os que defendem o totalitarismo, gerando uma “crise da participação”. Para o autor, “esse momento das redes distribuídas permitiu que o ódio fosse disseminado de modo muito veloz, com apoio de tecnologia de dispersão de informação e com o poder do capital das plataformas” (Ibid., p.98).

Por outro lado, é importante compreender que o acesso e as transformações das redes influenciam na maneira como as imagens são produzidas, disponibilizadas e compartilhadas,

gerando novos padrões e práticas, também propiciam superexposição, vigilância, controle e mapeamento de dados pelas big techs. Além dos aplicativos que surgem a cada dia, a questão da datificação revela o enorme poder das grandes corporações e empresas de plataformas de comunicação, que, mais do que oferecer e disponibilizar conteúdos, escolhem, selecionam, dirigem e modulam nossas buscas (SILVEIRA, 2020) no contexto do capitalismo de plataforma (ZUBBOF, 2019). Van Dijck (2009) aponta a importância de se considerar nessa análise a predominância da visão sobre o usuário como um produtor de dados em detrimento a seu papel de produtor de conteúdo, ou seja, o que é relevante em um sujeito são seus dados e a maneira como eles podem ser utilizados para gerar algum tipo de lucro pela monetização, publicidade e consumo. Assim, certos aplicativos de produção e redes de compartilhamento de imagens distribuem mais amplamente determinados tipos de conteúdo que são reprodução, em vez da criação original. Buckingham (2021) aponta a necessidade de atenção a esse sistema, especialmente no que tange à infância:

[...] as crianças, que são o público que recebe esse tipo de conteúdo, realmente precisam entender: qual é a relação econômica envolvida nisso. Por serem espectadoras dessas mídias, elas são parte de uma relação econômica. Parece que é algo muito simples, pois se tem a impressão de que elas estão recebendo algo de graça e, de certa forma, estão. Mas, por outro lado, estão fornecendo seus dados para essas mídias sociais. Isso permite que as empresas aprendam mais sobre elas e as direcionem para o que desejam de forma mais eficaz (ibid., 2021, s. p.).

Nesse ponto, compartilhamos da mesma preocupação levantada pelo autor (ibid., 2021, s. p.): “não se trata apenas de como ensinamos sobre a mídia, mas como ensinamos sobre cultura e comunicação”. É aqui que situamos a importância da perspectiva ecológica de mídia-educação ao enfatizar um trabalho pedagógico com todas as mídias de forma sustentável a partir de suas dimensões crítico-reflexiva, metodológica-instrumental e expressivo-produtiva (RIVOLTELLA, 2012). Ao mesmo tempo em que as mídias e tecnologias favorecem nossa imaginação, produção e compartilhamento de imagens e mensagens por meio de diversas formas de interação, também estimulam os consumos mais diversos e sabemos que apenas o consumo não garante a construção de competências midiáticas e audiovisuais, o que gera a necessidade de “educar para as mídias”.

Portanto é necessário que diversas instâncias formativas assumam a tarefa de uma educação midiática como condição de cidadania, que também envolve dispositivos de sensibilização aos

valores da democracia e preparação para participação na sociedade, pois a relação entre educação midiática e cidadania diz respeito a três níveis: acesso (inclusão e participação), político (democrático) e usos e serviços. E as três dimensões clássicas do trabalho mídia-educativo envolve as competências midiáticas: alfabética (leitura/codificar-decodificar), cultural (análise) e criativa (expressão/produção).

Entender a diversidade de produção e consumos culturais no sentido de uma ampliação democrática de vozes distintas e plurais, para além das redes, auxilia na compreensão de que os meios digitais podem instalar certas formas culturais e operações com a cultura e os saberes que não são neutros. Da mesma forma que asseguram a participação e a voz de cada um, também podem marginalizar outras formas de conteúdos e de expressão, por isso, enfatizar a importância da literacia midiática e suas dimensões críticas, éticas e estéticas, a nosso ver, é mais amplo que a educação digital. Ou seja, não se trata apenas acessar as ferramentas de forma instrumental para equipar um consumidor-produtor, e sim construir uma educação midiática que envolva a perspectiva das multiliteracias (COPE e KALANTZIS, 2000), sua diversidade de canais de expressão, conteúdos e linguagens, agregando a produção e o compartilhamento de imagens, sons, escritas, de modo crítico, criativo e responsável (RIVOLTELLA, 2012).

Portanto, essa discussão não é nova no campo da educação e comunicação, e parece ter sido referendada no item III do Art. 3º da Lei 14.533/2023, que apresenta definições em torno do eixo “Educação Digital Escolar”. Entre elas, a compreensão de que a cultura digital

[...] envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados (BRASIL, 2023).

Pensar o cinema nesse espectro demanda colocá-lo sob outro prisma histórico que não o isole da história, dos mecanismos de ver e produzir imagens, implica repensar as experiências de participação nos espaços da cultura digital, pois é no entrelaçamento das experiências formais e informais que a literacia fílmica e audiovisual pode dialogar com a literacia midiática. Na perspectiva da cultura visual, por exemplo, evocar linhas narrativas transversais que contam a história das tecnologias da visualização a partir da cronofotografia, discutir a identificação facial

para falar sobre vigilância, e até mesmo questionar certos enquadramentos e montagens que encontramos ao navegar por aplicativos de compartilhamento de vídeos.

No sujeito-espectador, a diversidade de imagens em geral, e do cinema em particular, têm o potencial de se entrelaçar a outros referentes visuais vindos da arte, das mídias ou de outras dimensões do cotidiano. Hernández (2007) destaca que nosso aparato sensório não faz divisões e produz intersecções na construção de posições subjetivas, e essa dimensão permite localizar o cinema como linguagem e experiência artística com as imagens, de modo a fazer parte de um leque midiático em diálogo com as práticas e reflexões de educação digital escolar. E aqui, mais uma vez, situamos a abordagem da mídia-educação como aliada neste trabalho com cinema, pois o horizonte de uma educação para a cidadania atravessa disciplinas em busca de cooperação sujeito-sujeito, ou sujeito-tecnologia para lidar com a complexidade das tensões locais, nacionais e globais no que tange a mídia e a cultura, como sugere Fantin (2010).

A esse respeito, Belloni (2009, p.2) ressalta que “a mídia-educação hoje é tão necessária ao exercício da cidadania quanto era a alfabetização no século XIX”. A proposta da mídia-educação é promover capacidades comunicativas, expressivas e relacionais, potencialmente despertando a reflexão ética e estética sobre o que é ofertado pelas mídias, além de despertar a produção criativa com as diferentes linguagens, incluindo o cinema. Deste modo,

o desafio da mídia-educação e da literacia midiática hoje não é “apenas” refletir e analisar crítica, ética, esteticamente sobre usos, consumos, e práticas midiáticas e culturais, e nem “apenas” ajudar crianças e jovens a usar menos telas/smartphones, por exemplo, ainda centrando o argumento na ferramenta, mas também levá-los a compreender o sistema de inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais do qual fazemos parte, centrando o argumento na sociomaterialidade, focalizando os espaços de significação, das relações, das produções e análises como experiência de participação nos espaços híbridos da cultura (FANTIN, 2023).

A título de ilustração, a pesquisa de Martins (2017), *Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola*, propiciou uma experiência com práticas de cinema na Educação Básica visando analisar as possibilidades de oficinas de cinema com crianças e jovens promoverem transformações nos modos de participação nas escolas. Fundamentada na

mídia-educação e outras referências, durante a pesquisa foram trazidos e discutidos filmes curta-metragem brasileiros, independentes em sua maioria, para ampliar o repertório estético. Além disso, foram promovidos exercícios de produção de fotografia e vídeo que trabalharam determinado aspecto da linguagem contido nos filmes e foram fomentadas reflexões que colocavam em relação dimensões do cotidiano escolar com os gestos de assistir/produzir imagens em diálogo com o território.

A oficina foi pensada como um ateliê aberto a experimentação, onde cada sujeito aprende-ensina sobre as possibilidades da sua relação com as imagens. A análise se deteve à forma como os sujeitos se apropriaram das referências e propostas das oficinas, trazendo aquilo que é da sua cultura infantil/jovem e dos seus consumos midiáticos para a produção de imagens que lhes proporcionassem maior possibilidade de reconhecimento, como a ideia das selfies e a menção às séries de televisão. Foi possível identificar certa requalificação da própria imagem a partir do domínio da linguagem (produzir um bom enquadramento, criar profundidade de campo ou um bom foco) e perceber maneiras como os sujeitos reinterpretam esse universo por meio da brincadeira e da criação de espaços de escuta para os colegas de fora do grupo, inclusive professores, com os quais foram partilhados conhecimentos técnicos e de linguagem adquiridos nas oficinas. Todo esse movimento em torno do ver, fazer e refletir com cinema possibilitou a participação ativa das crianças e jovens com a apropriação e reinvenção do próprio espaço da oficina, incluindo aspectos singulares de sua cultura e redescobrimo a potência da imagem de si.

Em diálogo com tal experiência, outra possibilidade seria articular esses aspectos discutidos a partir da Lei 14.533/2023 e da Lei 13.006/2014, que institui a obrigatoriedade de exibição de filmes na escola, de modo que o cinema atue como um dispositivo para integrar a didática no contexto das disciplinas, para ampliar o horizonte de conhecimento desses temas, a partir de um ensino de caráter transversal, visando desenvolver a consciência e a compreensão das estruturas sociais, econômicas, jurídicas, cívicas, culturais, sociais e ambientais da nossa sociedade. Desse modo, a relação da educação midiática, cinema e cidadania digital poderia promover situações de fruição, análise, ensino-aprendizagem que propiciem mediações que atuam na construção de habilidades e competências de literacia midiática e informacional sintetizadas por Fantin (2021), que podem ser assim resumidas:

a) analisar, comparar e avaliar criticamente a credibilidade e confiabilidade das fontes de dados, informação e conteúdos digitais;

- b) interagir por intermédio de diversas tecnologias digitais, identificando os meios e as formas de comunicação digitais adequadas para determinados contextos;
- c) informar-se e participar no debate público com o uso de serviços digitais públicos e privados;
- d) pesquisar oportunidades de crescimento pessoal e de cidadania participativa por meio do uso de tecnologias digitais;
- e) conhecer as normas de comportamentos e posturas responsáveis no âmbito de usos e interações mediadas pelas tecnologias digitais, considerando a diversidade cultural e geracional nos ambientes digitais;
- f) criar, administrar e proteger a identidade digital, a própria imagem e os dados que se produzem a partir de instrumentos, ambientes e serviços digitais;
- g) respeitar os dados e as identidades de outros, considerando as políticas sobre proteção à privacidade e serviços ao uso de dados pessoais;
- h) avaliar os riscos para a saúde e bem-estar físico e psicológico a partir dos usos do digital e as formas de proteção de si e dos outros em ambientes digitais.

Nos últimos dez anos, o entrelaçamento entre artes, cultura visual e cinema articulou, exibiu e enfrentou temas ligados à digitalização da nossa sociedade com uma série de manifestações artísticas e filmes que abordaram diversos aspectos do fenômeno: das repercussões sobre a vida individual e o direito à privacidade aos fenômenos como cyberbullying, desinformação, confiabilidade de fontes e perfis na web, até reflexões mais gerais sobre o cenário atual e futuro de um mundo sempre mais interconectado. Nesse sentido, a ideia do cinema como dispositivo na formação (FANTIN, 2018) inspira percursos cinematográficos que dialogam com alguns conteúdos que tematizam e problematizam as práticas midiáticas e digitais. Esse diálogo também articula e promove diversas produções audiovisuais sobre questões que interpelam nosso cotidiano no que diz respeito à digitalização da sociedade, ao direito à privacidade, aos fenômenos da desinformação e cyberbullying, à confiabilidade de fontes e autoria, entre outras, de modo a propiciar uma formação que fortaleça entrelaçamentos outros entre cinema, mídia-educação e educação digital.

Outros entrelaçamentos possíveis

Vimos que, atualmente, as pessoas têm acesso às tecnologias que lhes permitem produzir suas próprias imagens, mas essa capacidade não deve ser vista sem uma mediação adequada que estimule o questionamento das referências disponíveis na mídia comercial. É aí que a mídia-educação entra em cena (RIVOLTELLA, 2012; BUCKINGHAM, 2010; FANTIN, 2006).

As mídias digitais atravessam nossa vida em todos âmbitos: na educação informal (experiências espontâneas, vivências familiares, amizades, cinema, televisão e outros meios sem intencionalidade de educar), não formal (fora da escola, na mídia, em museus, eventos, diferentes espaços e/ou instituições com intencionalidades fora do sistema convencional) e na educação formal (estruturada e sistematizada na escola). É no atravessamento e na interação desses âmbitos que situamos as práticas midiáticas e culturais e suas literacias fílmicas e midiáticas com a perspectiva da mídia-educação e da educação digital na escola e fora dela.

Ao promover a relação entre as novas tecnologias e as experiências éticas e estéticas, incentivando a construção de conceitos, a expressão por meio de novas linguagens e a reflexão crítica sobre o repertório oferecido pela mídia comercial e sobre sua própria produção, a mídia-educação pode atuar para equilibrar as desigualdades geradas pelas condições financeiras das famílias, especialmente na escola pública.

E ainda que a interdisciplinaridade e as trocas culturais sejam duas dimensões que não estão presentes no texto da Lei 14.533/2023, suas aberturas permitem ensaiar tais aproximações com o cinema. Porém, dependendo da forma de apropriação da referida Lei, essas mesmas aberturas podem também se configurar em fragilidades que culminem no aprofundamento de desigualdades, por exemplo, na ideia de promoção de ferramentas de “autodiagnóstico” presentes no item II do Art. 2º: “II - promoção de ferramentas online de autodiagnóstico de competências digitais, midiáticas e informacionais” e no item III do § 1º, “promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica”. Perguntamos: como garantir que o “autodiagnóstico” não seja regido apenas por competências técnicas e interesses mercadológicos, deixando de lado dimensões éticas e estéticas?

Uma educação digital que não se limita ao artefato precisa ampliar sua perspectiva de ação e considerar a dimensão política e sócio-histórico-cultural de seus usos na vida individual e

comunitária. Ou seja, precisa entender a sociomaterialidade em que se insere a educação midiática para ampliar horizontes além da perspectiva instrumental, da dimensão crítica e criativa, potencializando as formas de apropriação e sentido em cada contexto. A educação não se limita ao digital e tampouco pode se eximir do seu papel comunicativo e transformador, o que significa considerar cada vez mais as diferentes linguagens, meios e conteúdos, incluindo imagens e sons, reaproximando-nos do universo do cinema.

Monica Fantin

Professora associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UFSC. Doutora em Educação pela UFSC Brasil/UCSC Itália, fez pós-doutorado em Estética no Departamento de Filosofia da Università Cattolica del Sacro Cuore, em Milão. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte, Nica, UFSC/CNPq e pesquisadora da Red Alfamed Brasil. Possui diversas publicações sobre educação, cinema, infância, cultura digital e formação docente.

Karine Joulie Martins

Bacharel em Cinema (UFSC), mestre e doutora em Educação (PPGE/UFSC) com pesquisa e produção acadêmica sobre a interlocução entre as duas áreas. É membro do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (Nica, UFSC) e do grupo Cinema para Aprender e Desaprender (Cinead/Lecav, UFRJ). Atua no desenvolvimento de projetos de formação docente para o trabalho com cinema, audiovisual e cultura digital, além da curadoria, programação e mediação de mostras de cinema, cineclubes e exposições multimidiáticas.

Referências

BEIGUELMAN, G. *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação?* Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, 7 ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.165-196.

BRASIL. *Lei 13.006, de 26 de junho de 2014*. Acrescenta ao § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2014.

BRASIL. *Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 2023.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educ. Real.*, v. 35, n. 3, Porto Alegre, set.-dez. 2010, p.37-58.

BUCKINGHAM, D. Por uma pedagogia das mídias: entrevista a Januária Cristina Alves. *Revista Educação*. São Paulo, 22 jan. 2021. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2021/01/22/david-buckingham-midias/>. Acesso: 11 abr. 2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

FANTIN, M. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina,

FANTIN, M. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultural. FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.145-171.

FANTIN, M. Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, New York, v. 1, n. 4, p.10-15, out.-dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/jdl-dc.2010100102>. Disponível em: <https://www.igi-global.com/gateway/article/49686>. Acesso: 27 abr. 2023.

FANTIN, M. Experiência estética e o dispositivo do cinema na formação. *Devir Educação, Lavras*, v. 2, n. 2, jul-dez. 2018, p.33-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.30905/ded.v2i2.92>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/92>. Acesso: 28 jan. 2021.

FANTIN, M. Crianças, jovens e aprendizagens na cultura digital: a questão das competências midiáticas na escola e fora dela. FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. *Episódios de aprendizagem situada e multiletramentos na escola, na pesquisa e na*

formação. Curitiba: Appris, 2021, p.71-89.

FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática social. *Aula Inaugural no Curso Especialização em Educação na Cultura Digital*. Canal Universidade Aberta do Brasil, Uefs [Feira de Santana: s. n.], 2023. 1 vídeo (90 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/live/Gwvo2cApQTI?feature=share>. Acesso: 27 abr. 2023.

FANTIN, M.; SANTOS, J. D. A.; MARTINS, K. J. *Black Mirror* e o espetáculo revisitado: um estado da arte e algumas reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 19, n. 62, 2019, p.1.147-1.173. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.062.ds12>. Acesso: 27 abr. 2023.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, H.; PURUSHOTMA, R. *et al. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. London: The MIT Press, 2009.

MACHADO, A. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MARTINS, K. J. *Oficinas de cinema: olhares e participação de crianças e jovens na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188269>. Acesso: 2 fev. 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIRZOEFF, Nicholas. *An introduction to Visual Culture*. London: Routledge, 1999.

PRETTO, Nelson. *Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões*. Salvador: Edufba, 2017.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2012, p.17-29.

SILVEIRA, S. Desinformação acima de tudo, espetáculo acima de todos. FARIAS, L. A. de; LOPES, V. de S. C. *Organicom*, [S. l.], v. 17, n. 34, 2021, p.94-100. DOI: 10.11606/issn.2238-2593.organicom.2021.181383. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/181383>. Acesso: 6 maio 2023.

VAN DIJCK, J. Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture & Society*, v. 31, n. 1, 2009, p.41-58. DOI: <https://doi.org/10.1177/0163443708098245>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443708098245>. Acesso: 9 nov. 2022.

ZUBOFF, S. *Il capitalismo della sorveglianza*. Roma: Luiss University Press, 2019.

REFLEXÕES SOBRE LETRAMENTO MIDIÁTICO A PARTIR DAS LEIS 14.533/2023 E 13.006/2014

Ludmila Moreira Macedo de Carvalho

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Um dos legados deixados pela pandemia de coronavírus enfrentada nos últimos anos foi a constatação de que as tecnologias digitais de produção, registro, difusão e recepção de imagens e informações fazem parte inquestionável das atividades de ensino e aprendizagem dos tempos atuais. As diversas experiências de ensino remoto vividas entre os anos de 2020 e 2023, desde a educação infantil até o ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, tornaram ainda mais evidente o fato de que as crianças de hoje já nascem numa cultura profundamente midiaticizada: “Estimativas sugerem que os jovens agora passam o equivalente a um dia por semana em seus celulares (...); levando em conta celulares, computadores, tablets e televisores, os adolescentes passam quase nove horas por dia diante de telas” (BUCKINGHAM, 2022, p.23). Dessa forma, é importante reconhecer que as linguagens imagéticas e as mídias digitais fazem parte já há algum tempo dos processos de subjetivação, de compreensão da realidade, de construção de pensamento e de visão de mundo dos jovens em idade escolar. “O audiovisual, hoje, habita todas as telas, modelando nossa subjetividade e construção de valores, ao atravessar todas as modalidades formais e não formais de educação” (FRESQUET, 2020, p.2).

No entanto, apesar do reconhecimento de sua forte presença no mundo contemporâneo, as mídias imagéticas e digitais ainda não estão presentes de forma consistente nos currículos escolares. Seja pela falta de formação docente para lidar com estas novas linguagens, por uma resistência das instituições de ensino em relação ao seu potencial criativo e pedagógico, ou mesmo pela falta de infraestrutura material para implementação de equipamentos e práticas pedagógicas inovadoras, o que ainda se tem frequentemente nas escolas é a presença de duas culturas

que raramente dialogam entre si: a dos jovens, informada a partir dos meios digitais, atravessada por uma multiplicidade de linguagens e modos de leitura, e a dos professores (e da própria instituição), informada principalmente pela centralidade da linguagem escrita. “A escola vive uma dicotomia entre a escrita que as políticas públicas cobram, e a realidade dos alunos onde a escrita e a leitura se processam de outra forma, através e com a tecnologia” (PEREIRA, 2014, p.261).

De acordo com Jesus Martín-Barbero, a instituição escolar soube fundar como nenhuma outra um regime de saber/poder centrado na linearidade do texto escrito, resistindo a aceitar a indomável polissemia das imagens e toda sua complexidade de modos de leitura. Esse modelo pedagógico reforça sua desconfiança das novas mídias, entre outras formas, atribuindo “a crise da leitura de livros entre os jovens unicamente à maligna sedução que exercem as tecnologias da imagem” (MARTIN-BARBERO, 2004, p.330). Paradoxalmente, aponta o autor, essa distância cada vez maior entre as culturas dos jovens e aquelas dos seus professores não os protege da influência manipuladora das imagens, mas, ao contrário, os deixa “inertes diante da atração que exercem as novas tecnologias e incapazes de apropriar-se crítica e criativamente delas” (MARTIN-BARBERO, 2004, p.330).

À medida em que as novas mídias passam a fazer parte inevitável de praticamente todos os aspectos da vida social contemporânea, ignorar sua presença nas escolas simplesmente não é uma opção viável – ou, como diz David Buckingham, “fazer de conta que a mídia é apenas uma atividade trivial que nos faz perder tempo, ou que não tem nada a ver com o aprendizado dos jovens, é condenar a própria educação à irrelevância” (2022, p.30). Considerando, portanto, que é “impossível desvincularmos os currículos praticados, nos cotidianos escolares, do cenário contemporâneo cibercultural, (...) sob o risco de criarmos um fosso entre processos culturais e de aprendizagem” (AMARAL et al, 2019, p.161), acredita-se ser cada vez mais importante para a formação crítica e emancipatória dos jovens e crianças ter acesso a um debate qualificado em relação à cultura digital, por meio de projetos e iniciativas públicas consistentes e duradouras que trabalhem o letramento midiático e audiovisual dentro dos ambientes de ensino e aprendizagem.

As Leis 13.006/2014 e 14.533/2023

No campo das políticas públicas, podemos situar alguns importantes marcos históricos de esforços para institucionalizar a inclusão das novas mídias e linguagens audiovisuais nos currículos escolares. Podemos citar, por exemplo, a criação da Lei 13.006/2014, que determina a obrigatoriedade da exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de educação

básica brasileiras. A principal finalidade dessa Lei é garantir e ampliar o acesso da população ao cinema nacional, principalmente na disparidade de alcance em comparação com as produções do cinema comercial de entretenimento massivo.

Trata-se de uma primeira conquista no sentido de reconhecer a importância do audiovisual no contexto educativo, buscando meios para sua inserção nos currículos escolares de forma estruturada. No entanto, passados quase dez anos desde a criação dessa Lei, ainda há muito desconhecimento a seu respeito dentro e fora das escolas. Ainda há muito o que ser discutido, desdobrado, questionado e melhorado, especialmente no que diz respeito à implementação e ao acompanhamento desta política pública. É importante, por exemplo, observar que a Lei

(...) Não apresenta, ainda, regulamentação que viabilize sua aplicabilidade como, por exemplo, as formas de acesso ao conteúdo audiovisual específico, o trabalho sobre a contextualização e os desdobramentos das experiências das exposições junto aos alunos, a estrutura física necessária à aplicabilidade da Lei e, sobretudo, a formação do educador para conduzir essas atividades vislumbrando o audiovisual para além da ferramenta paradidática, mas como elemento educativo, a culminar na formação de repertório cinematográfico e produção de conteúdo (LAZZARETI e BARBOSA, 2014, p.20).

Mais recentemente, em janeiro de 2023, foi sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva uma outra Lei, de n. 14.533, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), “a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis”. Trata-se, portanto, de importante reconhecimento da presença das tecnologias digitais nas atividades de ensino e aprendizagem no contexto nacional, assim como da necessidade de dirimir as disparidades de acesso aos meios digitais em decorrência das enormes desigualdades econômicas e sociais no Brasil. A PNED começou a ser desenvolvida durante a pandemia, quando ficou evidente o impacto que a desigualdade de acesso aos meios e tecnologias digitais de informação e de comunicação tem no desempenho acadêmico, na permanência e nas perspectivas dos estudantes brasileiros.

A Lei estrutura-se em três principais eixos:

I - Inclusão Digital, que prevê, entre outras coisas, ações estratégicas para garantir o acesso à internet, equipamentos, plataformas e repositórios de recursos digitais para as escolas, professores e alunos;

II - Educação Digital Escolar, que tem como objetivo fomentar a educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional;

III - Capacitação e Especialização Digital, que inclui estratégias e ações para o desenvolvimento e capacitação da população em competências específicas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) voltadas sobretudo para o mercado de trabalho.

Assim como acontece com a Lei 13.006/2014, a Lei 14.533/2023 configura um importante passo no sentido de atualizar os currículos escolares em relação às inevitáveis transformações nas formas de comunicação e de educação. Certamente, também ainda há muito o que ser discutido em relação aos processos de regulamentação, implantação e acompanhamento de suas principais diretrizes. Para os objetivos deste texto, concentraremos nosso foco no Eixo II da Lei, no que diz respeito mais especificamente à “inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais”.

Chama a atenção o uso dos termos letramento midiático e digital no texto da Lei associado a competências específicas como aulas de computação, programação e robótica. Será que isso é letramento digital? O texto não traz uma definição do que entende por letramento, de forma geral, ou letramento digital de modo específico – o que reflete, de certo modo, muitos discursos contemporâneos que usam a palavra enfaticamente, porém sem promover uma reflexão a seu respeito. Segundo Buckingham (2022, p.45), “embora os formuladores de políticas se mostrem favoráveis à ideia, a alfabetização midiática costuma ser definida vagamente; logo, muitas vezes parece ser mais um gesto retórico que um compromisso concreto”.

Letramento digital no contexto dos múltiplos letramentos

Para aprofundarmos um pouco mais nessa discussão, na esperança de que uma política de alfabetização ou letramento digital possa vir a se tornar algo além de um mero gesto retórico, acreditamos ser necessário voltar às origens do próprio conceito de letramento, a fim de salientar sua importância no debate sobre novas linguagens e novas pedagogias. De acordo com Magda Soares (2009), o conceito¹ emerge a partir da segunda metade dos anos 1980 como uma

1. É importante marcar que letramento, enquanto conceito, não tem origem no adjetivo da língua portuguesa *letrado*, que se refere a um sujeito erudito, versado em literatura e nas normas cultas da língua, mas sim na palavra de língua inglesa *literacy*, que refere-se à condição de letrado (*literate*). “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de

espécie de complemento à alfabetização, por considerar que alfabetizar refere-se ao domínio da “tecnologia” do ler e escrever e, portanto, sugere implicações apenas individuais sobre aquele que domina essa técnica. Já o letramento sugere o resultado de uma ação (o verbo letrar) e implica uma mudança de estado ou de condição que o indivíduo ou grupo social passa a ter: “Não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento” (SOARES, 2009, p.20).

Desse princípio decorre um aspecto importante que é a consciência da natureza contextual do letramento, advindo do processo ativo de apropriação da linguagem e de seu uso em situações sociais. Os novos estudos de letramento o consideram como algo que *se faz*: “[...] Letramento não reside nas mentes das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, nem tampouco reside no papel, como textos para serem analisados. Como toda atividade humana, letramento é essencialmente social” (BARTON e HAMILTON, 1998, p.3 *apud* PARRY, 2013, p.42). Segundo essa perspectiva, é fundamental considerar também o fato de que o letramento ocorre não apenas nos espaços formais de aprendizagem, mas sobretudo nas interações sociais cotidianas, ou seja, nas trocas comunicacionais “em contextos sociais ‘reais’” (STREET, 2014, p.19).

Desse modo, existem diferentes conceitos e acepções de letramento, que vão depender das necessidades, dos contextos sociais, das demandas específicas de determinado círculo social ou de determinado momento histórico. Há uma ênfase na necessidade de se considerar o caráter e a natureza múltipla das práticas letradas, “tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (WAGNER, 1986, p.259 *apud* SOARES, 2009, p.81). Hoje em dia, fala-se em letramento crítico, letramento racial, letramento digital, letramento musical, letramento acadêmico, entre outros.

Considerando as novas dimensões dos processos de comunicação atravessados pelas mídias digitais e seus impactos profundos nas mais variadas atividades humanas, os eventos de letramento que ocorrem com as novas mídias digitais “exigem novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p.155) – exigem, portanto, novos letramentos. Segundo

aprender a ler e escrever: o estado ou a condição de adquirir um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p.18). Em Portugal, por exemplo, o termo que vem sendo usado para se referir a letramento é precisamente literacia, uma tradução mais próxima de *literacy*, termo que também é utilizado por alguns pesquisadores brasileiros.

David Bawden (2008), conceitos como letramento midiático (*media literacy* ou *new media literacy*), letramento digital, letramento informacional (*informational literacy*) ou alfabetização midiática e informacional, entre outros, surgem a partir dos anos 1990 com a constatação de que não apenas as formas de ler, escrever e manejar a informação estão mudando, como também as práticas sociais em torno dessas novas linguagens.

Independentemente da terminologia utilizada, consideramos a ideia de letramento importante para falar das novas mídias digitais, na medida em que, sob essa perspectiva, o aprendizado das tecnologias de programação ou dos códigos de robótica é uma competência que, embora importante, não encerra em si o processo de sua apropriação. Tomando como exemplo a aquisição da língua escrita, é importante perceber que alfabetização e letramento não são ideias mutuamente excludentes, nem tampouco etapas cronológicas sucessivas. São, sim, dimensões complementares que se sobrepõem e se interconectam constantemente. A alfabetização – ou seja, o domínio técnico, individual, dos códigos de uma linguagem – não precede o letramento, ou seja, a apropriação dessa linguagem para o uso social (SOARES, 2020). Ao contrário, se tivermos que falar de uma ordem, frequentemente o letramento vem antes da alfabetização. Paulo Freire, falando de como a leitura se desenvolveu em sua própria experiência pessoal, lembra que primeiro veio a “‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra” (FREIRE, 1982, p.24). Ou seja, muito antes de aprender a ler e escrever, de dominar o código alfabético, uma criança típica que possui oralidade já está imersa na cultura letrada de várias maneiras.

Da mesma forma, crianças e jovens já são letrados na linguagem midiática e imagética a partir de suas experiências partilhadas social e culturalmente. Considerando a quantidade (tanto em termos de tempo quanto em variedade) de exposição às novas mídias que as crianças têm desde a mais tenra idade, quando chegam na escola já trazem diversas experiências acumuladas de letramento digital que, provavelmente, ultrapassam a de seus professores. Isso implica dizer que, independentemente da apreensão da escola em relação aos efeitos das mídias imagéticas, estas já fazem parte do letramento de crianças e jovens na medida em que ocupam lugar privilegiado na formação da subjetividade, na performance dos gostos, nas trocas simbólicas, nas práticas sociais, enfim, em toda uma cultura da infância e da juventude. De fato, importantes marcas de identidade das crianças são forjadas a partir dos letramentos audiovisuais e midiáticos e costumam ser performadas dentro e fora do ambiente escolar por meio, entre outras coisas, das brincadeiras: “A brincadeira baseada em textos da cultura popular, tais como filmes e programas de TV, se torna uma oportunidade para a exploração da identidade” (PARRY, p.40).

Nesse sentido, o papel fundamental da escola nos novos letramentos midiáticos talvez nem esteja tanto na aquisição da competência técnica de codificar e decodificar a linguagem, mas no desenvolvimento de um olhar crítico e emancipatório em relação àquilo que os estudantes trazem a partir dos múltiplos letramentos que já ocorrem fora da escola, em seus cotidianos. Dessa forma, é preciso considerar que os novos letramentos devem envolver, para além do domínio dos seus aspectos tecnológicos e de seus códigos específicos, uma apropriação consciente para o uso dessas novas linguagens em situações interacionais concretas no mundo social. Segundo David Buckingham,

A alfabetização midiática não se restringe a saber usar determinados aparelhos, quer para acessar a mídia, quer para criar mensagens nela. Ela deve também implicar um entendimento crítico profundo de como a mídia funciona, como comunica, como representa o mundo e como é produzida e usada (2022, p.18-19).

Mas o que seria exatamente essa visão crítica profunda e emancipatória? Buckingham aponta que, no campo da educação, o debate sobre as mídias tendeu a se estabelecer numa distinção binária entre pessimismo e otimismo: ora reconhecendo os benefícios das novas tecnologias, ora denunciando seus riscos para o desenvolvimento dos jovens. Durante muito tempo, ter uma visão crítica em relação aos meios de comunicação de massa foi equivalente a manter uma recusa radical, motivada por uma desconfiança prévia em relação ao perigo ideológico dos mesmos. Tal perspectiva tem suas origens numa tradição dos estudos de comunicação e de educação que tendem a sublinhar o caráter ideológico dos meios de comunicação de massa como o cinema, a televisão, a publicidade e, mais recentemente, as mídias digitais. Autores dessa vertente “se interessam sobretudo por como os meios distintos formam, ou melhor, deformam as mentes infantis para melhor adequá-las a uma sociedade de consumo” (NAKACHE, 2021, p.29). Embora os estudos de recepção tenham contribuído nas últimas décadas para uma melhor compreensão da posição ativa e criativa das crianças e jovens e sua capacidade de interpretar, subverter e ressignificar as obras, nas escolas ainda predomina, de forma geral, a visão de que é preciso proteger as crianças do forte poder de manipulação das mídias.

Por outro lado, historicamente também se desenvolveram correntes de pensamento mais positivas, voltadas para os benefícios das novas tecnologias midiáticas, sobretudo a partir do surgimento da internet e do ideal de que ela se configuraria numa grande rede de conexão global, distribuindo de forma mais democrática a produção e veiculação de informações e de conhecimento, alterando profundamente as antigas formas de ensino e aprendizagem,

tornando os estudantes mais ativos e criativos, “incentivando novas formas de participação cívica” (BUCKINGHAM 2022, p.34). Embora esta visão “ciberutópica” tenha encontrado ecos no campo da educação, na realidade não é necessário muito esforço para constatar que a presença das novas tecnologias na escola é algo no mínimo ambivalente: “nela estão contidas possibilidades de democratização do acesso ao audiovisual, novos regimes estéticos, superexposição, vigilância e formatos inéditos de padronização (da imagem e do olhar)” (BEIGUELMAN, 2021, p.12). A tecnologia que liberta também pode reproduzir desigualdades, estimular a vigilância e o controle, disseminar desinformações e fake news, potencializar situações problemáticas como o acesso à pornografia, o bullying e discursos de ódio. Nos últimos anos, temos visto inúmeros discursos de alerta a respeito de problemas envolvendo a coleta e disseminação indevida de dados pessoais, inclusive dentro de plataformas de educação², além das consequências para a formação subjetiva e para a saúde mental de jovens do excesso de exposição às telas e da perda de privacidade, cujos desdobramentos a longo prazo ainda são desconhecidos.

Por todos esses motivos, seria impossível pensar em letramento digital sem um entendimento global – social, político, econômico e cultural – de como funcionam as novas mídias: “Entender a mídia hoje exige o reconhecimento da complexidade de formas modernas de ‘capitalismo digital’” (BUCKINGHAM, 2020, p.19). Nesse cenário, torna-se ainda mais importante compreender como funcionam os mecanismos de produção, captação e circulação de informações na chamada dadosfera, onde um pequeno grupo de megaempresas parece deter cada vez mais poder em relação aos dados produzidos pelas pessoas. O pesquisador Jonathan Crary alerta para o fato de que a chamada era digital é sinônimo de um capitalismo onde “as ferramentas e os serviços digitais utilizados por indivíduos do mundo inteiro estão subordinados ao poder das corporações transnacionais” (2023, p.13-14).

Por uma apropriação criativa das linguagens

Desse modo, para além de um binarismo onde se decide se as mídias são boas ou ruins para jovens e crianças, é preciso olhar para a complexidade do fenômeno, o que inclui as práticas sociais cotidianas e os diversos usos das mídias pelas pessoas. Mais uma vez, torna-se importante retornar às origens do conceito de letramento para compreender a ideia de que, nessa

2. Investigação conduzida pela Human Rights Watch em nov. 2022 descobriu que sete sites educacionais brasileiros extraíram e enviaram dados de crianças e adolescentes para empresas. (Brasil: ferramentas de educação online coletam dados de crianças, 2023), disponível em: <https://www.hrw.org/pt/news/2023/04/03/brazil-online-learning-tools-harvest-childrens-data>. Acesso: 3 maio 2023.

perspectiva, uma postura crítica não advém nem de uma proibição pessimista, nem de uma adesão utópica, mas sim da apropriação criativa das linguagens no seu uso social. Percebemos, por exemplo, a ênfase na transformação da condição social como consequência do ato de ter-se apropriado da linguagem:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (SOARES, 2009, p.37).

Segundo Magda Soares, Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a falar da importância do letramento como emancipação, ao afirmar que apropriar-se da leitura e da escrita é uma forma de tomar consciência da realidade e, dessa forma, de poder transformá-la: “Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’, dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social” (SOARES, 2009, p.76-77).

A ideia de apropriação nos parece especialmente importante aqui. Mais do que simplesmente conhecer os códigos, saber como e quando usá-los, apropriar-se deles significa torná-los próprios, ou seja, ter propriedade sobre a linguagem, que não vem mais de fora, não pertence ao outro, mas integra o seu universo, o seu mundo, de forma a possibilitar, inclusive, a sua transformação. Em *Ensinando a transgredir* (2017), bell hooks nos mostra que aprender a falar a língua inglesa do branco “foi um modo pelo qual os africanos escravizados começaram a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação” (p.226). Ou seja, a linguagem, como um instrumento de poder e de dominação, pode ser também foco de resistência e de reinvenção, mas para que isso aconteça é preciso primeiro apropriar-se verdadeiramente dela, para que ela seja “adquirida, tomada, reclamada” (hooks, 2017, p.226).

A perspectiva dos múltiplos letramentos prevê a ideia de que uma emancipação advém desse processo de apropriação criativa, que possibilita uma participação efetiva a partir da produção consciente da linguagem. Nesse sentido, seria possível pensar uma aproximação ainda maior entre as proposições das Leis 13.006/2014 e 14.533/2023, ou seja, aproximar o letramento digital das linguagens artísticas predominantemente imagéticas, por intermédio do cinema e do

audiovisual. Segundo Gisele Beiguelman, nunca se produziram tantas imagens quanto nos dias de hoje: “Ganhando dimensões tridimensionais e multiplicando-se em canais online, como o Instagram e o TikTok, as imagens tornaram-se um dos espaços mais importantes de sociabilidade e comunicação do século XXI” (2021, p.12). Tal popularização da produção de imagens através dos smartphones e outros aparelhos portáteis termina por produzir e consolidar “novos modos de criar, de olhar e também de ser visto” (BEIGUELMAN, 2021, p.12). Pensando, portanto, que a centralidade das imagens e do olhar é o que une as diversas mídias e redes digitais de comunicação, torna-se fundamental pensar em um letramento que atravesse as mais diferentes formas de produção e recepção das imagens.

Mas há um outro aspecto importante de intersecção com a linguagem do cinema, que parte do pressuposto estabelecido por Alain Bergala de que o contato com a arte nas escolas é importante não apenas pelo aspecto da linguagem, mas, sobretudo, por proporcionar um “exercício de alteridade” (BERGALA, 2008). Esse encontro com outros olhares, outros lugares, outras possibilidades de ser e de estar no mundo pode ser a ponte necessária para o exercício crítico e criativo das novas mídias digitais. Para Adriana Fresquet (2020), o encontro do cinema com a educação passa por um exercício de desnaturalização do olhar, ou seja, pelo exercício de outros modos de olhar e de pensar nas e com as imagens. É nesta constante “tensão entre crença e dúvida” (FRESQUET 2020, p.2) das imagens e dos discursos que nós mesmos produzimos, consumimos e fazemos circular que uma educação crítica e emancipatória poderá se dar. É preciso lançar um novo olhar para aquilo que já sabemos para compreendermos melhor os fenômenos nos quais estamos envolvidos. Ao apropriarem-se crítica e criativamente das novas linguagens midiáticas, os estudantes podem garantir acesso e participação nas esferas de transformação de uma sociedade cada vez mais conectada, mas também mais controlada e padronizada. Desta forma, podemos pensar que práticas de letramento digital podem possibilitar aos jovens em contexto escolar uma compreensão mais abrangente de suas potências e seus limites, suas implicações éticas, estéticas, políticas, econômicas e sociais.

Ao longo deste texto procuramos recuperar, de forma sucinta, alguns aspectos que estão na origem do conceito de letramento e que acreditamos que podem nos ajudar a compreender melhor o fenômeno dos novos letramentos midiáticos e sua inserção nos currículos escolares. Entre esses aspectos destacamos:

- A importância de reconhecer que os múltiplos letramentos não ocorrem de forma abstrata, mas sim no contexto das práticas sociais e nas situações concretas de uso das linguagens;

- Que uma educação preocupada com o letramento em sua forma mais ampla precisa incorporar os múltiplos letramentos que os estudantes já trazem dos usos sociais dessas mídias dentro e fora da escola, trabalhando com eles de forma crítica e criativa;

- Que a aproximação com as práticas artísticas pode proporcionar a apropriação crítica e criativa da linguagem que um letramento emancipatório pressupõe.

Desse modo, uma política pública de letramento das novas mídias digitais preocupada com uma visão crítica e emancipatória precisa, primeiramente, reconhecer os eventos de letramento decorrentes do uso cotidiano das linguagens, partindo deles para, em seguida, desnaturalizá-los, examiná-los, promovendo a reflexão crítica e a apropriação criativa dessas novas linguagens.

Por fim, entendemos a urgência e a importância de uma política pública que pense o acesso às tecnologias digitais como um direito a ser garantido na educação, “pré-requisito básico da cidadania contemporânea” (BUCKINGHAM, 2022, p.30). Ao mesmo tempo, é importante salientar que pensar o letramento digital deve estar sempre atrelado a uma reflexão sobre o próprio papel da escola nos novos letramentos, visando criar condições para uma consciência crítica da nova realidade social em que estamos inseridos, na mesma medida em que cria condições para que os indivíduos e grupos sociais participem das esferas discursivas.

Ludmila Moreira Macedo de Carvalho

Doutora em Cinema e Literatura Comparada, professora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFRB. Coordena desde 2018 o projeto CineCecult, onde desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão em cinema e educação.

Referências

- AMARAL, Mirian Maia do; SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Letramentos digitais: o cinema como dispositivo didático-pedagógico potencializador de atos de currículo, no ensino superior. *Comunicação & Sociedade*, v. 41, n. 1, 2019, p.159-190.
- BAWDEN, David. Origins and concepts of digital literacy. LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Eds.) *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008, p.17-32.

BEIGUELMAN, Gisele. *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

BUCKINGHAM, David. *Manifesto pela educação midiática*. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

CRARY, Jonathan. *Terra arrasada: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DUSSEL, Inés. Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Eds.). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006.

FOSTER, Harold M. *The new literacy: the language of film and television*. Illinois: National Council of Teachers of English, 1979.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez Editora, 1982.

FRESQUET, Adriana. Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, v. 5, n. 2, 2020, p.1-19.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

LAZZARETI, Angelene; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual dentro e fora da lei. *Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei*. Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação, Porto Alegre, 17-18 out. 2014.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Ofício de cartógrafo*. São Paulo: Loyola, 2004.

NAKACHE, Débora. *Niñxs cineastas: psicología de la creación, construcción conceptual y prácticas situadas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2021. Libro digital.

PARRY, Becky. *Children, film and literacy*. Londres: Palgrave, 2013.

PEREIRA, Josias. A criação de festival de vídeo estudantil. *Cinema e Educação: Dentro e Fora da Lei*. Anais do II Seminário Internacional de Cinema e Educação, Porto Alegre, 17-18 out. 2014.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, Campinas, SP, dez. 2002, p.143-160.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CINEMA E EDUCAÇÃO DIGITAL: DISPOSITIVOS PARA TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS, SOCIAIS E POLÍTICAS FRENTE ÀS VISUALIDADES HEGEMÔNICAS NA CONTEMPORANEIDADE

Adriana Hoffmann Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Constantina Xavier Filha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dagmar de Mello e Silva

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Daremos início a esta escrita buscando elementos históricos que justificam a premência de estabelecermos relações entre cinema – uma tecnologia moderna – e a educação digital que envolve questões relativas às tecnologias contemporâneas. Para tanto, faremos um recorte histórico para o início do século XX, período em que se evidenciam transformações sociais profundas no que tange à política, à economia e à cultura. Transformações essas decorrentes de adventos tecnológicos que, já no século XIX, possibilitaram o avanço do capitalismo e o surgimento de novas formas de governabilidade, como o Liberalismo, promovendo alterações radicais não só nos modos de produção material, mas, principalmente, nos modos de produção da própria vida, em seus processos de subjetivação, entendendo que:

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação, de semitização – ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica – não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de

instâncias intrapsíquicas, egoicas, microsociais, nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquímicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, intrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção ideica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos etc.) (ROLNIK e GUATTARI, 1996, p.31).

Portanto, olhar para o passado nos ajuda a compreender as semelhanças e diferenças históricas entre passado e presente, no que diz respeito aos modos como as tecnologias vêm produzindo novas formas de poder na política, na economia e na cultura¹.

Pode-se dizer que a cultura de massa é decorrente da indústria cultural que teve origem com o surgimento de tecnologias que viabilizaram a reprodução gráfica em larga escala e a ampliação das formas de comunicação surgentes no início do século XX. A cultura de massa, então, foi impulsionada pela disponibilidade de tecnologias que permitiram a reprodução em larga escala de conteúdo cultural, como livros, jornais, revistas, filmes, programas de rádio e, posteriormente, a televisão. Essa hiperprodução, fruto da reprodutibilidade técnica, popularizou artefatos culturais até então restritos apenas a um determinado grupo social privilegiado, tornando-os acessíveis a um público cada vez maior. Assim, a cultura de massa se tornou um elemento central na vida moderna, influenciando os gostos e hábitos culturais. Porém, foi a partir dos anos 90 desse mesmo século, com o avanço das tecnologias informacionais, que evidenciamos uma revolução comunicacional de tamanha proporção, que desde então vem desafiando nossas análises a respeito dos seus impactos na vida humana.

Em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Walter Benjamin (1989) realizou análises originais a respeito das mudanças sociais, comportamentais e psicológicas

1. Apesar de defendermos que o termo cultura se insere numa diversidade de produções simbólicas e materiais que demandam uma pluralização em seu tratamento conceitual, optamos por colocá-la, especificamente nesta referência, no singular, pois estamos nos referindo à análise feita por Benjamin (1989) logo no início de seu ensaio: *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, ao relacionar a cultura à superestrutura, entendendo que esta é fruto de estratégias dos grupos dominantes para a consolidação e perpetuação de seu domínio. Trata-se da estrutura jurídico-política e a estrutura ideológica (estado, religião, artes, meios de comunicação etc.).

decorrentes dos efeitos da reprodutividade técnica, fenômeno que já estava gerando uma crise no pensamento intelectual de seu tempo histórico.

Dando ênfase ao cinema e à fotografia, mídias que assumiram protagonismo na produção artística e na esfera da cultura dos anos compreendidos entre 1930 e 1940, as análises do filósofo alemão já apontavam para o fato de que a cultura e a linguagem, mediadas pela tecnologia, afetavam a forma como as pessoas percebem e se relacionam com o mundo, segundo ele: “a crise que assim se delineia na reprodução artística pode ser vista como integrante de uma crise própria na percepção” (BENJAMIN, 1989, p.39).

Benjamin (2008) argumentava que a tecnologia tanto poderia potencializar como empobrecer a experiência humana, dependendo dos modos como fosse utilizada. Em seus escritos, o filósofo alemão também realizou uma abordagem singular sobre as grandes metrópoles modernas, que nos ajudam a articular conceitos como educação digital, alfabetização midiática e pedagogia de multiletramentos, conceitos esses que abordaremos mais à frente. As imagens alegóricas criadas por Benjamin, a respeito das cidades modernas, ao serem colocadas em diálogo com suas análises sobre cultura, linguagem e tecnologia, podem contribuir para algumas problematizações a respeito das novas demandas de alfabetização em contextos contemporâneos. Ao discutir as relações entre as cidades modernas, a experiência sensorial e a literatura, Benjamin (idem) nos apresenta reflexões sobre as mudanças de percepção decorrentes das transformações ocorridas nas metrópoles de seu tempo. Segundo ele, a cidade passou a se apresentar ao passante como uma enciclopédia viva que nos convoca a múltiplas leituras:

A cidade é a enciclopédia do homem moderno, a cidade escrita. Como em todas as enciclopédias, há um índice no qual é possível encontrar qualquer coisa: uma história mundial de objetivos, as últimas notícias em termos de armamentos, o preço dos papéis, os estoques de cobre. O que a cidade oferece é uma escola para a alfabetização em um mundo de coisas” (BENJAMIN, 1996, p.104).

Nesse sentido, a alfabetização não estaria restrita a uma mera apropriação dos signos linguísticos inscritos nos livros e cadernos escolares. Ao fazer essas considerações, o pensador está evocando uma forma de “alfabetização sensorial” que permita que as pessoas leiam o mundo de maneira mais ampla. A apropriação crítica da linguagem e da tecnologia possibilitaria aos cidadãos um engajamento mais autônomo frente às demandas tecnológicas que criam novos contextos culturais, que, por sua vez, inauguram processos de subjetivação na sociedade.

Processos esses que envolvem uma compreensão crítica das relações de poder que permeiam as práticas de linguagem e as tecnologias, bem como a capacidade de produzir e interpretar a linguagem de forma inventiva.

As análises de Benjamin (1996) sobre como a cultura visual urbana de sua época havia se tornado uma nova forma de linguagem que precisava ser decodificada e compreendida pelos habitantes das grandes cidades nos conduzem a reflexões a respeito da centralidade visual nas culturas deste nosso tempo. Benjamin defendia a necessidade de uma alfabetização visual que oferecesse as condições necessárias para uma visão crítica das forças sociais e políticas que moldavam a vida na cidade. Uma visão que fosse capaz de abalar as estruturas opressivas presentes na sociedade. Nesse contexto, ele aponta para o cinema como meio potente para essa alfabetização. Benjamin (1996) acreditava que o cinema poderia oferecer uma experiência visual com potencial para “romper as barreiras entre as artes e a política” e “explodir as fronteiras entre as várias formas de dominação e opressão” (BENJAMIN, 1996, p.166). Por ser uma forma de arte que coloca as imagens em movimento, o cinema estaria em consonância com as novas demandas perceptivas e sensoriais das cidades modernas.

Além disso, o autor viu na montagem do cinema uma forma de criar narrativas reveladora das contradições e desigualdades da sociedade industrial moderna. Ao usar a montagem, o cineasta poderia criar visualidades críticas da sociedade.

Estabelecendo relações entre educação digital, alfabetização midiática e pedagogia de multiletramentos

Para o educador e pesquisador Marc Prensky (2001), os jovens contemporâneos estariam tão familiarizados com as tecnologias digitais que não apresentariam dificuldades para obter informações em contextos da web. Para o autor, esses jovens preferem recorrer às fontes digitais da web do que em livros ou na mídia impressa. Por conta dessas práticas e por entender que as tecnologias digitais se constituem como uma linguagem, Prensky (idem) os nomeou como nativos digitais, uma vez que esses jovens dialogam com essas linguagens desde que nasceram. Porém, essa concepção de nativos digitais vem sofrendo críticas de alguns estudiosos que se dedicam a questões referentes às tecnologias contemporâneas.

As justificativas são inúmeras, entre elas está o fato de que não se pode generalizar uma geração inteira como detentora de habilidades para lidar com as tecnologias digitais e a

internet, até mesmo porque não podemos desprezar as diferenças econômicas de classes sociais e culturais que influenciam as relações das pessoas com as tecnologias. Nem todos têm igualdade de acesso a essas tecnologias. Além disso, o conceito de “nativo digital” não leva em consideração se os supostos “nativos” utilizam esses meios de modo emancipado. Afinal, o fato de serem possuidores de habilidades e competências no manejo desses artefatos tecnológicos não lhes assegura autonomia e criticidade no acesso ao conteúdo daquilo que consomem.

A partir dessas discussões iniciais, consideramos necessário fazer uma distinção entre dois conceitos que nos últimos tempos vêm sendo alvo de debates e discussões recorrentes para pensarmos a respeito de uma educação digital. Estamos nos referindo aos conceitos de alfabetização midiática e pedagogia de multiletramentos.

A alfabetização midiática e a pedagogia de multiletramentos são abordagens distintas, porém, confluentes para pensarmos numa educação digital.

A alfabetização midiática está relacionada à leitura crítica das informações que circulam na web, na compreensão e análise das mensagens midiáticas que circulam em redes e no uso responsável dessas informações. Para tanto, faz-se necessário que se compreendam os mecanismos de produção e difusão do conteúdo midiático, que se esteja apto para realizar análises críticas e identificar o viés político e ideológico por trás das informações, bem como saber identificar a intencionalidade e ter conhecimento a respeito das práticas discursivas que produzem enunciados e retóricas de convencimento, utilizadas por aqueles que transmitem determinados conteúdos, além de distinguir entre as fontes confiáveis e as não confiáveis.

Enquanto a alfabetização midiática enfatiza a compreensão crítica das mensagens midiáticas que circulam pela web e a responsabilidade no uso dessas mídias, a pedagogia de multiletramentos se preocupa com o letramento das diferentes linguagens dispostas no tempo contemporâneo, em diferentes contextos culturais. Entendendo como texto as imagens, os sons, os vídeos e a própria cidade com seus múltiplos signos, que assumem diferentes significados nos diferentes contextos culturais, tal qual Benjamin já apontava nos anos 30 e 40 do século XX. Pode-se dizer que a pedagogia de multiletramentos incorpora a alfabetização midiática, pois reconhece a importância desta no contexto atual, em que as mídias e as tecnologias digitais desempenham um papel cada vez mais central na comunicação e na produção de conhecimento.

A educação digital dialoga tanto com a alfabetização midiática como com a pedagogia de multiletramentos, posto que ela não se restringe a promover habilidades necessárias para lidar com as tecnologias digitais, mas, principalmente, promover leituras de um mundo que nos desafia a decifrar seus signos de forma responsável e ética.

A relação entre educação digital e educação

Recentemente, o Brasil passou a contar com uma legislação que estabelece diretrizes para a promoção da educação digital no país. A Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, também conhecida como Plano Nacional de Educação Digital, que foi sancionada com o objetivo de regulamentar princípios para a implementação da educação digital. Para isso, consideramos importante o investimento na formação docente, de modo a produzir práticas escolares e ações que ampliem a oferta de acesso às tecnologias (inclusão digital) em todos os níveis e modalidades da educação, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica, entre outras competências digitais.

Entre as principais diretrizes apresentadas pela Lei, destaca-se a criação de um programa de formação continuada para professores e professoras, com o objetivo de capacitá-los para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, e a criação de um sistema de avaliação da educação digital, para acompanhar os impactos das políticas públicas implementadas nessa área.

É importante ressaltar que a educação digital não se limita apenas ao uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula, mas, principalmente, ao acesso crítico e emancipado do conteúdo que essas tecnologias produzem. Nesse sentido, a Lei propõe a promoção da inclusão digital e o combate à exclusão digital de modo a garantir o acesso amplo às tecnologias, para a participação de todos numa sociedade cada vez mais digital.

Dito isto, podemos atribuir a essa Lei um grande avanço na construção de processos educacionais que criem espaços/tempos narrativos que se contraponham aos modos hegemônicos como grupos extremos vêm veiculando conteúdos e cooptando olhares que acabam por se submeterem a essas “visualidades disciplinadoras do olhar” (ABREU, 2019).

Se essa Lei sair, de fato, do papel, talvez possamos começar a trilhar caminhos em que se instituem novas “partilhas do comum” (RENCIÈRE, 2005), partilhas em que possamos alterar as formas como compartilhamos os significados em contextos virtuais, criando contravirtualidades

a partir de uma educação que nos restitua o direito de ver e pensar de modo problematizador a respeito do que vemos (MIRZOEFF, 2016).

Assim também, a Lei 13.006/14, sancionada desde 2014, que em seu § 8º institui que a exibição de filmes de produção nacional, deverá se constituir como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais, tendo como objetivo não só divulgar e estimular a exibição e produção de filmes nacionais no país, mas também o fortalecimento da cultura brasileira.

Deslocamentos entre cinema e educação digital

Ismail Xavier, crítico e teórico do cinema, explora a relação entre o cinema e as artes visuais, destacando a capacidade do cinema de ampliar as percepções estéticas e críticas dos espectadores. Ele argumenta que o cinema apresenta uma linguagem complexa e diversificada, capaz de explorar diversos temas e questões relevantes para a educação, destacando o caráter estético do cinema. Assim como Xavier (2008), entendemos que o cinema pode provocar emoções e sensações que conferem aos espectadores uma experiência passional que não se restringe a uma mera racionalidade instrumental. Estamos nos referindo a uma experiência estética que é também cultural e política: “[...] é a relação com a imagem (e a narrativa) que não compõe de imediato a certeza sobre este ‘do que se trata’ e lança o desafio para explorar terrenos não codificados da experiência” (XAVIER, 2008, p.17).

Para Xavier (2008), o cinema é um modo de aquisição de conhecimento que se difere dos modos de adequação dos conteúdos curriculares às representações de mundos. Trata-se de um dispositivo que possibilita que os estudantes explorem questões éticas, políticas, sociais e culturais, desterritorializando preconceções que colonializam o pensamento.

Seria ilusório supor que a relação produtiva e enriquecedora com as imagens e narrativas desconcertantes se apoie na força exclusiva de um saber das formas e de um repertório analítico que nos capacite a uma recepção “adequada”, pois aqui, como em outros terrenos, quase tudo depende da postura, de uma disponibilidade, de uma forma de interagir com as imagens (e narrativas), que têm a ver com todas as dimensões da nossa formação pessoal e inserção social. A recepção deve ser um acontecimento (original) não redutível a esta ideia de que o “especialista” (sabedor de códigos) detém a chave para ler os filmes da forma mais competente (idem, p.17).

A partir desse breve percurso pelo pensamento de Ismail Xavier, nos asseguramos para dizer que o cinema, mesmo sendo uma mídia moderna, tem muito a dizer para a educação digital contemporânea. O cinema sempre teve como característica a disposição de contar histórias e transmitir mensagens por vias estéticas, o que se contrapõe aos tradicionais modos como a escola transmite seus saberes.

Também Alan Bergala (2008), com sua “hipótese-cinema”, defende que a sétima arte não deve ser vista apenas como um produto comercial para entretenimento, mas como uma experiência estética que pode ser transformadora para o espectador. Ele acredita que a experiência cinematográfica é uma experiência emocional e intelectual que pode ser intensa e duradoura. E propõe que a experiência do cinema precisa ser abordada de maneira mais ampla, indo além do simples ato de assistir a um filme. Ele defende que a experiência cinematográfica envolve aspectos como o espaço, o tempo, a memória, as sensações físicas e emocionais que são engendradas nas relações entre as imagens e os sons. Para Bergala, o cinema é uma experiência que pode transformar a maneira como os espectadores percebem e interpretam o mundo.

Deste modo, entendemos que o cinema pode engajar-se a uma proposta de educação digital, porque, ao se aproximar dos modos de percepção humana no contexto da cultura visual contemporânea, que, segundo Jonathan Crary (2012), é caracterizada por um fluxo constante de estímulos visuais que afetam a nossa percepção de maneiras profundas e muitas vezes não reconhecidas, ele pode proporcionar uma experiência que traz deslocamentos nessas relações de espaços tempos que não promovem diferença nas relações fragmentadas e descontínuas que a velocidade desses fluxos e estímulos nos impõe. Ao colocar as imagens em movimento, diferentemente das formas comunicacionais como as redes sociais se infiltram em nossas vidas, o cinema pode agenciar tempos em que as narrativas nos possibilitem imaginar e produzir contravisualidades² que nos coloquem em condições de escutas que deem visibilidade a um outro que não se reduz a mim mesmo.

Ainda para pensarmos nas articulações entre cinema e educação digital, voltamo-nos na proposição da lei do Plano Nacional de Educação Digital, no que diz respeito ao eixo da educação nos ambientes escolares. A legislação propõe “a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados”. Perguntamo-nos: como articular cinema e as mídias digitais

2. Nicholas Mirzoeff (2016) propõe o conceito de contravisualidade como um meio de se contrapor as visibilidades hegemônicas do tempo contemporâneo, de modo a garantir o que ele pleiteia como: “direito a olhar”.

de modo a pensar na construção de atitudes críticas, subjetividades éticas e responsáveis comprometidas com a inclusão e a cidadania? Como articular nas práticas escolares a fruição de filmes e outros aparatos midiáticos, visando à reflexão e ao senso crítico e estético? Pensamos que para isso a escola deve propiciar encontros nas salas de aula dos estudantes com as artes cinematográficas e demais artes e conteúdos disseminados e produzidos nas mídias digitais.

Bergala (2008) nos convida a pensar o cinema como alteridade (pensamos que podemos incluir aqui várias mídias digitais também), por nos permitir, ao assistir aos filmes, nos tornarmos outra pessoa. Enfatiza ainda o encontro com o cinema na escola, bem como as “emoções da própria criação” (p.35). Segundo o autor, a “escola representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar” (p.32). Ele vai além, ao afirmar que “se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (p.33). E nos faz pensar na potencialidade do cinema na educação, articulado com outros artefatos culturais produzidos, amplamente disseminados e socializados pelas mídias digitais, possibilitando com isso que os alunos se tornem seres pensantes, de modo inventivo e protagonistas dessas diversas linguagens. A “emoção da própria criação”, como propõe Bergala para o cinema, também é um processo potente para propiciar aos estudantes. A produção de filmes nas escolas hoje é uma realidade possível do que há tempos atrás, pelas tecnologias mais acessíveis, como celulares com câmeras de altas definições, bem como aplicativos que possibilitam captar imagens (como os que fotografam quadro a quadro para filmes de animação), editá-las e posteriormente postar as produções audiovisuais nas redes sociais.

O processo de fazer cinema nas escolas nos instiga a pensar que as crianças e adolescentes são pessoas ativas na produção de filmes, evidenciando experiências que instigam potencialidades criativas, imaginativas, lúdicas, que envolvem aprendizados escolares e outros no âmbito das relações sociais, como aprender a trabalhar na coletividade. Para exemplificar algumas das potentes ações executadas em escolas públicas brasileiras, citamos as empreendidas pelo projeto Anima Escola, coordenado pelo Festival Anima Mundi, que ocorre no Rio de Janeiro. O projeto teve³ como propósito ensinar a linguagem cinematográfica, especialmente a do cinema de animação, para professoras e professores que posteriormente a utilizam em suas ações educativas com o alunado. Muitos filmes foram produzidos em inúmeras escolas cariocas, evidenciando a riqueza da produção cinematográfica para a discussão de vários conteúdos curriculares para crianças e adolescentes. Outro projeto a se destacar é o Brincar de Fazer Cinema

3. O projeto Anima Escola está temporariamente sem realizar suas atividades, com previsão de novas edições.

com Crianças⁴, promovido em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. O projeto iniciou-se em 2010 e está ativo até os dias de hoje. As ações são realizadas com turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nas ações do projeto, a equipe leva um tema (gênero, infâncias, violência contra crianças, diferenças, corpo, autocuidado e intimidade) para ser debatido e estudado pela turma. Posteriormente as crianças aprendem sobre a linguagem cinematográfica e os princípios do cinema de animação. Em seguida o roteiro é construído coletivamente e é escolhida a técnica de animação. A produção do filme decorre da escolha e produção dos cenários, coleta dos áudios, até a animação propriamente dita com desenhos e/ou stop motion de objetos e recortes. Os filmes produzidos ao final do projeto são socializados nas redes sociais.

As referidas experiências nos fazem pensar sobre a atuação ativa das crianças. Visões adultocêntricas são tensionadas para pensarmos em práticas dialógicas e horizontalizadas entre pessoas adultas e estudantes ao produzir filmes de animação. Novas formas de pensar são produzidas na medida em que podem realizar o exercício do pensamento sobre o que produzem e sobre o que consomem e interagem nas mais diversas plataformas de exibição de audiovisuais. Práticas como essas nos instigam a pensar como podemos propiciar ações pedagógicas nas escolas que possam questionar conteúdos produzidos e postados na internet, problematizar que tipo de sujeito algumas mídias pretendem atingir e educar e, sobretudo, como crianças e adolescentes podem produzir conteúdos para as redes. Nesse processo urge também salientar que, ao produzir filmes e vídeos, as crianças também se tornam capacitadas a entender os processos de criação de muitos artefatos culturais com os quais elas interagem no seu dia a dia e, a partir dessa relação estabelecida, podem decidir, questionar e problematizar informações como as fake news, por exemplo. Ao produzir filmes, as crianças e adolescentes podem se tornar sujeitos desse processo, construir relações éticas e estéticas para as comunicações entre as pessoas e, com isso, produzir novas subjetividades e novas formas de se relacionar com as mídias.

Algumas considerações que nos deem a pensar

Georges Didi-Huberman (2017), em sua obra *Quando as imagens assumem posição*, nos convoca a assumir uma posição política e histórica em relação aos modos como as imagens se apresentam diante de nós. Para ele, as imagens são uma forma de discurso e podem ser usadas para afirmar, subverter ou resistir a narrativas históricas e políticas que se colocam hegemonicamente a partir de construções ideológicas.

4. Redes sociais do projeto: <https://brincardefazercinema.wixsite.com/brincardefazercinema/post/2018/06/27/brincar-de-fazer-cinema-com-crian%C3%A7as-2018>

No contexto da educação digital contemporânea, a provocação de Didi-Huberman nos ajuda a pensar a respeito de nossas próprias posições como educadores, com os estudantes em relação à profusão e aos efeitos das imagens nos ambientes digitais.

Entendemos que a educação digital é imprescindível para enfrentarmos os desafios impostos nos tempos atuais, mas temos clareza de que essa proposta não pode ser reduzida ao “desenvolvimento de habilidades e competências no uso das tecnologias digitais”. Não podemos abdicar da compreensão da história e do contexto social que moldou a criação das imagens produzindo visualidades hegemônicas (MIRZOEFF, 2016) que conformam nosso olhar. Precisamos assumir nossa posição na história e reivindicar nosso “direito a olhar” (idem), um direito que nos restitua as condições de ver e reparar as relações de poder que são expressas nessas imagens. Somente assim a educação digital pode ser um instrumento de resistência para os estudantes criarem suas próprias imagens e assumirem uma posição crítica e política na história, fazendo uso da tecnologia para criar imagens que subvertam as narrativas dominantes ou resistam a elas, criando e afirmando seus direitos de modo emancipado, que, segundo Rancière (2012, p.17): “[...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura das relações da dominação e da sujeição”.

Adriana Hoffmann Fernandes

Professora associada do Departamento de Didática e PPGEDU da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Membro de redes de pesquisa como a Redarth (Rede Internacional de Educação, Artes e Humanidades), integrando Brasil, Uruguai e Portugal, e coordenadora da Rede Ria (Rede Internacional de Ações Coletivas), integrando Brasil, Uruguai, Colômbia, Portugal e Espanha. Líder do grupo de pesquisa Comunicação, Audiovisual e Educação (Cace/Unirio) pelo CNPq.

Constantina Xavier Filha

Professora titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Educação. Possui doutorado em Educação pela Feusp, mestrado em Educação pela UFMS e pós-doutorados, um pela Unicamp e outro pela Unirio. Desenvolve pesquisa nas áreas de gênero, sexualidades e direitos humanos. Desde o ano de 2010 desenvolve projetos de pesquisa e extensão em escolas públicas municipais de Campo Grande (MS), produzindo coletivamente filmes de animação com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. É líder coordenadora do Gepsex – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação e Gênero.

Dagmar de Mello e Silva

Professora associada da Universidade Federal Fluminense. Professora pesquisadora dos programas de Pós-Graduação da Educação (PPGEdu) e do Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn).

Referências

ABREU, Carla Luzia de; ÁLVAREZ, Juan Sebastián Ospina; MONTELES, Nayara Joyse Silva. O que podemos aprender das contravisuaisidades? *Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 28, Origens, 2019. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink-Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas III: Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição: o olho da história*, I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 18, n. 4. Campinas, 2016.

RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO/34, 2005.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista com Ismail Xavier. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, UFRS, Porto Alegre, jan.-jun. 2008.

EDUCAÇÃO DIGITAL E A PROPOSTA DE REDUÇÃO DA DESIGUALDADE

Solange Straube Stecz

Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

Bárbara Gomes de Bulhões

Universidade Estadual do Paraná (Unespar)

*O comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito.
Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores.
(Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 1987, p.22)*

Para Paulo Freire, a educação é um ato político. Segundo ele, professores e alunos devem estar cientes das políticas que cercam a educação. “A forma como os alunos são ensinados e o que lhes é ensinado serve a uma agenda política” (1987). Na era digital é cada vez mais difícil avaliar como tudo o que as mídias nos oferecem faz parte de agendas políticas.

A Sociedade em Rede descrita por Manuel Castells como uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação que iria remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado (2000, p.39) já ultrapassou uma velocidade impensada. E a velocidade não é propícia ao pensamento de longo prazo, que demanda pausa e descanso, “tomar seu tempo”, recapitular, examinar mais de perto. A afirmação do sociólogo polonês Zygmunt Bauman nos remete à sociedade líquida, preconizada por ele e que é marcada pela liquidez, volatilidade e fluidez. Relações e acontecimentos não são feitos para durar, são rápidos, estão em constante mudança e não conservam sua forma por muito tempo.

A escola não muda na mesma velocidade e, se as novas tecnologias têm papel importante na apropriação de conhecimento, a escola tem seu papel de sistematizar e refletir sobre esses conhecimentos. Para isso, o acesso é o ponto chave quando falamos em inclusão digital. Daí a importância da Lei 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e que tem no acesso um de seus eixos, priorizando as populações mais vulneráveis.

Estudo de 2022, realizado em parceria pelo Instituto Locomotiva e a multinacional PwC, denominado Abismo Digital, demonstra que, no Brasil, 81% da população com 10 anos ou mais usa a internet, mas somente 20% têm acesso de qualidade à rede. Há diferenças marcantes no acesso à internet entre os extremos das classes de renda (100% na classe A, em comparação com 64% nas classes DE) e entre negros e não negros. Em termos educacionais, o índice de conexão é maior entre estudantes de escolas privadas, o que acentuou o déficit de ensino durante a crise sanitária. E apenas 8% dos internautas plenamente conectados pertencem às classes DE, enquanto entre os desconectados eles são 60%. Aponta ainda que mais de 8 milhões de estudantes (21% matriculados em escolas públicas) não têm acesso à banda larga. A crise da covid-19 evidenciou ainda mais a diferenciação de acesso entre ensino público e privado. “88% das escolas privadas realizaram aulas a distância por meio de videoconferência, o percentual das escolas públicas que tiveram acesso a esse recurso foi de 59%.” A desigualdade está expressa no número de quase 34 milhões de brasileiros que nunca acessam a internet e quase 87 milhões que não conseguem se conectar todos os dias. Não há como ignorar que ao quadro de desigualdades digitais se somam as desigualdades sociais.

Quando analisamos o cenário da educação a partir da emergência do uso das tecnologias de informação e comunicação no período da pandemia de covid-19 e das discussões sobre a educação digital no Brasil, fica evidente a atualidade do pensamento de Freire. E mais, a urgência da sociedade se posicionar sobre as políticas públicas para a educação, aí incluída a educação digital.

Ao cenário cabe acrescentar alguns dados preocupantes, como o fato de que, mesmo ampliando o acesso digital, a pandemia piorou o quadro da educação. Dados da organização Todos pela Educação, divulgados em fevereiro de 2022, tendo como base informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD Contínua) do segundo trimestre de 2021, mostram que o número de crianças entre seis e sete anos que não sabiam ler ou escrever saltou de 25,1%, em 2019, para 40,8% em 2021 – um aumento de aproximadamente dois terços. A PNAD – 2019 demonstra ainda que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi

estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), e que cerca de 244 mil crianças e adolescentes entre seis e 14 anos estão fora das escolas no Brasil.

Na pandemia o acesso online aumentou, mas não garantiu a qualidade do uso. Com a suspensão das aulas presenciais, metade dos usuários de internet com 16 anos ou mais, com até o Ensino Fundamental, realizaram atividades escolares online. O telefone celular foi o principal dispositivo usado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes D e E (54%). 36% dos alunos tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet e materiais impressos entregues pela escola foram o segundo recurso de ensino mais citado em domicílios com alunos de seis a 15 anos da rede pública (Cedic).

No âmbito das transformações sociais, econômicas e culturais, as tecnologias de informação e comunicação têm papel essencial na cultura digital que exige um novo olhar sobre as relações humanas. Seu acesso deve ser entendido como um direito garantido. Na sociedade em rede (CASTELLS, 1999) as transformações são radicais, afetam toda a sociedade com um impacto na educação que, talvez, ainda mal consigamos perceber. Fato, no Brasil, é que a desigualdade digital é produto da desigualdade social.

Dados da pesquisa TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) Domicílios de 2019 apontaram que 20 milhões de domicílios brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total). Ao fazermos a intersecção com a classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes: nas classes A e B, a posse de computador era um item frequente (95% e 85%, respectivamente); já nas classes D e E, a presença do computador caía para 14% (revista *Ciência Hoje* – dez. 2021).

Desigualdade que se evidencia também na cultura, embora seu acesso esteja previsto pela Constituição de 1988, que garante o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiando e incentivando a valorização e difusão das manifestações culturais.

Na interface educação/cultura temos a Lei 13.006/2014, que incluiu novo artigo na Lei de Diretrizes e Bases estabelecendo a obrigatoriedade de as escolas de educação básica exibirem ao menos duas horas mensais de filmes nacionais. A lei veio contribuir para o debate sobre as

relações entre cinema e educação e para facilitar o acesso de filmes brasileiros nas escolas. No entanto, ainda não está devidamente regulamentada.

Esse preâmbulo visa nos situar no tema que tratamos neste artigo: as relações entre a inclusão/exclusão cultural e digital na escola tendo como referência a Lei 14.533, de 11 jan. 2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, alterando, entre outras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que já havia sido alterada em 2014 para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica (Lei 13.006, de 26 jun. 2014).

Começamos pela evidência de que, em que pese o interesse governamental, será necessária a ação/pressão contínua da população para que a Lei atinja os objetivos a que se propõe. Em especial dos profissionais da área de educação.

Na nova Lei estão previstas ações para ampliar o acesso à tecnologia em cinco frentes: inclusão digital, educação digital, capacitação, especialização digital e pesquisa digital. Também está prevista “em diversos dispositivos, a necessidade de que a política de educação digital considere a questão das vulnerabilidades sociais e econômicas, priorizando os menos favorecidos, e expresse uma perspectiva inclusiva, que considere as diferenças e eventuais necessidades específicas” (Agência Senado, 2022).

Oportunidades/Desafios

A implantação de um Plano Nacional de Educação Digital é uma proposta ousada que esbarra em questões estruturais da educação brasileira. O artigo primeiro define eixos estruturantes e objetivos do PNED:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

O acesso digital na educação será o grande desafio, associado à infraestrutura das escolas brasileiras. Ampliar o acesso à internet deve estar na base de uma política pública, bem como a disponibilização de equipamentos e a formação de trabalhadores da educação. Pesquisa empreendida em 2021 pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) apontou como o maior desafio durante a pandemia das redes públicas municipais o acesso dos estudantes à internet. Dos municípios brasileiros, 78,6% identificaram de média a alta a dificuldade nesse quesito. Também o Censo Escolar de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstrou a urgência dos investimentos em infraestrutura e implementação de iniciativas baseadas em tecnologia para minimizar os impactos negativos nos processos de ensino e aprendizagem, as aulas a distância, a conexão por internet, o uso de computadores e a oferta de equipamentos tecnológicos no período pandêmico.

A escola, para além do lugar de aprendizado dos conteúdos programáticos, é também lugar das relações sociais, do debate sobre a conjuntura social, cultural e política, da democracia, da inclusão, diversidade, gestão, formação de professores, informação, construção de saberes, comunicação intermediada (ou não) pelos processos informacionais e comunicativos.

A recente Lei 14.533 (2023) enfatiza a Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), fortalecendo a pauta sobre educação digital iniciada nos anos 1980, referente às políticas públicas, e a necessidade de acelerar o acesso e manter programas governamentais no que diz respeito à infraestrutura das escolas, formação de professores e gestores de escolas públicas, entre outros, priorizando a população mais vulnerável e invisibilizada na era digital (desde antes dela). Com a educação digital, novas possibilidades surgem no processo de ensino-aprendizagem: por meio do machine learning, segundo Costa Ferreira (FGV), a equipe pedagógica poderá saber, a partir de dados, quando um estudante corre o risco de abandonar a escola. Será possível, também, a redução de carga horária dos professores e menores custos serão contemplados dentro dessa nova estrutura educacional. Vale lembrar que a tecnologia deve ser usada de forma equilibrada, e não é, e não será, o único recurso para uma educação de qualidade. Principalmente no ensino infantil, fundamental e médio, em que as relações interpessoais e o ensino presencial possibilitam também a formação e a consolidação positiva das habilidades sociais e emocionais de um grupo outro, que não o da família. Outra amostra é a sala de aula invertida, ou flipped classroom, quando o educador envia anteriormente, pela plataforma, o material do novo tema de estudo e o que era tarefa de casa passa a ser desempenhada em sala de aula. A realidade aumentada, a gamificação e os novos espaços de atuação

do professor com as tecnologias fazem parte dessa nova didática. Contudo, todos os envolvidos precisam aprender a usar as ferramentas e ser ouvidos, para que o debate, o ajuntamento da pluralidade, ideias, diferentes realidades, produção de pensamento, experiências, encontro com as artes, maturidade emocional e social sejam salutaras, positivos, inclusivos.

A sociedade está passando por franca mudança no que diz respeito ao analógico e ao digital. A escola e a educação seguem na mesma direção da transformação de sua estrutura interna e externa, física e organizacional. Essa complexidade de transformação dos meios de conhecimento foi acelerada na maior parte do mundo, e no Brasil, como consequência da pandemia da covid-19 e a quarentena. Tanto no que se refere à educação digital, tornando o processo mais interativo, personalizado (no que diz respeito ao tempo de cada um), maior variedade de recursos, facilidade na conversação e percepções, quanto na obsolescência de recursos em todas as esferas da educação no país.

Praticamente a totalidade das pesquisas sobre o tema apontam a desigualdade como o principal problema. A Unesco fez uma pesquisa na qual demonstra que 50% dos alunos do mundo inteiro (cerca de 826 milhões de pessoas) sequer têm computador em casa. O quadro piora quando incorporamos os professores e educadores que não recebem treinamento, tampouco aparelhos e internet gratuitos do governo. A pesquisa também mostra que alunos de baixa renda foram impactados negativamente e em maior escala com a educação online do que aqueles das classes A e B. Enquanto equipamentos tecnológicos e banda larga estão presentes em 100% dos domicílios da classe A, apenas 13% das classes D e E têm acesso a eles. Isso porque há dificuldade de acesso à internet, baixa qualidade do sinal e alto custo dos equipamentos e planos. No Brasil, apenas 20% da população têm acesso de qualidade à internet, 21% dos alunos das redes municipais e estaduais de educação básica estão em escolas que sequer têm acesso à banda larga, e 63% dos estudantes têm acesso às TICs. À margem da era digital se encontram pessoas de classe C, D, E, população negra, indígena, idosos. Com esse quadro não é possível pensar na tecnologia avançada para educação de qualidade para todos, sem antes implementar e melhorar a educação básica. Em 2021 o IBGE registrou uma média de 28 milhões de pessoas no Brasil que não sabiam e, por isso, não usaram a internet – vindo à luz as desigualdades sociais dos estudantes e o acesso aos recursos tecnológicos, ou a falta deles.

No caso do Paraná, o Governo do Estado em 2003 estabeleceu parceria com a Universidade Federal do Paraná no projeto Paraná Digital (PRD), de inclusão digital em 2.100 escolas públicas, “como política pública para a inclusão sociodigital” (SEED, 2010). Na época foi criado o

Portal Dia a Dia Educação. Principal ferramenta pedagógica do programa de inclusão digital nas escolas estaduais, o Portal é uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, é uma ferramenta que tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar (<http://www.diaadia.pr.gov.br/>). Quando, em 2019, o Governo do Estado começou as tratativas para a venda da Companhia Paranaense de Energia, a Copel, o Sindicato dos Professores do Paraná protestou, lembrando que a venda colocaria em risco o acesso ao programa Paraná Digital, que apoia professores para a utilização de recursos técnico-pedagógicos. Em matéria divulgada em seu site (2019), a Associação dos Professores do Paraná (APP) cita a ex-secretária de Educação, Yvelise Arco-Verde, em 2008, quando ela afirmou que, “além de um importante instrumento de inclusão digital, a implantação de laboratórios de informática, com acesso à internet em todas as escolas estaduais, traz possibilidades inovadoras na sala de aula”. O Programa é considerado um dos melhores do país e divulgado pelo Governo do Estado como case de sucesso, que aponta que só 1% dos alunos do estado não estava inserido nas ferramentas online de ensino do Aula Paraná no período pandêmico. O sindicato dos professores, no entanto, questionou a qualidade da aprendizagem durante a pandemia e a dificuldade de acesso em famílias com mais de um filho e apenas um celular.

Se a educação digital continuar suprimindo determinados grupos sociais, a desigualdade no Brasil será maior do que aquela em que se vive hoje. Segundo a integrante do Cetic.br, Daniela Costa, “novos desenvolvimentos da sociedade vão não só agravar (...), mas reproduzir-se em novos campos”. Concomitantemente estará a dificuldade de progredir na educação como um todo, inclusive nas questões educacionais básicas de interpretação de textos, escrita e cálculos matemáticos. Para mudar essa realidade, as políticas públicas fazem-se urgentes. De acordo com a professora Luísa Guedes, o modelo educacional alicerçado nas tecnologias da informação e comunicação (TIC) desponta como “solução salvadora”. No entanto, tecnologia por si só “não é sinônimo de inovação”. O estudo ressalta ainda que a exclusão digital faz aumentar a evasão escolar e, por consequência, dilata a informalidade no mercado de trabalho, reduz a produtividade do país, atrasa o desenvolvimento humano e profissional e o acesso a serviços públicos oferecidos por meios digitais.

Em 2020, com a pandemia, a quarentena e as aulas remotas, o uso da tecnologia cresceu exponencialmente em todo o mundo, chegando a 99% as escolas que passaram a usar dispositivos digitais. Porém, foi notório logo no início das aulas online que, quanto menor a idade dos alunos, maior a necessidade de orientação dos responsáveis, tanto para acessar a plataforma da aula,

quanto para o conteúdo curricular. Muitas vezes os pais não tinham disponibilidade de horário para mais essa tarefa, ou simplesmente não sabiam como fazê-la.

A pandemia acelerou um cenário que já vinha se fortalecendo: a Educação a Distância (EaD) no Ensino Básico e a implementação do homeschooling (educação domiciliar), projetos defendidos pelo Governo Federal antes da chegada do novo coronavírus. Segundo a educadora Luísa Guedes, “sustentado por um discurso de ‘inovação’ e de ‘modernização’ do sistema educacional, (...) na verdade, se traduz em menos investimentos do poder público na educação”. Enquanto que “as escolas particulares, rapidamente, se reorganizaram para dar conta dessa demanda, como medida para garantir o pagamento das mensalidades”. A proposta de implementação da educação online está amparada no marketing de empresas que, não por coincidência, vendem pacotes privados de ensino remoto e plataformas digitais alavancando a privatização e a monetização da educação pública.

Nos dois anos pós-pandêmicos (2022, 2023) é possível perceber que há bastante a melhorar quanto ao tema vislumbrado no capítulo. Há exaustão física e mental dos estudantes, suas famílias e educadores, que precisaram (e precisam) equilibrar-se em um mundo que ainda tem poucos alicerces. Quase 50% dos estudantes disseram sofrer com o déficit de aprendizagem causado pela pandemia e o fechamento das escolas na quarentena. Os educadores questionadores sociais foram expostos – pois estavam dando aulas “dentro” das casas de seus alunos – e perseguidos. A autonomia do trabalho do professor, o controle ético e legal do que for de sua autoria, o adequado tratamento de dados das crianças e adolescentes vinculados a determinada instituição precisam de respaldo e salvaguarda. É necessário avançar junto, e desde o início, com pesquisas sobre questões pertinentes à ética no uso dos dados pessoais, a parte legal, segurança, privacidade, sigilo, exclusão e estigma. Segundo estudo, 38% dos professores auxiliaram estudantes que sofreram bullying, discriminação ou assédio. Padrões discriminatórios não mais poderão ser reproduzidos em escolhas automatizadas de inteligência artificial. Do contrário, processos democráticos serão ainda mais difíceis, como igualdade racial, de gênero, social, etária e geográfica. Segundo Shalini Kantayya – cuja pesquisa está no documentário *Coded Bias* – é importante devolver humanidade às tecnologias, “combater o preconceito no algoritmo”.

Se a Lei 14.533 propõe um encontro qualificado com a tecnologia, a Lei 13.006/2014 remete ao encontro com a arte na escola, por meio do audiovisual. Esse também é um encontro permeado por tecnologias. Exige do professor um treinamento continuado e um conhecimento amplificado das novas mídias para acompanhar o aluno que chega à escola já imerso na cultura digital. A

inserção da imagem vem como um novo desafio e com a possibilidade de o aluno vivenciar na escola um encontro estático, talvez a primeira ou única em sua vida.

É o surgimento das novas tecnologias que permite a entrada do cinema na escola, possibilitando aos professores o uso dos filmes como suporte pedagógico. Mas é também a oportunidade do encontro com a arte, semente da anarquia e com experiências cujo resultado só é verificado ao final de um percurso (BERGALA, 2008).

A capacitação e a especialização previstas no PNED também se articulam com a formação do professor como um mediador entre a obra audiovisual e os alunos. O professor é entendido como um espectador especializado, um educador que, para além de sua vivência pessoal como espectador, se faz intérprete das linguagens audiovisuais. Da mesma forma que deve saber interpretar as mensagens da cultura digital e trabalhar na interpretação reflexiva de suas mensagens.

A ampliação do acesso às novas tecnologias, e em especial ao audiovisual, através de câmeras de vídeo ou aparelhos celulares e a internet facilita a produção e a difusão de conteúdos audiovisuais. A presença das telas nos mais diversos lugares amplia o entendimento de produção audiovisual e sua presença é cada vez maior no ambiente escolar. Nesse contexto, as ferramentas do aprender são cada vez mais amplas e a pessoa se torna sujeito de seu aprendizado e o professor seu mediador, ou passador, no dizer de Bergala.

Nada como o cinema para sintetizar a compreensão, os sentimentos e as sensações. Na vivência do cinema enriquecemos nossa imaginação, ativamos sua capacidade combinatória, ela é afetada emocionalmente e também mobiliza emoções. A experiência do outro (cinema como um outro coletivo, diverso, múltiplo) amplifica sem par nosso horizonte, conhecimentos, ideias, sentimentos, sensações e desejos (FRESQUET, 2007, p.13).

Pensando no papel do professor como facilitador do encontro com a arte e a importância da Lei 13.006 na escola, vale ressaltar que, quase dez anos após sua implementação, a Lei ainda não está regulamentada. Se em anos anteriores a instabilidade das instituições, as trocas constantes no Ministério da Educação, o fim do Ministério da Cultura foram impedimentos para um processo iniciado por especialistas e militantes em cinema e educação, talvez este seja o momento de serem retomadas as discussões sobre a regulamentação da Lei 13.006. Logo após a aprovação da Lei, o Ministério da Cultura formalizou Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a

regulamentação da Lei e de elaborar um programa abrangendo: I – proposta de fomento à produção audiovisual voltada à infância; II – proposta de distribuição de produção audiovisual para as escolas públicas de educação básica; III – proposta de formação para apropriação e uso pedagógico dos conteúdos audiovisuais disponibilizados. Os trabalhos foram interrompidos, mas não as discussões entre professores e pesquisadores. Com o Plano Nacional de Educação Digital em pauta é também a hora de retomar e aperfeiçoar as questões relativas ao cinema na escola.

Afinal são duas leis que tratam de inclusão e de redução das desigualdades culturais que assolam o país e que se referem a uma realidade presente nas escolas de todo o país. A Lei 14.533 vem como tentativa de frear a fissura social acelerada na pandemia. Somando-a a projetos, ações, gestão que apoiem estudantes, educadores, famílias, priorizando as camadas menos privilegiadas da sociedade. E, então, articular a Lei supracitada com outras tão iminentes e basilares quanto: a Lei 10.639 (2003) e a Lei 9.394 (1996), que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Falar hoje de educação digital é (...) algo mais do que falar de alfabetização digital. Falar de educação digital é falar de cidadania digital e de empoderamento dos estudantes. Participação ativa dos estudantes na aprendizagem (MAZO, 2018).

Será a educação digital utilizada correta e democraticamente, com filmes que retratam a história e cultura afro-brasileira e indígena, a partir da produção cinematográfica brasileira, contemplando e conectando crianças e adolescentes, hoje marginalizados, a trocar saberes, afetos, ideias. O mundo digital na educação chegará, por fim, de forma horizontal perpassado pela 7ª Arte, desenvolvendo as competências do século XXI, diminuindo as desigualdades sociais, melhorando a qualidade do ensino, o pensamento crítico, a cidadania, fortalecendo laços histórico-sociais e a história e identidade do Brasil e do brasileiro.

Solange Straube Stecz

Doutora em Educação pela Ufscar. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná. Docente da disciplina Cultura da Preservação, do curso de Cinema e Audiovisual, e coordena o Laboratório de Cinema e Educação/Unespar. Integra o Conselho Estadual de Cultura do Paraná representando as universidades estaduais do estado. Membro do Comitê Nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo da Unesco. Secretária Nacional do Centro de Pesquisadores do Cinema Brasileiro. Integra o GT Arte Cultura e Cidadania/Clacso. Foi diretora da Cinemateca de Curitiba.

Bárbara Gomes de Bulhões

Mestranda em Cinema e Educação pela Unespar. Especialista em Pedagogia Waldorf. Graduada em Artes Dramáticas (RJ). Docente em escola de pedagogia Waldorf. No Fórum Social Mundial de 2004, com o Teatro do Oprimido, foi autora, oficinaira e dramaturga. É autora do livro *Voos essenciais: palavras arregrais*, com Denise Stoklos (2021). Entre 1998 e 2003, estudou os folguedos populares em Pernambuco, onde desenvolveu trabalhos e pesquisas voltados para a educação humanista.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. Tecnologias e educação: legado das experiências da pandemia de covid-19 para o futuro da escola. *Panorama Setorial da Internet*, n. 2, jun. 2022, p.1-11. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicações/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso: 9 abr. 2023.

BARROS, D. et al. Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9988>. Acesso: 9 abr. 2023.

BARUFFATI, Alexandra. Tecnologia na educação: definição, dados recentes e tendências para 2023. *Gitnux*, fev. 2023. Disponível em: <https://blog.gitnux.com/pt-br/estatisticas-da-tecnologia-na-educacao/>. Acesso: 9 abr. 2023.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Trad. Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; Cineadlise-FE/UFRJ, 2008.

CAMPOS, Silvio Tadeu. Direito digital: Política Nacional de Educação Digital e a proteção de dados de crianças. *Revista Consultor Jurídico*, jan. 2023. Disponível em: www.conjur.com.br. Acesso: 9 abr. 2023.

CASTELLS, Manoel. *A era da informação*: economia, sociedade e cultura. *A Sociedade em Rede*, v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. O digital é o novo normal. 2017. *Fronteiras do Pensamento*. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso: 3 abr. 2023.

_____. Um país educado com internet progride; um país sem educação usa a internet para fazer estupidez. 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/manuel-castells-um-pais-educado-com-internet-progride>. Acesso: 5 abr. 2023.

CETIC. Marco Referencial metodológico para a medição do acesso e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação. *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação Brasil*. São Paulo: Unesco, 2016.

CGI BR – COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2016. *Survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools: ICT in Education*, 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Pedagogia em ação. *Educação Escolar na Pandemia*, v. 13, n. 1, Belo Horizonte, 1º semestre 2020, p.8-16. Disponível em: [Vista do Educação Escolar e Pandemia \(pucminas.br\)](http://Vista do Educação Escolar e Pandemia (pucminas.br)). Acesso: 9 abr. 2023.

FALCÃO, P.; MILL, D. Tecnologias digitais na rotina escolar e as diretrizes do estado: entre convergências e divergências. *Anais do Ciet: Ciesud, Ufscar*, nov. 2022. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2178>. Acesso: 9 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRESQUET, Adriana (Org.). *Aprender com experiências do cinema*: desaprender com imagens da educação. Coleção Cinema e Educação. Rio de Janeiro: Booklink / Cinead / Lise FE /UFRJ, 2009.

HILLMAN, Velislava. Tecnologias educacionais e suas implicações para a privacidade. *Panorama Setorial da Internet*, n. 2, jun. 2022, p.27-34. Disponível em: <https://nic.br/media/docs/publicações/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso: 9 abr. 2023.

KURTZ, L.P.; NUNES, L. S. Políticas regulatórias de inclusão digital para a educação em tempos de pandemia. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2021. Disponível em: <https://irisbh.com.br/wp-content/uploads/2021/10/Inclusao-digital-e-ensino-em-tempos-de-pandemia-no-Brasil.pdf>. Acesso: 9 abr. 2023.

MACEDO, M. R.; PARREIRAS, C. Desigualdades digitais e educação. 2021. Núcleo de Estudos sobre os Marcadores Sociais da Diferença (Numas), Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao/>. Acesso: 3 abr. 2023.

MAZO, Carlos Magro. *Educación digital no es alfabetización digital*. Barcelona, jan. 2018. Disponível em: *Educación Digital No Es Alfabetización Digital _ CCCB LAB*.pdf. Acesso: 9 abr. 2023.

MENEZES, J.; OLIVEIRA, L. C. SCHLEMMER E. Dossiê temático: educação e cultura digital na covid-19. *Revista Práxis Educacional*, v. 17 n. 45, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8339>. Acesso: 9 abr. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. A pandemia na educação: o presente contra o futuro? *Trabalho, Política e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, dez. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/index>. Acesso: 9 abr. 2023.

NITAHARA, Akemi. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, nov. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso: 9 abr. 2023.

OLIVEIRA, Ana Beatriz. Educação digital em tempos de pandemia: o uso da tecnologia como recurso educacional. *Pedagogia em Ação*, v. 13, n. 1, Belo Horizonte, 1º semestre 2020. Disponível em: <https://site.educacional.com.br/artigos/educacao-digital>. Acesso: 9 abr. 2023.

PÉREZ, Cláudia Camerini Correa. *Introdução às tecnologias digitais da informação e comunicação na educação*, p.14-15; p.34-35. UAB/Unipampa. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/177764/2/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A0s%20Tecnologias%20Digitais%20da%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso: 9 abr. 2023.

STEVANIM, Luiz Felipe. Exclusão nada remota: desigualdades sociais e digitais dificultam a garantia do direito à educação na pandemia. *Radis*, n. 215, 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43180/Exclus%C3%A3oNadaRemota.pdf?sequence=2>. Acesso: 9 abr. 2023.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. *Revista Docent Discunt*, v. 2, n. 1, São Paulo, 1º semestre 2021, p.11-22. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n37.18268>. Acesso: 9 abr. 2023.

Links

O abismo digital no Brasil: Saiba como desigualdade de acesso à internet, a infraestrutura inadequada e a educação deficitária limitam as nossas opções para o futuro. 2019. Disponível em: www.pwc.com/structure. Acesso: 9 abr. 2023.

Painel TIC covid-19. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/> – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Acesso: 6 abr. 2023.

Paraná digital. Disponível em: <https://www.c3sl.ufpr.br/linhas-de-pesquisa/5-2/>. Centro de computação científica e software livre (C3SL). Acesso: 3 abr. 2023.

Paraná digital: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: Seed/Pr., 2010, p.114. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/> e http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/parana_digital.pdf. Acesso: 4 abr. 2023.

Tecnologia na educação: quando inovação e conhecimento se unem. 2022. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/noticias/tecnologia-educacao/>. Acesso: 9 abr. 2023.

TIC Educação aponta que conectividade e formação docente ainda são entraves para aprendizagem com o uso de recursos digitais. 2022. Disponível em: <https://educador21.com.br/post/tic-educacao-2021-revela-entraves-para-uso-detecnologia-nas-escolas>. Acesso: 9 abr. 2023.

Venda da Copel Telecom pode desconectar escolas estaduais e municípios. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/venda-da-copel-telecom-pode-desconectar-escolas-estaduais-e-municipios/-2019>. Acesso: 5 abr. 2023.

“VAMOS NOS AQUILOMBAR?” CINEMA E ALTERIDADE EM NOME DE LUTAS ANTIRRACISTAS

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Pensar o outro no cinema. Estar com o outro por dentro de um filme. Ser em comum pelo e com o cinema. O Brasil vive neste 2023 um momento de “refazimento” de si mesmo, após anos de destruição e barbárie. Educadores, cientistas sociais e artistas de todos os matizes são convocados a revisitar os temas do comum e da comunidade, no sentido de trazer para a cena política aqueles que durante séculos e, ainda hoje, carecem não só de visibilidade, mas de um efetivo e pleno reconhecimento: as populações pobres, os marginalizados, os negros, os indígenas, sobretudo as mulheres. E, certamente, o cinema é parte fundamental nessa luta.

Mesmo que continuemos desejando e buscando a sala escura, a cumplicidade de um bom número de pessoas em silêncio ao nosso redor, a magia das quase duas horas em desligamento do “mundo lá fora”, o fato é que nos últimos anos as telas da TV, dos smartphones, tablets e computadores se tornaram meios quase indispensáveis de acesso ao cinema. As plataformas de streaming, os sites de download, o YouTube, os canais de TV por assinatura estão ao nosso dispor, sob pagamento ou gratuitos. Ao mesmo tempo, crescem os debates em torno da educação de crianças e jovens para o uso mais cuidadoso e responsável das redes sociais, luta-se pelo desenvolvimento de novas competências, por parte de estudantes e docentes, para um uso crítico e criativo de todas as possibilidades tecnológicas disponíveis, sem descuidar de um letramento digital fundado nos princípios democráticos básicos, de uma educação para a cidadania (como proposto pela Lei n. 14.533, de 11 jan. 2023).

Faz parte também do aprendizado sobre tecnologias digitais, na relação com o cinema, a gama imensa de recursos disponíveis à criatividade dos cineastas. Ou seja, a educação digital inclui

a pesquisa sobre os métodos de criação em que não haveria uma oposição, por exemplo, entre vídeo e cinema, câmeras digitais, smartphones e cinema. A inspiração aqui é Godard, é também Kiarostami. Ambos fizeram históricas experimentações, seja nos formatos de vídeo e para TV, seja com invenções com o uso de câmeras digitais. Ambos utilizaram imagens das artes visuais (da pintura ou da fotografia), ambos trouxeram a poesia e a literatura para seus roteiros. A palavra em ambos é quase uma personagem. Os exemplos são muitos: Godard e a série *Six Fois Deux* (o cinema na linguagem da TV); Kiarostami e o ensaio *24 Frames*; Kiarostami e o filme *Dez*; Godard e seu filme-poema *História(s) do Cinema*.

Por outro lado, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e médio (conforme a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008), mesmo que hoje difundido nas escolas, ainda carece de propostas, especialmente no âmbito da educação artística, as quais permitiriam uma riqueza maior de acesso a saberes relativos às populações negras, aos povos indígenas, à história da África, às lutas enfrentadas por esses grupos há tanto tempo.

Diante do conjunto de questões esboçadas aqui, busco relacionar neste texto aspectos da cultura e da educação digital às escolhas narrativas e estéticas do filme-documentário *Ôrí* (1989), em que a diretora Raquel Gerber recupera fatos históricos sobre o movimento negro no Brasil, desde os anos 1970, costurado pela presença da historiadora Beatriz Nascimento, precoce e violentamente morta no Rio de Janeiro, em 1995. A partir de cenas e recursos de linguagem da narrativa, teço considerações sobre as amplas possibilidades de acesso a filmes, com apoio em alguns pensadores, como Didi-Huberman, Vladimir Safatle, Carlos Skliar, Michel Foucault, Judith Butler, Marie-José Mindzain.

Inicialmente, é importante registrar que consegui encontrar o filme em um endereço do Facebook – https://fb.watch/kh8Zx-My1_/. Até “criei um clima” em meu escritório, escureci o espaço, era noite, e o silêncio da rua e do prédio me permitiram uma imersão razoável na narrativa. Para efeito da produção deste texto, pude assistir várias vezes ao filme, pausar, ouvir uma e muitas vezes a voz de Beatriz Nascimento, transcrever falas, sentir os sons em percussão, tão fortes ao longo das cenas. Fico imaginando a possibilidade de assistir a esse mesmo filme com estudantes de Pedagogia, por exemplo, e, num exercício do “comum”, usufruir de cada trecho; se necessário, rever cenas, entregar-nos em conjunto a essa função mediadora das imagens do cinema, como nos faz ver a filósofa Marie-José Mondzain, citada pelo pesquisador César Guiimarães: “Ver em conjunto é uma aprendizagem das vizinhanças, uma experiência da hospitalidade a partir de uma separação irreduzível onde se constrói a frágil junção do heterogêneo” (MONDZAIN, *apud* GUIMARÃES, 2015, p.48).

O heterogêneo aqui são também as escolhas dos materiais que compõem o documentário, o vaivém de cenas de arquivo, dos depoimentos, as imagens de mares e florestas, do Nordeste brasileiro a regiões da África. O heterogêneo está ainda na plasticidade fílmica, que o espectador recebe via um site da internet. Também são múltiplas as possibilidades de “ver”, todas as formas de visibilidade cinematográfica. Mas, principalmente, vibra uma heterogeneidade nos corpos, seja o meu corpo-espectadora (Rosa), em relação com o corpo-diretora (Raquel), o corpo-personagem (Beatriz), sejam os corpos de um hipotético grupo de estudantes de Pedagogia, uma comunidade possível de cinema¹. Ou seja, estamos falando aqui de um comum na diferença. César Guimarães é preciso, nesse sentido, ao nos dizer: “Se as imagens podem criar um comum entre os espectadores é porque ela liga os separados sem preencher a distância que se abre entre eles” (GUIMARÃES, 2015, p.48).

Trago no título uma frase do rapper Emicida, poeta que a mim parece conversar com a historiadora Beatriz Nascimento, como se ambos estivessem lado a lado, numa palestra, num programa de TV, ou mesmo numa mesa de bar. São de Beatriz as ricas elaborações sobre o conceito de quilombo, as quais não só lemos em seus escritos como vemos e escutamos no documentário de Raquel Gerber. No modo delicado de sua voz e fala, sem deixar de ser ao mesmo tempo tão firme e forte, Beatriz é minha guia neste texto.

É preciso a imagem para recuperar a identidade. Tem-se que tornar-se visível. Porque o rosto de um é o reflexo do outro, porque o corpo de um é o reflexo do outro, e cada um o reflexo de todos os corpos. A invisibilidade está na raiz da perda da identidade (Beatriz Nascimento, Ôrí, aos 30’).

Entendo que o cinema nos espaços educacionais – da escola, da universidade, de tantos outros lugares possíveis – se oferece como potência criativa e política, particularmente por dar-nos a ver o outro: o outro personagem, o outro diretor, o outro ator, o outro espectador. Ao assistir ao documentário de Raquel, sou convocada a ser muitas: ora a pessoa que por longo tempo viveu no Rio de Janeiro e conheceu bem o bairro em que Beatriz foi assassinada; ora a mulher que tantas vezes participou nos anos 1970-1980 de assembleias e debates acalorados como os que foram registrados pela diretora; ora a professora que hoje orienta uma mestrandia negra e ativista do hip-hop em Porto Alegre; ou ainda a simples espectadora que se comove com a entonação da voz suave de Beatriz Nascimento e que acompanha com

1. Durante cinco anos, na Faculdade de Educação da UFRGS, fiz uma experiência de “comunidade de cinema”, com alunos de Pedagogia e de Comunicação, seguramente um dos trabalhos que mais me recompensaram como docente.

uma atenção incomum cada palavra da historiadora sobre um tema que é tão nosso neste momento brasileiro.

Quero falar aqui sobretudo do outro que me é dado a ver num filme como *Ôrí*, embora esse outro, por sua vez, sejam também muitos. Não temos ali apenas a presença de Beatriz Nascimento, mulher negra e intelectual, que sabemos ter sido cruelmente assassinada por um homem branco. A narrativa me conduz a visibilidades e invisibilidades de alguém que de mim difere, mas que de mim tanto se aproxima. Um alguém, “qualquer um” (como escreve Carlos Skliar²). Beatriz por ela mesma e pela mão de Raquel Gerber, e com elas todas as mulheres violentadas e mortas, pretas ou brancas, também intelectuais insuportavelmente fortes do ponto de vista de uma pretensa supremacia masculina. O filósofo Alain Badiou formulou muito bem que “o cinema nos apresenta o outro no mundo”; é a arte que nos permite “uma nova maneira de pensar o outro” (BADIOU, 2015, p.60).

A figura de Beatriz Nascimento nos toma, nos convoca inapelavelmente a recebê-la e fazê-la de alguma forma parte de nós. Talvez eu possa arriscar-me a dizer que o olhar e a fala de Beatriz seriam aquele “algo a mais”, como função de um “terceiro sentido”, que aprendemos no texto de Roland Barthes (1990). Refiro-me aqui à exposição bela e por vezes terrível de um visível-que-difere, e que exatamente por isso se configura como ponto de partida para pensar a nós mesmos, no sentido proposto pelos filósofos antigos e estudado por Michel Foucault, de modo especial no curso *A hermenêutica do sujeito* (2004).

Qual a nossa disposição em efetivamente situar-nos no lugar do outro? Não me refiro à mera afirmação quanto a “aceitar a diferença”, como forma de tolerância – vocabulário disseminado nas mídias e nos discursos políticos, quase como um mantra a acalmar nossa culpa social, diante de tantas vulnerabilidades, discriminações e violências que presenciamos ou de que temos notícia. Contra esse tipo de obsessão por um diferente a ser no máximo tolerado, Carlos Skliar defende que o outro não pode constituir-se um mero objeto de reconhecimento, mais uma temática a ser tratada com seriedade nos projetos pedagógicos: a experiência do outro, escreve Skliar, é irreduzível, “não pode ser assimilada nem se assemelha à nossa experiência” (SKLIAR, 2007, p.115, trad. nossa). Assim, para além do senso comum, sugiro que algumas

2. Em *Desobedecer a linguagem*, Carlos Skliar formula em várias passagens a ideia de “educar qualquer um”, estar diante de um outro qualquer, de qualquer rosto, numa ética que não se destina a ninguém em particular, ao mesmo tempo que abandona totalidades abstratas (“educar todos”), mas que, talvez por isso, pode se dirigir a cada um, aceitando que não se quer saber tudo sobre esse “cada um” (cf. SKLIAR, 2017).

práticas com o cinema (seja na condição de espectadores ou mesmo de criadores, a partir dos mais diferentes dispositivos tecnológicos de produção e de exibição) podem provocar em nós uma abertura à alteridade, à empatia, à solidariedade, de modo especial com aqueles que são vulneráveis socialmente³.

Falar aqui em vulnerabilidade e, simultaneamente, na formação para uma ética solidária, forçosamente nos conduz a falar de racismos de todos os tipos, da condição de pessoas à margem, de mulheres pobres. Em depoimento ao programa *Roda Viva* (TV Cultura de São Paulo), o rapper Emicida nos convoca, a partir de sua arte, a novos modos de pensar sentidos comunitários e solidários. O artista interpela os “manos”, os “da quebrada”, qualquer um de nós, não só os pretos da periferia, e propõe: “Vamos nos aquilombar” (EMICIDA, 2020).

O convite à empatia, igualmente feito por cineastas de épocas, “escolas”, países os mais diferentes, pode *afetar*-nos, no sentido de Spinoza, na medida em que mobiliza nossas células, nosso inteiro corpo, com um potencial de fazer-nos – quem sabe? – melhores. “Aquilombar-se” talvez seja um verbo adequado, um bom neologismo, para pensar numa educação para e pela sensibilidade, em direção ao outro – independentemente das condições específicas de precariedade humana, mostradas nas histórias. Eu diria, guardadas as devidas proporções, que o conceito de “cuidado de si”, aprendido nos textos dos filósofos antigos, poderia ser atualizado a partir do convite de nos “aquilombarmos” com e pelo cinema, valendo-nos de toda a tecnologia digital disponível. O cuidado de si é basicamente um trabalho ético sobre si mesmo, ligado inextricavelmente à liberdade cívica e individual. “A liberdade é a condição ontológica da ética. Mas a ética é a forma refletida assumida pela liberdade” (FOUCAULT, 2010, p.267).

Para a pesquisadora Nadja Hermann (2016), há um importante laço entre nossas experiências estéticas – como a permitida por filmes, obras literárias, música e artes visuais – e nossa formação ética, o que, por sua vez, está na base de uma genuína educação para a solidariedade. Quanto mais esteticamente capacitados, mais sensíveis e atentos estaremos especialmente em relação àqueles que, em nosso país, vivem à margem.

[Sobre QUILOMBO] – É um estar só, é um estar em fuga, estar empreendendo um novo limite para sua terra para seu povo e para você. O quilombo surge do fato

3. Desde 2022, está em curso na UFRGS, sob minha coordenação, uma pesquisa intitulada *Empatia das imagens: cinema e educação para a solidariedade*, com apoio de Bolsa Produtividade do CNPq.

histórico que é a fuga, é o ato primeiro de um homem que não reconhece que é propriedade de outro, daí a importância da migração, da busca do território (Beatriz Nascimento, *Ôrí*, aos 18’).

Aquilombar-se pode ser um gesto político hoje, se pensarmos numa ampliação e atualização dessa ideia de “estar em fuga”: buscar um novo território, estabelecer novos limites para nossas vidas, a partir da premissa básica de que nenhum de nós é posse de ninguém. Isso vale para qualquer pessoa, mas especialmente para empregadas domésticas (vide o filme *Que Horas Ela Volta?*, de Anna Muylaert), para as mulheres vítimas de violência doméstica, para crianças e jovens em sofrimento e vulnerabilidade, para as populações indígenas de nosso país, enfim, para aquelas vidas que a filósofa Judith Butler chamou de vidas precárias, “vidas tornadas inviáveis” (BUTLER, 2018).

Então, poderíamos fazer esta proposta: aquilombar-nos a partir do cinema, em torno do cinema, ou mesmo fazendo cinema – e para isso todos os dispositivos que tivermos à mão são válidos, desde que estivermos atentos ao gesto de abertura ao corpo do outro, a um “conjunto de outros”, como escreve Butler. Ninguém é fechado em si mesmo. Parece óbvio dizer que não existimos sem estarmos conectados a outras vidas – mas o importante é que essa conexão não se limita ao circuito privado, íntimo, às vidas de “minha bolha”. Butler fala de um sentido mais amplo de vida,

(...) que inclui a vida orgânica, ambientes vivos e sustentáveis, bem como redes sociais que afirmam e apoiam a interdependência. Elas constituem quem eu sou, o que significa que cedo parte da minha vida distintamente humana para viver, a fim de ser inteiramente humana” (BUTLER, 2018, p.226).

Educar-se para a conexão com outras vidas para além da nossa tem a ver com uma ação performativa, política, que

(...) assume uma *forma corporal e plural*, atraindo a atenção crítica para as condições de sobrevivência, persistência e prosperidade do corpo dentro da estrutura da democracia radical. Se eu for levar uma vida boa, será uma vida vivida com os outros, uma vida que não é vida sem esses outros (BUTLER, 2018, p.228, grifos nossos).

Escolho o filme *Ôrí* porque nele há cenas, vozes, imagens, em torno das noções de quilombo e da diáspora negra, com a presença fundamental de Beatriz Nascimento, conjunto que oferece

ao espectador vários pontos de partida, os quais convergem para pensar sobre a relevância de o cinema nacional estar presente nas vidas de estudantes de todos os níveis; ao mesmo tempo, a escolha se dá porque temos aqui uma obra singular, cinematográfica, que se oferece articulada a um debate sobre problemas sociais que já não podem persistir, do modo como ainda se mostram nas estatísticas oficiais e no noticiário das TVs e jornais, em particular na forma de atos violentos, racistas e misóginos.

Não se trata de uma “aula”, nem de uma proposta de “aplicação” do filme a conteúdos didáticos. Trata-se, antes, de uma experiência, no sentido mais genuíno dessa palavra. Assim como Foucault falava sobre livro-experiência, falo aqui de filme-experiência. *Ôrí* é um genuíno filme-experiência, pois convoca o espectador a um trabalho de transformação de si. Não temos ali uma mera descrição de fatos históricos sobre negros, escravidão, preconceitos, práticas culturais de origem afro. O filme-experiência é “algo a mais”: ele se dispõe a modificar o presente.

Por isso, então, o filme com Beatriz Nascimento. Por isso, a referência no título à fala do rapper Emicida. Por isso, as artes da imagem na escola. Justamente por defendermos, com Vladimir Safatle (2016), a ideia de que as artes, com suas imagens, sons e palavras, fazem “circular afetos”. Essas criações têm a ver com a arte de expor, trazer à cena corpos que amam, corpos que sofrem, corpos que radicalmente não são apenas corpos dos outros: são nossos, nós somos um pouco esses corpos, nós somos também parte da história narrada no filme de Raquel Gerber, na voz de Beatriz.

Vladimir Safatle nos fala da urgência de desenvolvermos “um afeto de solidariedade genérica”. *Ôrí* é um filme-afeto. Um filme-solidariedade. E há inúmeros exemplos semelhantes na cinematografia brasileira. Penso que a presença do cinema nacional nas escolas e universidades é uma urgência, na medida em que, como temos defendido neste texto, crianças e jovens se familiarizem com diferentes modos de narrar o outro – o outro negro, por exemplo – o que se constitui uma espécie de trabalho sobre si mesmo, justamente porque “a minha vida depende não só das pessoas que estão à minha volta, não só das pessoas que parecem comigo, não só das pessoas que partilham algum tipo de identidade comigo. Ela depende de pessoas que eu nem sei quem são” (SAFATLE, 2020). Como num filme.

Lembremos cenas de *Ôrí*. O filme começa com imagens do mar atlântico, ao som melancólico de “Já não podeis ser contentes”, música anônima do século XVI, com a soprano Marta Laurito. Os versos cantam lembranças desesperadas, glórias passadas e males presentes, enquanto Beatriz fala de uma civilização transatlântica, no caminho da África à América. Ao longo do filme, os debates

dos quais participa Beatriz nos meios acadêmicos vão se sucedendo, junto a imagens de arquivo e outras produzidas por Raquel Gerber. Importante sublinhar que o filme vai oferecendo ao espectador um conjunto de informações históricas que ultrapassam o “dado”. Ou seja, não se configuram exatamente como frias informações. Eu diria que o espectador se conecta com “algo a mais”, algo só possível pela especificidade da linguagem do cinema, neste caso, do cinema documental.

Talvez esse “algo a mais” tenha relação com o manejo da diretora, ao aproximar linguagens nem sempre presentes na didática escolar e mesmo nas práticas pedagógicas em universidades. O filme de Raquel é a um só tempo poesia, reflexão acadêmica, recuperação de imagens documentais, registro jornalístico de situações, pesquisa histórica, num trabalho primoroso de montagem, em que a sonorização e as escolhas musicais (num trabalho em que se destaca a artista de Naná Vasconcelos, responsável pela música original) nos ambientam à perfeição em meio às palavras da historiadora. O espectador vai vendo e se encantando, acompanhado da fala de Beatriz: a alegria e o vigor do som da banda Black-Rio; a dança negra libertária, “como se o corpo fosse o documento”; Gilberto Gil movendo-se ao som do ska, o ritmo pré-reggae; o Ebó e a coreografia de homens e mulheres em terras africanas e nordestinas. Caetano Veloso cantando “Terra”, e as imagens trazendo fotos e registros em vídeo da infância e da juventude de Beatriz. Terra como recuperação de uma “identidade fecunda, como homem transmigrado”. Quilombo como “aquele espaço geográfico onde o homem tem a sensação do oceano”.

Beatriz ora conversa com Raquel, numa intimidade que convida o espectador, ora defende uma verdadeira tese ao dizer, num dos eventos documentados, que “a questão econômica não é o grande drama, apesar de ser um grande drama. O grande drama é justamente o reconhecimento da pessoa, do homem negro, que nunca foi reconhecido no Brasil”. Corte. Paisagens do País Dogon, em Mali, na África, ao som de atabaques. Corte. Imagens da Escola de Samba Diplomatas de São Miguel Paulista, apresentando o samba-enredo “Os Dogons, raízes da cultura afro-brasileira”. É um mundo, um tempo histórico, uma interpelação ao espectador, no sentido de uma ação crítica. Tudo isso em apenas 60 segundos.

Sei que não estou dizendo nenhuma novidade ao referir-me à possibilidade quase infinita de linguagens na feitura de uma obra cinematográfica. Quero aqui chamar a atenção principalmente para a potência de um filme, no sentido de ele tornar acessível um saber acadêmico, no caso, sobre a escravidão e o drama da falta de reconhecimento da população negra no Brasil, pela via do sensível. Isso se aproxima de algumas formulações do linguista Noam Chomsky, na crítica a intelectuais que fazem coisas simples parecerem difíceis, em gesto que ele denomina como

quase obsceno, por não considerarem o vasto potencial criador das pessoas, sejam elas de qualquer condição social (CHOMSKY, 1975). *Todos podem. Qualquer um pode*. Esses saberes se multiplicam, em nosso tempo, também pela amplitude de fontes e materiais digitais, disponíveis aos estudantes de todos os níveis, mas que exigem para isso um cuidado pedagógico de seleção e de tratamento inclusive do ponto de vista ético.

Valho-me aqui de Gilberto Alexandre Sobrinho, em artigo sobre o filme *Ôrí*, em que o professor chama a atenção para o caráter caleidoscópico e não linear da narrativa. Para ele, o filme seria emblemático, por conferir ao documentário um tom intimista, autorreflexivo, o que ganha uma força poética na materialidade, no corpo e na gestualidade de Beatriz Nascimento:

A incorporação da materialidade da voz de Beatriz que, por sua vez, faz comunicar seu próprio corpo e pensamento e os sentidos da continuidade da ancestralidade afro-brasileira traduz um olhar duplamente feminino e feminista sobre a história. Isso se constitui num deslocamento radical pelo transbordamento subjetivo manifesto na narração poética, nas imagens de forte efeito estético e nas músicas selecionadas. Disso surgiu um documentário interessado numa construção singular sobre a compreensão da diáspora africana e da cultura brasileira, conduzido por uma encenação com imagens transnacionais, arquivos e uma gama plural de registros locais (SOBRINHO, 2020).

Repito a fala de Beatriz Nascimento no filme: “o corpo de um é o reflexo do outro, e cada um o reflexo de todos os corpos”. E mais: “A invisibilidade está na raiz da perda da identidade”. Então, a urgência, a necessidade primordial da imagem. Das imagens. Enquanto a historiadora, em off, explica o sentido da palavra quilombo, vemos paisagens da floresta tropical da costa de Pernambuco (uma das ecorregiões mais desmatadas do mundo). A câmera caminha entre a vegetação, em fuga, ao som de passos que correm e um mix de percussões e ritmos afro. E segue a voz firme e suave de Beatriz: quilombo é estar em fuga. É afirmar que ninguém é propriedade de ninguém. É buscar seu próprio território.

Quilombo e formação do espectador

O que pode suceder a nós, espectadores de um filme como esse? Entendo que a formação do espectador tem a ver com o que Didi-Huberman (2012) reivindica, quanto a um saber crítico sobre as imagens. Se concordamos com ele, se imagem tem a ver com cultura, se é simultaneamente

saber e não saber, se é presente e memória, se é passagem (no sentido benjaminiano), se é montagem, se é documento e sonho ao mesmo tempo – então selecionar filmes como o documentário *Ôrí*, e estudá-los, na perspectiva do convite à empatia e à solidariedade, precisará assumir o preço de lidar com toda essa complexidade.

(...) as imagens não são nem imediatas, nem fáceis de entender. Por outro lado, nem sequer estão “no presente”, como em geral se crê de forma espontânea. E é justamente porque as imagens não estão “no presente” que são capazes de tornar visíveis as relações de tempo mais complexas que incumbem a memória na história (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.213).

O que as imagens, cenas, vozes e sons do filme de Raquel Gerber nos comunicam como experiência? Mesmo sendo um documentário, o modo como a diretora conduz a narrativa vai nos dizendo que ali nada é tão transparente, não se trata de algo a ver e decifrar em sua instantaneidade; trata-se, antes, de imagens visuais e sonoras que guardam uma certa opacidade. Aí está a beleza do filme. Aí está uma experiência possível de criação por parte do espectador. A opacidade das imagens pode ser remetida também à não transparência dos outros, das alteridades, das diferenças. Ou seja, se há informações, referências históricas, trechos de cenas “reais”, é bem verdade que há “algo a mais”, algo que se oferece a nós como genuína experiência humana, e que pode inclusive desconcertar-nos. Há a singularidade de homens, mulheres e crianças em terras africanas hoje; há a musicalidade de Naná Vasconcelos, Caetano Veloso, Gilberto Gil; há sobretudo o rosto e a voz de Beatriz Nascimento – essa presença corpórea, que se mostra forte e delicada em cada gesto, em cada olhar, em cada uma das pausas de sua fala em off. É como se Raquel Gerber seguisse à risca as primeiras palavras do poema-cine *História(s) do cinema*; “Não vá mostrar/ todos os lados das coisas/ preserve, você/ uma margem de indefinição” (GODARD, 2022, p.15).

No conhecido livro de Didi-Huberman (2010), *O que vemos, o que nos olha*, encontramos argumentos para pensar de um modo mais complexo a figura do espectador. As imagens de um filme nos devolvem algo que de alguma forma está em nós, um olhar que também é nosso (não apenas da diretora ou das protagonistas). Isso não tem a ver com uma suposta projeção psíquica em direção às imagens. Lemos em Marie-José Mondzain que, diante das imagens (como as de um filme), de nós é exigido um trabalho, uma operação, uma educação do olhar, de modo a aprender a deixar que algo escape à luminosidade evidente, para que seja possível ver o outro, ver e fazer-ver, no sentido de uma proposta mais ampla do outro-no-mundo; finalmente, o exercício e a possibilidade, para o sujeito, de ver a si próprio (MONDZAIN, 2015).

Por que somos sensíveis ao convite de Emicida – de nos aquilombar? Defendo aqui a ideia de que os espaços escolares e universitários, à semelhança do que vemos nas cenas de *Ôrí*, talvez pudessem imaginar para si a criação de “cine-quilombos”, nos quais estudantes e docentes pudessem exercitar um vir-a-ser permanente como espectadores. Em outras palavras: diante de um filme, e aqui ocupada com a cinematografia nacional e a relevância dos tantos dispositivos tecnológicos à mão, é possível fazermos a passagem oferecida pelas imagens do cinema, passagem àquilo que Jean-Louis Comolli chama de “presença luminosa do outro”, potente para um exercício político em direção a uma sociedade comprometida com as lutas libertárias e antirracistas.

Obviamente, não faço aqui o elogio indiscriminado das tecnologias digitais. Muito menos defendo acriticamente a orgia das imagens em espetáculo. Pelo contrário, concordo com Comolli, quando ele defende outras maneiras “de fazer, de filmar, de olhar e de escutar”. Justamente porque há uma urgência de “mudar de prática”:

Os espectadores são, antes de tudo, cidadãos, homens e mulheres responsáveis, que não podem ser tratados como eternas crianças. Não estamos aqui apenas para aplaudir e consumir o concerto mundial das mídias: queremos compreender o que as imagens e os sons fazem de nós, individualmente e coletivamente. As questões de forma, técnica, estilo são questões de sentido. Há uma implicação política – direta ou indireta – na escolha dos meios e das modalidades de expressão (COMOLLI, 2008, p.27).

Raquel Gerber estaria inventando um espectador com sua criação? Cezar Miglorin nos ajuda a responder afirmativamente a essa pergunta. Nós que assistimos ao filme não somos o outro dos realizadores, “mas uma presença em todo o processo” (MIGLORIN, 2014, p.12). Lembremos, mais uma vez, o que nos fala Beatriz sobre o núcleo de vida e território chamado quilombo:

Ôrí significa a iniciação a um novo estágio da vida, a uma nova vida, a um novo encontro. Ele se estabelece enquanto rito e só por aqueles que sabem fazer com que uma cabeça se articule consigo mesma e se complete, com seu passado, com seu presente, com seu futuro, com sua origem e com seu momento ali (Beatriz Nascimento, *Ôrí*, aos 35’).

Toda a dinâmica deste nome mítico, religioso, oculto, que é o *Ôrí*, se projeta a partir das diferenças, dos rompimentos, numa outra unidade, na unidade primordial que é a cabeça, que é o núcleo. O quilombo é o núcleo (Beatriz Nascimento, *Ôrí*, aos 52’).

De uma cena a outra, o filme complexifica para o espectador os vários sentidos de “quilombo”, com as imagens do Carnaval de São Paulo, por exemplo, afastando-nos inclusive da corriqueira associação dessa festa e da população negra à cidade do Rio de Janeiro. Cenas das escolas de samba Vai-Vai, Mocidade Independente de São Paulo nos anos 1980 são mostradas, com a fala de pensadores que reforçam: as escolas de samba (como os terreiros de macumba e candomblé) são o verdadeiro quilombo na atualidade. Elas constituem uma forma de contar e recontar a própria história, falar de si como comunidade e território. Ouvimos o gemido da cuíca da bateria, acompanhamos a evolução dos passistas, todos negros, e logo estamos nas terras de Angola, com os sons de uma mulher jovem de camisa amarela, que ajeita na cabeça seu turbante azul e, falando na língua bantu, gesticula catando galhos numa floresta.

Diante da projeção do filme somos constituídos como sujeitos de um tipo de experiência única, somos inventados como espectadores de Beatriz Nascimento, da cultura bantu, da música de Naná Vasconcelos, dos sambas-enredo de São Paulo nos anos 1980, da imensidão do mar atlântico. Não se trata de mera informação, de aula de história, muito menos de doutrinação. Trata-se de uma experiência singular, bem mais do que tecnologias e ferramentas em uso e exposição. Espectadores, nós nos transformamos como sujeitos. Como escreve Comolli, “o cinema é a mais política das artes” (p.106). Assistir a um filme como *Ôrí* nos põe a assumir riscos; nós nos implicamos, nós elaboramos sentidos não experimentados até então.

Para concluir, outra vez Godard: “a poesia/ é antes de mais nada resistência” (2022, p.83). Um filme como *Ôrí* é matéria da mais pura resistência. Raquel e Beatriz Nascimento são como o poeta, aquele que permanece “atento/ ao rastro/ dos deuses que se foram”. Em tempos de aflição e escuridão no mundo, “o poeta fala o sagrado” (idem, p.39). Cinema, resistência e poesia. Urgências de hoje. “Por uma compreensão superior entre os povos e as culturas⁴.”

Rosa Maria Bueno Fischer

Pesquisadora 1-A do CNPq e docente do PPGEDU/UFRGS. Foi membra do Comitê Assessor da Capes e do CA-Educação do CNPq. Suas pesquisas tratam de questões das imagens e do discurso, cinema, formação ético-estética de jovens. É autora dos livros *O mito na sala de jantar: discurso infanto-juvenil sobre televisão*; *Televisão e educação: fruir e pensar a TV* e *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Atualmente pesquisa sobre cinema, empatia e solidariedade.

4. Dedicatória de Raquel Gerber a Beatriz, na abertura do filme.

Referências

BADIOU, Alain. O cinema como experimentação filosófica. YOEL, Gerardo (Org.). *Pensar o cinema*. Imagem, ética e filosofia. 1 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2015, p.31-82.

BARTHES, Roland. O terceiro sentido. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BUTLER, Judith; BUTLER, Judith. Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim? *Cadernos de Ética e Filosofia Política*. n. 33. São Paulo: USP, 2018, p.213-229. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/153279/149855>. Acesso: 1º ago. 2020.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1975.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário*. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. Disponível em <https://estudosaudiovisuais.files.wordpress.com/2016/08/comolli-jean-louis-ver-e-poder-2006.pdf>. Acesso: 21 abr. 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *Pós*. v. 2. n. 4, Belo Horizonte, nov. 2012, p.206-219. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pDV3SGzV3m4>. Acesso: 30 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *Ditos & Escritos, V*. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010, p.264-287.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GODARD, Jean-Luc. *História(s) do cinema*. São Paulo: Círculo de Poemas, 2022.

GUIMARÃES, César. O que é uma comunidade de cinema? *Revista Eco-Pós*. v. 18, n. 1, 2015, p.45-56. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1955. Acesso: 15 abr. 2023.

MIGLORIN, Cezar. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. *Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação. E-Compós*. v. 17, n. 1, Brasília, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1045/758>. Acesso: 14 abr. 2023.

MONDZAIN, Marie-José. *Homo spectator: ver, fazer ver*. Trad. Luís Lima. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

SAFATLE, Vladimir. *Não se pode contar com o governo como um ente que vai proteger a vida de seu povo*. Live com Eduardo Moreira, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-M22bhXn06c>. Acesso: 16 jul. 2020.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Edição Kindel.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SKLIAR, Carlos. *La educación (que es) del otro*. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. 1 ed. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

SOBRINHO, Gilberto Alexandre. *Ôrí e as vozes e o olhar da diáspora: cartografia de emoções políticas*. *Cadernos Pagu*. v. 60, São Paulo, 2020, p.1-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449202000600002>. Acesso: 25 abr. 2023.

Filmes e séries

Dez, dir. Abbas Kiarostami, 2003.

História(s) do Cinema, dir. Jean-Luc Godard, 1988.

Ôrí, dir. Raquel Gerber, 1989.

Que Horas Ela Volta?, dir. Anna Muylaert, 2015.

Six Fois Deux, dir. Jean-Luc Godard, 1976.

24 Frames, dir. Abbas Kiarostami, 2017.

O CAMPO DO CINEMA E DO AUDIOVISUAL EM DIÁLOGO COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE LEIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA LICENCIATURA EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UFF

João Luiz Leocadio da Nova

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Eliany Salvatierra

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Para muitos antropólogos, a diferença homem-natureza também é estabelecida quando os humanos definem uma lei que, se transgredida, causa ruína da comunidade e do indivíduo: a lei que separa o cru e o cozido, desconhecida dos animais (CHAUÍ, 1994, p.294)

a) A cultura

O termo “cultura” nos auxilia, no presente texto, a pensar o que é e quando surge a cultura entre os seres humanos. Não vamos aqui entrar nas várias acepções da palavra cultura. Pois o objetivo é refletir como na cultura travamos grandes batalhas, disputas e negociações.

Para muitos antropólogos ou, de forma mais apropriada, no campo da antropologia, busca-se identificar “algo” que demarque o momento da separação humano-natureza como instante do surgimento da cultura. “Esse algo é uma regra ou norma humana que opera como lei universal, isto é, válida para todos os homens e para toda a comunidade” (CHAUÍ, 1994, p.294).

A cultura, na trilha aberta pela antropologia, seria um espaço/tempo em que aquilo que é bom ou ruim, bonito ou feio, justo e injusto são significados como valores. Nessa perspectiva, quando a comunidade define o que pode e o que não pode um indivíduo, surge a lei.

A lei não é uma simples proibição para certas coisas e obrigações para outras, mas é a afirmação de que os humanos são capazes de criar uma ordem de existência que não é simplesmente natural (física, biológica). Esta ordem é a ordem simbólica (CHAUÍ, 1994, p.294).

A cultura é o espaço da invenção de uma ordem simbólica. É a partir da cultura e por meio dela que os humanos atribuem significações e ressignificações. É no espaço e no tempo que a cultura constrói valores, leis, práticas, crenças e instituições. Por isso, cabe pensar a palavra no plural, “culturas”, reconhecendo a sua complexidade. Diariamente criamos cultura e somos criados por elas. É no espaço da cultura que travamos grandes batalhas.

Um espaço cultural em disputa, é o campo da educação. Na Educação Básica, no Brasil, as batalhas são de diversas ordens e frentes, algumas mais visíveis e outras menos. Os projetos de escola e conseqüentemente de educação pública, gratuita e para todos são constantemente disputados pelo setor político e mais ainda pelo econômico. Cabe ressaltar as dimensões territoriais do Brasil e a quantidade de escolas, de profissionais da educação e de alunos e alunas que as redes federais, estaduais e municipais administram.

Quando a comunidade brasileira, por intermédio de seus representantes (das associações e sindicatos de ensino e políticos), se reuniu para formular a LDB – Leis de Diretrizes e Bases para a Educação, houve várias tentativas de capturar a LDB para um projeto político neoliberal, no qual o Estado não assumisse tantos poderes e responsabilidade pela Educação Básica. A LDB foi aprovada e ainda segue em disputa. Cada nova lei, parágrafo, revisão ou reformulação faz parte de um projeto de Escola.

As leis, de ordem simbólica e representadas como norma ou obrigatoriedade, não são formuladas sem princípios e pressupostos. Por isso, começamos este texto nos referindo à cultura e como a vida, a norma e conseqüentemente as leis são parte de possíveis acordos, negociações e principalmente formas de conceber a comunidade, a sociedade na qual habitamos.

Uma sociedade é uma coletividade internamente dividida em grupos e classes sociais e na qual há indivíduos isolados uns dos outros. Seus membros que não se conhecem pessoalmente nem intimamente. Cada classe social é antagônica à outra ou às outras, com valores e sentimentos diferentes e mesmo opostos. As relações não são pessoais, mas sociais, isto é, os indivíduos, grupos e classes se relacionam pela mediação de instituições como a família, a escola, a fábrica, o comércio, os partidos políticos e o Estado (CHAUÍ, 1994, p.296).

A sociedade não é uma entidade ou um espaço vazio de sentidos e significações, a sociedade é esse complexo de indivíduos, que operam na estrutura do Estado, através de seus representantes, como sujeitos, com ideologias e um complexo sentido de vida. Por isso, a cada lei aprovada e implementada é de suma importância refletir sobre o que a “lei” traz no seu bojo. A proposta, a seguir, é refletir sobre os pressupostos da Lei 13.455, sancionada em 11 de janeiro de 2023, visando à implementação do Plano Nacional de Educação Digital, a Lei 13.006/14, a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08.

b) As leis

A lei, em uma perspectiva abrangente, é uma tentativa do mundo civilizado de organizar e definir ações, inclusive como certas ou erradas – desdobramento da moral e da ética. São regras prescritas que emanam dos representantes eleitos pela sociedade. As leis impõem que os indivíduos se submetam a elas, sob pena de sanções. No campo da educação não é diferente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB tem o objetivo de regulamentar a Educação Básica, tanto com relação aos conteúdos, como a capilaridade material das escolas e seus recursos.

Tendo em mente que a cultura é o espaço onde se travam batalhas, disputas pelos projetos, e que as leis são a tentativa do mundo civilizado de regulamentar a vida em sociedade, refletiremos sobre a alteração que foi realizada, pela primeira vez, na LDB 9.394/96 para a Lei 14.533/23, que institui a Política Nacional de Educação Digital – PNED¹.

A nova lei, a PNED, apresenta quatro eixos, são eles: I - Inclusão Digital; II - Educação Digital Escolar; III - Capacitação e Especialização Digital; IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Sendo que o eixo da inclusão digital deverá ser desenvolvido dentro dos limites orçamentários e no âmbito da competência de cada órgão governamental envolvido. Para que possamos refletir, no presente texto, sobre a abrangência da alteração e do PNED, apresentaremos as estratégias consideradas prioritárias radicalizando o debate, ou seja, indo à raiz de cada prioridade e o seu contexto.

A luta por uma educação midiática não é nova, assim como também não são novas as propostas de uma educação que vise ao letramento digital. Por isso, quando lemos na alteração da LDB a expressão: “estratégias prioritárias”, imediatamente percebemos por que os grupos

1. Para consultar o Diário Oficial, link de acesso: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/01/2023&jornal=601&pagina=1&totalArquivos=3>. Acesso: 13 abr. 2023.

formados por educadores, comunicadores-educadores e profissionais das Tecnologias de Educação comemoraram o novo PNED. Uma parte do campo da educação já reivindicava políticas públicas de acesso e formação digital.

A primeira estratégia do PNED considerada prioritária é: a promoção de competências digitais e informacionais por intermédio de ações que visem sensibilizar os cidadãos brasileiros para a importância das competências digitais, midiáticas e informacionais. Em um país de dimensão continental como o Brasil, a promoção de qualquer competência deve ser muito bem avaliada. Segundo o portal do Governo Federal existiam no Brasil 179.533 escolas públicas e privadas de Educação Básica e um total de 47,3 milhões de matrículas nesse nível de ensino; os dados são parte da primeira etapa do Censo Escolar da Educação Básica de 2020². A formação digital é necessária, mas como ela se tornará uma realidade? Não é meta deste texto propor ações de implementação. Mas refletir sobre como o campo do cinema e do audiovisual pode contribuir com o campo da educação na formação de educando/a-educadores/as audiovisuais.

Seguindo a reflexão do PNED, as demais prioridades são: II promoção de ferramentas online de autodiagnóstico de competências digitais, midiáticas e informacionais; III - *treinamento de competências digitais, midiáticas e informacionais, incluídos os grupos de cidadãos mais vulneráveis*; IV - facilitação ao desenvolvimento e ao acesso a plataformas e repositórios de recursos digitais; V - promoção de processos de certificação em competências digitais. Destacamos o item “treinamento de competências digitais” para que possamos refletir sobre essa prioridade.

Cabe destacar que é importante que os profissionais da educação, bem como os educandos, sejam formados para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, mas que não percamos de vista que vivemos em uma sociedade capitalista, em que o mercado tenta capturar as ações e políticas públicas. Que a formação é necessária, não há dúvidas. Mas que o plano não seja para criar hierarquias de saberes em detrimento de uma desqualificação do profissional que está na sala de aula. Atualmente o salário de um professor da rede pública do estado do Rio de Janeiro não chega ao teto do piso nacional. A formação, seja na graduação ou em ação, passa pela valorização da atividade profissional, passa pela remuneração e isso inclui: recursos para formação continuada e acesso aos recursos tecnológicos, ou seja, ou o Estado fornece o material tecnológico ou garante remuneração compatível para a sua aquisição.

2. Portal do Governo Federal, link de acesso: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/01/educacao-basica-teve-47-3-milhoes-de-matriculas-em2020#:~:text=No%20ano%20passado%2C%20existiam%20no,matr%C3%ADculas%20nesse%20n%C3%ADvel%20de%20ensino>. Acesso: 13 mar. 2023.

A sexta prioridade do PNE é complexa e cabe radicalizar o debate que se refere a: *implantação e integração de infraestrutura de conectividade para fins educacionais, que compreendem universalização da conectividade da escola à internet de alta velocidade e com equipamentos adequados para acesso à internet nos ambientes educacionais e fomento ao ecossistema de conteúdo educacional digital, bem como promoção de política de dados, inclusive de acesso móvel para professores e estudantes*. Como essa conectividade será implementada? Quem fornecerá os equipamentos? Ou melhor, quais empresas forneceram os equipamentos para as escolas públicas? Imaginem o modelo de negócio que uma prioridade como essa gera. A aquisição é necessária, mas devemos discutir como o Estado financiará a universalidade da conectividade.

A universalização da conectividade passa por acesso, que tramita, atualmente, com a implementação da tecnologia de comunicações de quinta geração – 5G (cabe destacar que, no Brasil, há lugares em que ainda não existe 4G ou mesmo 3G). As empresas como Tim e Claro pressionam o Governo Federal para que realize investimentos públicos para o acesso, desde que a comercialização seja realizada por elas, a iniciativa privada.

Segundo Rafael Borsanelli³, é importante que a comunidade acadêmica se debruce sobre os impactos sociais, econômicos e políticos que envolvem a implantação da tecnologia de comunicações de quinta geração – 5G. Para Borsanelli, a implantação, no Brasil, deve provocar nesta e na próxima década mudanças significativas do ponto de vista político e econômico.

Dada a gama de novas aplicações e modelos de negócio que surgirão, considerando a falta de conscientização da sociedade em geral sobre essa tecnologia e suas implicações e considerando que a maioria dos debates são sobre aspectos tecnológicos e disputas de mercado por grandes fornecedoras de equipamentos de telecomunicações, a nova realidade apresentada à sociedade baseada em conectividade, abundância de dados e ubiquidade computacional deve ser debatida à luz da implantação da nova tecnologia⁴.

O 5G, com certeza, proporciona uma melhoria significativa na largura de banda (cerca de 20 vezes mais do que o 4G), aumento de até 100 vezes no número de dispositivos conectados, redução de até 90% no consumo de energia e uma latência 10 vezes menor, ou seja, o tempo gasto do

3. Na página do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – USP. Link de acesso: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/think-tank-em-implantacao-de-5g-no-brasil>. Acesso: 13 abr. 2023.

4. <http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/think-tank-em-implantacao-de-5g-no-brasil>. Acesso: 13 abr. 2023.

momento em que as informações são enviadas de um dispositivo até que possam ser usadas pelo destinatário⁵. Definitivamente a universalização do acesso digital passa por uma disputa econômica, e o que vemos é o mercado pressionando o investimento público para uso privado. Por isso, defender a democratização do acesso digital deve levar em conta as disputas econômicas (de computadores, de programas de computadores, de plataformas operacionais, de acesso à banda larga etc.).

Nós, que trabalhamos com a produção de imagens e som em movimento, formamos educadores audiovisuais, precisamos estar em vigília epistemológica e manter atenção para evitar hegemonias de determinados padrões tecnológicos que buscam impor “essa” ou “aquela” solução. Garantir a diversidade de escolhas incluindo a adoção de software livre, como exercício de descoberta e inovação, pode proporcionar uma formação crítica e independente do mercado empresarial de fabricantes e de consumidores comerciais.

É a partir da epistemologia que refletimos sobre o que pode o campo do cinema e do audiovisual contribuir com o campo da educação, já que o segundo é secular e o primeiro começa a produzir conhecimento sistematizado a partir da década de 1970⁶. Nessa perspectiva é que resgatamos uma citação de Jesús Martín-Barbero, que reflete sobre a ruptura das gerações. O pesquisador, em *La educación desde la comunicación*, escreve:

M. Mead (1971:99) supo leer, hace ya más de treinta años, lo que en la actual ruptura generacional remite a “una experiencia que no cabe en la linealidad de la palabra impresa” pues “nacidos antes de la revolución electrónica la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.45)⁷.

5. Dados da Anatel de junho de 2022 mostram que 90,49% dos moradores do país recebem cobertura 4G. A porcentagem alta esconde diferenças regionais: enquanto 99,66% dos moradores do Distrito Federal acessam o 4G, no Piauí o percentual cai para 73,78%. Por ser uma tecnologia que depende da infraestrutura de antenas – as chamadas Estações Rádio Base, ERBs, que fazem a conexão entre as operadoras e os dispositivos digitais –, há no país grandes “vazios” de conexão. Apenas 12,45% do território conta com cobertura 4G. O Amazonas é a Unidade da Federação com menor área coberta, 0,82% do estado. Dados do *Jornal da Unicamp*, link de acesso: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2022/07/25/5g-uma-revolucao-com-muitas-promessas-e-desafios>. Acesso: 13 abr. 2023.

6. O primeiro Programa de Pós-Graduação em Cinema é criado a partir da década de 1970. O pioneiro foi o da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Link de acesso: <http://www.mnemocine.com.br/banco-deteses/cinebrasileironauniversidadehtm>. Acesso: 13 abr. 2023.

7. Tradução livre: M. Mead (1971:99) soube ler, há mais de 30 anos, o que o atual hiato geracional significa, com relação à

O campo do cinema e do audiovisual é mais novo e já nasce na modernidade, na revolução tecnológica, na representação do movimento. O campo do cinema e do audiovisual é tecnológico por sua natureza. O curso de Cinema e Audiovisual Bacharelado da UFF forma profissionais para fazer filmes, ou seja, está no bojo da sua formação o uso de câmeras, de recursos para captura de som, de programas para edição e montagem, bem como todos os recursos técnicos que nos possibilitam produzir um filme. Diferente da graduação em Educação, o curso de Cinema e Audiovisual é técnico, logo os desafios não necessariamente recaem sobre aprender a usar o computador e os seus programas, os desafios são de natureza outra.

O que o campo do cinema e do audiovisual e, especificamente, o curso de Cinema da UFF, criado por Nelson Pereira dos Santos, nos demonstra, e que pode contribuir com o PNED e a formação do educador audiovisual, é que aprender a manusear os aparatos técnicos não forma sujeitos conscientes, não forma a sensibilidade ou a experiência estética. O legado de Nelson Pereira dos Santos é que a produção de um filme passa pela experiência do fazer, da criação e por uma capacidade reflexiva e emotiva.

A licenciatura em Cinema e Audiovisual enfrenta o desafio de estender, esgarçar, alargar a experiência do sensível. Fazer filmes, bem como ensinar a fazer, ver e contextualizar nos desafia a formar pessoas que reconhecem a alteridade do Outro, que são empáticos e simpáticos. Nos desafia à criatividade. Nesse sentido, o PNED é celebrado por nós, reconhecemos a sua importância e nos dispomos a pensar em ações para atuar no programa de forma crítica e criativa. A nossa contribuição no PNED é formar educadores/as audiovisuais com a capacidade de produzir imagens e sons em movimento, filmes que nos demonstram que somos humanos, ainda que o fetichismo tecnológico teime em dizer que não.

c) Como o curso trabalha com as leis

As leis no campo da educação também orientam a formação no ensino superior. Nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, a proposta é contribuir com a formação do profissional da educação. No curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura da UFF, as leis estão presentes nas disciplinas de forma transdisciplinar, bem como nos projetos de extensão e pesquisa. Por exemplo, na disputa por um projeto na Educação Básica de qualidade, para todos e com princípios humanistas, a Lei 13.006/14 trouxe para dentro da escola, de forma obrigatória, o cinema com seus filmes, sua história e sua estética; o curso dá essa formação ao longo de seus oito períodos.

“experiência que não cabe na linearidade da palavra impressa” porque “nascida antes da revolução eletrônica, a maioria de nós não entende o que ela significa. Os jovens da nova geração, por outro lado, são semelhantes aos membros da primeira geração nascidos em um novo país” (MARTÍN-BARBERO, 2002, p.45).

A Lei 13.006/14, que obriga as escolas a exibirem duas horas de filmes nacionais mensalmente, convoca, é um chamado para uma legião de cineastas, cinéfilos, produtores, realizadores, graduados em Cinema e Audiovisual, professores, pesquisadores, além de outros agentes da cultura cinematográfica, adentrarem o espaço escolar para transformar e refletir a realidade local e nacional (ficção, longas e curtas, documentários, vídeos ou imagens e som em movimentos inovadores). Desses milhares de convocados, precisamos destacar os licenciados em Cinema e Audiovisual com uma formação dedicada às relações entre o cinema e a educação.

Durante a formação, do educador audiovisual, ao longo de quatro anos ou oito períodos, os estudos das práticas e teorias do cinema e audiovisual são vivenciados com a problematização das questões da cultura que permeiam a sociedade ao longo da sua história. Não se trata de uma formação na realização fílmica complementada por uma formação pedagógica, mas buscamos proporcionar oportunidades para fazer interagir o cinema e a educação nas dimensões éticas, estéticas e políticas em diálogo disciplinar e extracurricular. Os projetos de pesquisa e de extensão contemplam perspectivas singulares e diferentes metodologias para a imagem e o som interagirem com temas urgentes, dos quais podemos destacar direitos humanos, igualdade racial, povos originários, inclusão social, políticas públicas, entre outros.

O educador audiovisual é formado para viabilizar a Lei 13.006/14 e, principalmente, articular as duas horas de exibição de filmes, de forma ampla e complexa por meio do letramento audiovisual e da produção com as imagens e sons em movimento. Ao mesmo tempo que a formação específica habilita o educador audiovisual para trabalhar com a exibição de filmes nacionais na Educação Básica, ela também contribui com a formação continuada dos professores. A formação continuada dos profissionais da educação contribui para que a Lei 13.006/14 possa ser implementada pelos não formados na Licenciatura em Cinema e Audiovisual.

Na criação do curso de Cinema e Audiovisual Licenciatura, após longas discussões, decidiu-se que o curso seria formado, fundamentado pedagogicamente pelos campos da educação, da sociologia, da antropologia, de letras e da comunicação, conforme preconiza a Resolução CNE/CES nº 10, de 27 de junho de 2006⁸, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Cinema e Audiovisual e demais resoluções do CNE para licenciatura plena. A parceria entre o Departamento de Cinema e Vídeo e a Faculdade de Educação forma um dos principais fundamentos do curso. Desde o primeiro período, os alunos passam por disciplinas

8. Link de acesso: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf. Acesso: 17 abr. 2023.

na inter-relação cinema e educação. A Faculdade de Educação e o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas oferecem como eletivas disciplinas e materiais pedagógicos que colaboram com a implementação das leis obrigatórias, como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, por exemplo, Educação Indígena e Sociologia das Relações Raciais, respectivamente. Atualmente, a partir de um projeto de pesquisa, o curso de licenciatura prepara orientações de títulos e filmes com a perspectiva decolonial para a rede pública estadual e municipal de Niterói. As orientações serão publicadas no Observatório de Cinema e Audiovisual da UFF⁹ – OCA. Mas há muito o que fazer. A ausência de material pedagógico específico do campo do cinema e audiovisual para a implementação das Leis 13.006/14, 10.639/03 e 11.645/08 ainda é algo a alcançar.

Estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena, previstos nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, se materializam no currículo atendendo normativas do CNE – Conselho Nacional de Educação, em ementas disciplinares desde o primeiro período do curso. Os estudos de narrativas, por exemplo, permitem debater questões como a hegemonia eurocêntrica no cinema mundial para inserir a perspectiva decolonial, por meio de uma bibliografia que apresenta aos estudantes Frantz Fanon, Aimé Césaire, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Gloria Anzaldúa, Leda Maria Martins, entre outros importantes pensadores, a história e a cultura africana e a perspectiva decolonial. A disciplina aponta o epistemicídio que as culturas afrodiaspóricas e indígenas sofreram e sofrem.

O cineclube Quase Catálogo, uma atividade extracurricular de projeto de extensão, se propõe a resgatar a presença da mulher na produção cinematográfica latino-americana desconhecida ou “esquecida” da historiografia oficial. A pesquisa que precede as exposições se utiliza de levantamentos históricos de difícil acesso, pois os sistemas de registros das obras e de seus realizadores estão localizados em diferentes instituições com condições de infraestrutura desigual dos suportes comerciais atuais. Muitas vezes a entrevista e os relatos pessoais são os únicos meios para se aproximar dessa parte da história. Não é incomum estabelecer diálogos com os mesmos temas da história e da cultura afro e indígena na América Latina, ampliando toda a discussão prevista nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Outra ação extensionista relacionada a esses mesmos temas ocorreu em oficinas de produção audiovisual na comunidade indígena no Mato Grosso do Sul. Essa imersão aconteceu com o deslocamento para um território desafiador para quem vive o espaço universitário urbano. Nesse contexto são realizadas descobertas e inovações que influenciarão o desenvolvimento das futuras práticas

9. Link de acesso: <https://oca.observatorio.uff.br/>. Acesso: 17 abr. 2023.

educativas até então desconhecidas como possíveis. O impacto dessa vivência amplia a reflexão sobre as relações entre cinema e educação, chegando a ser levada para trabalhos de conclusão de curso.

Ao fazer esse breve percurso sobre alguns lugares de ensino do curso, queremos destacar a complexidade da formação do educador audiovisual em temas presentes na Educação Básica e que convidam o cinema e o audiovisual. São muitas as formas de experimentação do fazer cinematográfico e audiovisual que precisam ser contextualizados pela realidade sociopolítica do país para que se habilite ao exercício profissional no campo comum do cinema e da educação. É preciso enriquecer a formação humanista com atividades artísticas, reflexivas, que superem a simples ilustração com imagens e sons.

Construir novos arranjos produtivos que incluem a produção de imagens e sons em diferentes contextos e realidades exige do educador o domínio de tecnologias próprias da realização cinematográfica e audiovisual que se adaptem ao contexto e realidade local. Os dispositivos pedagógicos dessa prática também levam em conta a problematização de uma pedagogia da imagem, mencionada na Resolução CNE/CES nº 10/2006, que considera a invenção e a dispensa de seguir obrigatoriamente modelos industriais. Essa liberdade pode ser radicalizada com a reflexão do cineasta-pintor Jean Renoir, trazida por Alain Bergala:

Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão não se pode apreciá-lo; e na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito deste ou daquele jeito; é preciso fazer os seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão, não se é digno de ir ao cinema (RENOIR, 1979, *apud* BERGALA, 2008, p.128).

d) Proposições

Como um desdobramento do debate aberto, podemos fazer algumas proposições que nos parecem oportunas. Uma delas é fortalecer a implementação do Plano Nacional de Educação, em particular a meta número 15. Trata-se de reafirmar a necessidade de garantir que o professor regente de uma disciplina tenha a sua habilitação na área específica em que atua. No caso do ensino de Artes, onde se insere o licenciado em Cinema e Audiovisual, é onde reside um dos menores percentuais de habilitados atuando nas salas de aula. Levantamento do Inep em 2014 indica índices entre inferiores a 50% de licenciados na área atuando nas escolas. Esse é um dos piores índices percentuais entre todas as disciplinas nos três níveis de ensino: fundamental I e II e ensino médio.

Fortalecer e ampliar a presença do ensino de Artes nas escolas é uma ação que mobiliza diferentes sujeitos comprometidos com a valorização da experiência estética como fundamental para a Educação Básica. Diversos entes da Federação têm realizado concursos para o ensino de Artes incluindo a habilitação em Cinema e Audiovisual como uma das possibilidades aceitas entre várias outras, como Educação Artística, Teatro, Artes Visuais e outras linguagens, como o Município de Juiz de Fora e o Governo do Estado da Bahia.

As parcerias com escolas de cinema e audiovisual, que hoje ultrapassam 160 cursos na área, distribuídos por todo o país, podem aproximar cineastas, produtores e realizadores para trocas e aprendizagens de modo a fomentar a presença do cinema no espaço escolar. Esses encontros são capazes de promover a formação continuada do corpo docente interessado em aprofundar conhecimentos relacionados às linguagens artísticas em geral, identificando as realidades locais. Essas ações também podem ser alinhadas com o Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual – Forcine¹⁰, que congrega universidades, institutos e escolas de cinema livre com representantes em quase todo o território nacional.

Juntar esforços junto ao Conselho Nacional de Educação para tornar realidade a regulamentação da Lei 13.006/14, partindo das propostas alinhavadas pelo grupo de trabalho designado pelo MEC e publicadas nos anais da 11ª CineOP – Mostra de Cinema de Ouro Preto. Essa normativa enfrentará questões importantes como constituição e preservação de acervos para uso nas escolas com a disponibilização de filmes em uma plataforma virtual que permita baixar os arquivos para exibição local. A curadoria desse acervo e a sua constante atualização podem seguir um procedimento de editais com chamamento para participação. Essas ações podem impactar na valorização das cinematecas, cineclubes, salas de exibição de acordo com as realidades e podem abrir novas oportunidades para a oferta de outros acervos para exibição pública e gratuita.

O curso tem uma luta constante que é a compra de equipamentos para a produção de imagens e som, ao mesmo tempo, o desafio de adquirir programas de edição de imagem e som que proporcionem a diversidade, incluindo os de domínio público, como é o caso do software livre (open source). Cabe refletir com os representantes do MEC a aquisição de equipamentos para a produção de imagens e sons pelos educandos na Educação Básica. Porém, que seja uma política de aquisição economicamente boa para o Estado e não somente para as empresas que vendem equipamentos. Os desafios são enormes, já que os investimentos em acesso à conectividade e a

10. Link de acesso: <http://www.forcine.org.br/site/>. Acesso: 17 abr. 2023.

produção de audiovisual geram montantes econômicos superiores ao petróleo e chegam quase a concorrer com a venda de armamento bélico. O audiovisual, no Brasil, disputa projetos éticos, estéticos, políticos, econômicos e educacionais.

João Luiz Leocadio da Nova

Doutor em Ciências da Comunicação (ECA-USP), professor aposentado pela UFF, com atuação acadêmica nas áreas de cinema e educação, de montagem audiovisual e de cinema, ciência e tecnologia. Tem projetos de pesquisa e desenvolvimento de materiais educativos.

Eliany Salvatierra

Professora do Departamento de Cinema e Vídeo e do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual – PPGCine da Universidade Federal Fluminense (UFF). Estuda, pesquisa e orienta no campo do cinema, audiovisual e educação e coordena o projeto Artes-Cinema do Programa Pibid, na UFF, período 2022-2023. Atualmente pesquisa a perspectiva decolonial e a decolonialidade do ver, para refletir sobre a formação do educador audiovisual.

Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*, 1ª ed. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

Sites

<http://www.forcine.org.br/site/>. Acesso: 17 abr. 2023.

<http://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/think-tank-em-implantacao-de-5g-no-brasil>. Acesso: 13 abr. 2023.

<https://oca.observatorio.uff.br/>. Acesso: 17 abr. 2023.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_06.pdf. Acesso: 17 abr. 2023.

<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2022/07/25/5g-uma-revolucao-com-muitas-promessas-e-desafios>. Acesso: 13 abr. 2023.

O GÊNERO DOCUMENTÁRIO COMO INSTRUMENTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA COM EGRESSOS DE CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ernane Henrique de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Suzana dos Santos Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Thiago Belchior Pinto

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo

Este capítulo apresenta uma análise da produção de um documentário elaborado como recurso educacional de uma pesquisa realizada com egressos de cursos de graduação a distância de uma instituição pública federal. Objetivou-se oferecer uma visão abrangente do percurso metodológico seguido para a produção do documentário que incluiu: desenvolvimento do roteiro, definição do orçamento e da equipe necessária para a realização do projeto, filmagem, edição, finalização, publicação e divulgação. Nesse contexto, procurou-se apresentar aspectos relativos à Política Nacional de Educação Digital (PNED) para a Educação a Distância, modalidade de ensino retratada no documentário que objetiva aprimorar o acesso da população brasileira aos recursos digitais, como também estimular boas práticas no ambiente digital. Os resultados destacaram a relevância do gênero documentário como forma de expressão artística e como meio de divulgação científica. Conclui-se o capítulo apresentando algumas implicações para a produção de documentários futuros.

Introdução

No contexto contemporâneo, a modalidade Educação a Distância (EaD) tem se tornado cada vez mais uma alternativa mais acessível em todo o mundo, oferecendo a jovens e adultos que não tiveram oportunidades devido a compromissos familiares e profissionais uma possibilidade para ingresso na educação superior. Nesse contexto, e tendo em vista a recente publicação pelo Governo Federal da Política Nacional de Educação Digital (PNED), a EaD tende a se fortalecer ainda mais, por se constituir uma modalidade de educação amplamente baseada na mediação das tecnologias digitais, prática preconizada e incentivada por essa política. A PNED, Lei 14.533, aprovada em 11 jan. 2023, objetiva fomentar o desenvolvimento de competências digitais na educação, democratizando o acesso às tecnologias.

No entanto, o sucesso dos alunos da EaD ainda é um tema controverso, que demanda considerações de pesquisas que problematizam o desempenho acadêmico desse público em comparação com estudantes da modalidade presencial (MILL, 2016; MOORE, 2010).

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar o produto educacional – documentário produzido a partir de uma pesquisa de mestrado intitulada *Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional*, que objetivou analisar as percepções dos egressos de cinco cursos de graduação ofertados na modalidade EaD, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (Promestre) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Pretendeu-se nesse estudo analisar as experiências vividas e compreender melhor os desafios enfrentados na trajetória acadêmica e as oportunidades profissionais alcançadas após o curso (PINTO, 2020).

O documentário intitulado *Por Onde Anda a Educação?*¹ apresenta recorte das entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa: 14 egressos dos cursos de EaD, quatro coordenadores de polos e um coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFMG. Quanto ao formato, o documentário tem a duração de uma 6 6 minutos, foi publicado no canal do YouTube do Centro de Apoio à Educação a Distância (Caed/UFMG) e encontra-se disponível para visualização.

Tanto a pesquisa quanto o documentário retrataram a realidade, porém com abordagens diferentes. Enquanto a pesquisa utiliza uma perspectiva ampla e contextualizada, apresentando

1. Link para o documentário *Por Onde Anda a Educação?* Disponível em: <https://youtu.be/7n1cY3ADqkw>.

dados de sequências e análises dos discursos dos egressos, o documentário se aproxima ainda mais desse sujeito, capturando sensações e sentimentos por meio do registro de imagens e sons significativos, que muitas vezes não são transmitidos pela escrita (MELO, 2002).

Diante do exposto, torna-se relevante destacar que este capítulo está organizado em sete seções, incluindo a introdução. A primeira seção apresenta alguns aspectos relativos à implantação da Política Nacional de Educação a Distância (PNED) para a modalidade de ensino da Educação a Distância. A segunda seção apresenta a justificativa que explora o potencial do gênero documentário entendido como ferramenta de divulgação científica. A terceira seção apresenta o processo de desenvolvimento de um documentário a partir do relato de experiência, enquanto a quarta seção contém trechos dos depoimentos dos egressos que permitiram compreender suas percepções em relação à formação em EaD. A quinta seção descreve os resultados obtidos por meio do documentário. Por fim, na sexta e última seção, conclui-se o artigo.

2. Os impactos da Política de Educação Digital – PNED para a EaD no Brasil

Essa seção tem o objetivo de discutir os impactos da PNED na EaD, avaliando os aspectos positivos e negativos dessa nova política instituída pelo Governo Federal especificamente para essa modalidade de ensino.

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei 14.533, de 11 jan. 2023, está organizada em quatro eixos estruturantes: 1) Inclusão Digital; 2) Educação Digital Escolar; 3) Capacitação e Especialização Digital; e 4) Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Apesar de não citar a EaD no documento, essa modalidade pode se fortalecer com a implementação da política. De acordo com o professor João Vitor Rodrigues, diretor do Centro de Educação a Distância (CED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a EaD “surge como uma forte tendência para a promoção de uma capacitação das competências digitais dos atuais professores atuantes da rede pública”², podendo dar uma forte contribuição para o Eixo 3 – Capacitação e Especialização Digital da PNED. Além disso, segundo o professor, as universidades, principalmente as públicas, podem contribuir significativamente para a implementação do eixo de Pesquisa e Desenvolvimento, pois as universidades terão grande participação na PNED é no

2. Disponível em: <<https://ufam.edu.br/noticias-destaque/4449-politica-nacional-de-educacao-digital-e-sancionada-pelo-presidente-da-republica.html>>. Acesso: 7 maio 2023.

desenvolvimento de pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação”, e para os desafios das regiões mais longínquas do Brasil, “as pesquisas desenvolvidas pelos professores [...] têm grande importância por encontrar soluções locais para os problemas locais”.

O projeto de lei original sugeria “a implantação de uma rede nacional de apoio ao ensino interativo a distância, com a oferta de cursos online, principalmente com vídeos e plataformas interativas, e o oferecimento de minicursos aos trabalhadores”³, porém esse trecho não chegou ao documento final.

Assim, pode-se afirmar que, embora a PNED não trate especificamente da EaD em seu texto, é certo que a implementação dessa política trará benefícios para essa modalidade de ensino, no que tange ao fomento de capacitações previstas no Eixo 3, com oferta de cursos de curta duração mediados pela tecnologia digital, fomento e subsídios a ações formativas em competências digitais, entre outros.

Além disso, a política busca promover a formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais em sala de aula, o que pode ter um impacto positivo na qualidade dos cursos de EaD, uma vez que o uso adequado de tecnologias educacionais pode melhorar a interação entre professores e estudantes, bem como a qualidade dos materiais didáticos e atividades pedagógicas.

Outra diretriz importante da PNED é a garantia do acesso equitativo a recursos e tecnologias digitais na maior parte das escolas do país. Isso pode contribuir para a redução das desigualdades no acesso à educação, especialmente no contexto da EaD, em que a tecnologia tem sido considerada instrumento essencial para o acesso ao conteúdo e interação, envolvendo professores e os pares.

Assim, essa política tem o potencial de promover o desenvolvimento e aprimoramento da EaD no Brasil, estimulando a adoção de tecnologias educacionais inovadoras e garantindo o acesso equitativo a recursos e tecnologias digitais.

3. Justificativa

O contexto atual revela que, embora haja progresso na divulgação científica, ainda existem desafios para estabelecer e aprimorar a comunicação científica como meio de reflexão sobre ciência

3. Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/08/criacao-de-politica-nacional-de-educacao-digital-e-aprovada-pela-cct>>. Acesso: 7 maio 2023.

e tecnologia, bem como para expandir sua abrangência e torná-la acessível e democrática. No entanto, essa é uma tarefa que só pode ser alcançada se houver um esforço coletivo amplo que envolva instituições de pesquisa, universidades, comunicadores, estudantes, professores e a sociedade em geral (MASSARAN *et al.*, 2002).

Nesse cenário, verificou-se o surgimento de novas mídias e formas de comunicação impulsionadas pela chegada das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs), acompanhadas de novas práticas sociais. Junto a isso emergem novos canais de comunicação da informação, que visam tornar a divulgação científica um procedimento mais rápido, flexível e menos complexo, como é o caso das publicações feitas em suportes não impressos. O avanço das novas mídias e tecnologias transformou a prática de leitura e escrita em experiências multimodais, possibilitando aos textos ter integração e relação com linguagem oral, escrita, imagens (estáticas ou em movimentos), grafismos, gestos e movimentos corporais (TERRA, 2013; ROJO, 2009; DIONÍSIO, 2008).

Sendo assim, nesse arcabouço de possibilidades, novas formas de divulgação científica surgem, entre elas, os vídeos (filmes), podendo ser de curta, média e longa duração e também documentários. Sendo este um tipo de produção não ficcional que se caracteriza, assim como o cinema de ficção, por uma representação parcial e subjetiva da realidade. Assim, ele costuma “dar voz a outras vozes”, já que os fatos são contados a partir da perspectiva de alguém. Magalhães afirma que, diferentemente da ficção, o documentário deve:

[...] estar vinculado ao que realmente ocorreu, sabendo que nunca estaremos frente a frente com o mesmo instante documentado e sim com o sentido que o produto concebeu, mas que a percepção transmitida pode fazer o espectador ver o mundo de forma diferente, trata-se de um sentido que gera sentidos. Um filme é a possibilidade da constituição de novos sentidos (MAGALHÃES, 2010, p.86).

Contata-se que o documentário é uma forma de arte que utiliza elementos da realidade para retratar e analisar certos aspectos da sociedade. Nichols (2005) afirma que esse gênero de filme originalmente foi criado com o propósito de educar e informar a sociedade. Já Viera (2015) acredita que a abordagem e o formato do documentário contribuem para a relação com outros conteúdos, especialmente para reflexão, envolvimento e engajamento na busca de novos conhecimentos. Nessa direção, Couto (2012) e Xavier (2017) entendem que um documentário que se presta à divulgação científica faz uma importante conexão entre a sociedade e o conhecimento científico.

Nesse sentido, quando se trata do conteúdo produzido no documentário *Por Onde Anda a Educação?*, pretende-se problematizar alguns aspectos pertinentes à EaD e, conseqüentemente, possibilitar maior conhecimento da modalidade, entre eles: perfil dos estudantes; desafios enfrentados; percepções sobre a UAB, formação acadêmica, inserção no mercado de trabalho e impactos da formação nos municípios.

A expectativa é de que o documentário seja instrumento de divulgação da pesquisa sobre egressos e contribua para a avaliação institucional e, conseqüentemente, estimule investimento na qualidade dos cursos em termos de proposta pedagógica e gestão administrativa, bem como aperfeiçoamento das políticas públicas de educação superior na modalidade a distância.

Nesse sentido, serão apresentadas análises e reflexões sobre o documentário em questão, a partir de uma perspectiva dos produtores do documentário e da orientadora da pesquisa. Serão explorados aspectos como a construção narrativa do filme, a apresentação dos egressos e sua relação com o processo ensino-aprendizagem a distância, bem como a repercussão do documentário no campo educacional e na sociedade. Por meio dessa análise, pretende-se contribuir para o debate em torno da EaD para maior compreensão dos desafios e oportunidades dessa modalidade de ensino e, conseqüentemente, estimular o aprimoramento das políticas educacionais na modalidade a distância.

4. O percurso metodológico da produção: da pesquisa ao documentário

O estudo que deu origem a este capítulo caracteriza-se como do tipo descritivo; desse modo, pretendeu-se “[...] descrever os fenômenos por meio dos significados que o ambiente manifesta” (ZANELLA, 2009, p.76). Apresenta uma abordagem qualitativa sobre o documentário, elaborado a partir de depoimentos de egressos de cursos de graduação EaD sobre as experiências vivenciadas na formação e ao longo do processo de inserção profissional.

Nesse sentido, no segundo semestre de 2019, durante a escrita da dissertação foram coletados dados por meio de entrevistas com egressos dos cursos de graduação EaD. Os dados obtidos na entrevista foram gravados e editados e deram origem ao filme documentário organizado com duração de uma hora e seis minutos.

A produção do documentário em pauta exigiu várias etapas, que incluiu a pesquisa, a elaboração do roteiro, a captação de imagens, a edição e a finalização do filme, a divulgação e, além disso, envolveu um processo complexo e que demandou atenção a aspectos técnicos importantes.

O processo de pesquisa foi fundamental para a produção de um documentário que incluiu a leitura de pesquisas publicadas, livros, artigos, relatórios e outras fontes de informação. Esse processo culminou com a elaboração da dissertação que embasa a produção do documentário. No estudo foram utilizadas as contribuições de autores do campo das políticas públicas de educação superior na modalidade a distância, levando em conta os conceitos de *egressos* e *avaliação institucional*, pesquisas que abordam políticas públicas de expansão da educação superior e acompanhamento de egressos.

Torna-se relevante destacar que esse estudo permitiu a abordagem do tema e deu suporte a outras etapas da produção, principalmente para o roteiro, as filmagens e a edição. Nesse sentido, a análise das políticas públicas de expansão da educação superior e o acompanhamento dos egressos foram fundamentais na compreensão dos desafios e das oportunidades alcançadas pelos egressos por meio da formação universitária obtida na instituição.

Destaca-se, ainda, que a pesquisa em pauta também permitiu realizar uma avaliação crítica do programa UAB e das ações adotadas pela instituição de educação superior, além de fornecer dados para aprimorar as políticas públicas e a gestão das universidades.

No contexto específico da produção audiovisual, pode-se destacar a relevância do estudo, uma vez que a política pública da modalidade a distância foi retratada no documentário a partir das percepções dos egressos por meio de seus relatos. Com base nos resultados da pesquisa, foi possível elaborar um roteiro fundamentado, que abordou temas relevantes relativos às experiências vividas nos cursos de graduação a distância.

Portanto, as pesquisas sobre políticas públicas de expansão da educação superior na modalidade a distância e o acompanhamento de egressos foram essenciais tanto para a produção audiovisual quanto para a avaliação e aprimoramento dessas políticas. O conhecimento produzido por esses estudos pode ser explorado de modo criativo na elaboração de filmes, documentários e outras produções audiovisuais que abordam a temática da educação superior no Brasil.

Concluída a fase de pesquisa, procurou-se construir nas etapas seguintes dois roteiros: um básico para guiar a montagem geral do documentário e outro específico para as entrevistas, procurando definir questões e percurso para construção do documentário. Os depoimentos dos egressos se tornaram fontes de rica inspiração para o registro das narrativas dos sujeitos participantes da construção do documentário.

As gravações das entrevistas aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2019. Na ocasião foram gravados registros com seis egressos do Curso de Graduação em Pedagogia, cinco do Curso de Ciências Biológicas, dois do Curso de Química, dois do Curso de Geografia e dois egressos do Curso de Matemática. Nessa etapa, foram coletados também depoimentos de quatro coordenadores de polos EaD das cidades mineiras de Governador Valadares, Campos Gerais, Montes Claros e Araçuaí. Gravou-se a filmagem da entrevista com o coordenador UAB da UFMG, que objetivou contextualizar o funcionamento do Programa UAB.

Os depoimentos gravados constituíram uma fonte valiosa de inspiração para a criação de narrativas e personagens no documentário. Com as filmagens concluídas, foi editado o material bruto em um documentário a partir do roteiro. Isso envolveu a seleção dos depoimentos, organização em uma sequência lógica, a adição de trilha sonora, títulos e créditos.

Os recursos para elaboração do documentário foram limitados. Sua realização só foi possível por meio da utilização da infraestrutura do Caed. Isso incluiu a disponibilização do automóvel com motorista, equipamento de filmagem e um profissional de audiovisual. Essa experiência atesta que produzir um documentário sem financiamento pode ser desafiador, mas é possível. Produzir um documentário com poucos recursos demanda planejamento, utilizar equipamentos disponíveis (smartphones ou câmeras de vídeo simples) e a colaboração de outras pessoas (amigos, familiares ou membros da comunidade).

Encerradas as etapas de montagem e finalização do documentário, ele foi disponibilizado para o público, tornando-se um importante recurso educacional de divulgação do trabalho feito pelos formadores dos cursos de graduação EaD da instituição e um registro valioso das percepções dos egressos sobre a sua trajetória acadêmica e profissional. O documentário encontra-se disponível no canal do YouTube do Caed⁴ e a expectativa é que seja fonte de pesquisas e estimule discussões e debates, e que especialmente contribua para o aprimoramento da oferta de cursos de graduação na modalidade a distância como forma de democratizar o acesso à educação superior no país.

5. O que dizem e pensam os egressos de cursos de graduação a distância

Nos seus estudos, Santana (2013) ressalta a necessidade de ampliar o número de pesquisas acerca dos efeitos da EaD na formação e de suas implicações na atuação profissional dos graduados.

4. Disponível em <https://youtu.be/7n1cY3ADqkw>.

Para a autora, é crucial melhorar a oferta de EaD pela UAB, identificando as transformações decorrentes da conclusão de cursos superiores desse programa, obtendo mais informações sobre os graduados e, assim, fornecendo subsídios para aprimorar as políticas públicas educacionais.

Diante disso, objetivou-se com o documentário promover maior conhecimento e discussão sobre a EaD, captando os relatos das percepções dos egressos dos cursos de graduação ofertados nesta modalidade. Os depoimentos que seguem revelam elementos relativos às escolhas dos egressos. Segundo eles:

Optei pelo curso a distância por ser mais condizente com a minha realidade de mãe, de esposa, de filha. Meus pais moravam no interior e me demandavam muita atenção por estarem idosos. Eu não teria condições de ficar indo para uma faculdade. Disponibilizar cinco horas para o ensino presencial, no horário determinado [...] eu vi a possibilidade de fazer a distância pela minha própria condição e pela possibilidade de organizar meu horário (Flávia, Pedagogia EaD, coordenadora pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete, MG).

Por causa da disponibilidade do tempo, eu tinha que trabalhar e o polo EaD era perto de casa. Eu estava acompanhando os meus filhos que ainda estavam na adolescência. Ficar o dia inteiro numa sala de aula, ter que ir para outra cidade para fazer curso, para mim estava fora de cogitação (Nair, professora, 55 anos, Corinto, MG).

Como se vê, esses depoimentos mostram que a flexibilidade no horário de estudo e a oferta de ensino público foram importantes para o acesso à educação superior. No que se refere a esse aspecto, Arruda (2018) considera que é fundamental considerar que os estudantes da EaD apresentam perfis distintos daqueles matriculados em cursos presenciais. Nesse sentido, também foi constatado com a pesquisa que um percentual significativo de graduados é casado, possui filhos e está empregado, condições que afetam as condições de estudos desses alunos.

Outro tema presente nos depoimentos do documentário é a expansão e interiorização territorial da EaD. Para os egressos:

Se não fizesse esse curso, talvez eu teria ido para outra cidade, só que eu era muito jovem, eu acho que o que aconteceria seria eu ficar parada por alguns anos, talvez

uns dois anos. Eu estava me preparando para o vestibular para a Federal. Porque naquela época eu queria muito fazer uma universidade federal e tinha esse medo de sair da cidade, morar longe, ficar longe da família, sou muito apegada aos meus pais, então eu acho que eu ficaria parada por um tempo (Françoise, professora, 29 anos, Governador Valadares, MG).

Como se vê, esse depoimento revela o quanto foi difícil para pessoas que moram distantes dos grandes centros urbanos acessarem a educação superior, mas a oferta da EaD representou uma mudança significativa nessa realidade. Mill (2016) salienta que o Programa UAB promoveu um avanço na ampliação do acesso ao ensino superior, aumentando a quantidade de vagas e descentralizando essas oportunidades de curso por meio da EaD. Corradi (2013) acrescenta que o programa permite que a população marginalizada em pequenas cidades brasileiras, afastadas dos grandes centros, tenha acesso a uma educação pública de qualidade e aumenta a democratização do acesso ao ensino superior.

Observaram-se, nas entrevistas, considerações sobre a dinâmica do processo ensino-aprendizagem na EaD:

Eu amadureci com o curso, porque eu era jovem demais, eu tive que aprender a estudar sozinha. Uma coisa que eu aprendi no curso e que eu levo para minha vida até hoje e passo para os meus alunos na escola é que você é responsável pela sua aprendizagem. Não interessa se você está fazendo um curso presencial ou se você faz a distância (Françoise, professora, 29 anos, Governador Valadares, MG).

[...]. Porque é diferente você ter uma graduação, você que ter um horário e você mesmo ser autônomo e se cobrar. [...]. No curso de graduação à distância às vezes não tem esse face to face e você tem que provar que sabe e esse provar que sabe faz você buscar ter mais conhecimento, ter uma disciplina melhor para o seu estudo, e a aprendizagem é consequência (Fabrícia, Pedagogia EaD, diretora escolar, 41 anos, Formiga, MG).

De acordo com os depoimentos, a autonomia está intimamente ligada a um perfil específico esperado na EaD. Nesse sentido, é relevante considerar, no processo ensino-aprendizagem, o perfil dos alunos da EaD; de acordo com Abbad (2010) e Arruda (2018), aspectos da rotina desses estudantes influenciam diretamente a continuidade dos seus estudos.

Verificou-se, ainda, que alguns depoimentos apresentaram críticas à infraestrutura dos polos:

Estruturalmente o nosso polo tem um laboratório de informática que era muito precário, o sinal de internet era muito ruim. Quando tínhamos atividades para realizar no polo, a gente não conseguia desenvolver, perdia às vezes horas e ninguém conseguia resolver o problema. O polo estava bem localizado. A gente entrava na cidade e era fácil de achar. O espaço era bom era amplo dava para todo mundo estudar. A biblioteca era uma biblioteca de polo mesmo, mas com acervo menor, porém no final do curso, no penúltimo semestre o polo recebeu outros livros para outros cursos (Flávia, Curso Pedagogia EaD, coordenadora pedagógica, 46 anos, Conselheiro Lafaiete, MG).

O polo de Montes Claros estava localizado dentro de uma escola com uma estrutura relativamente boa. Só que aqui faz muito calor mesmo. Precisávamos de uma ventilação melhor. Sofremos muito com o calor, principalmente no sábado à tarde, nas aulas práticas. Durante a semana, no horário escolar eu ia para estudar, só que era no horário do ensino fundamental. Aí a gente não conseguia concentrar para estudar (Kátia, professora, 41 anos, Montes Claros, MG).

Como se vê, os relatos indicam que os polos de apoio presencial oferecem infraestrutura insuficiente para atender às necessidades dos estudantes para cumprimento das atividades ao longo do curso. Durante as entrevistas nos polos, foram identificados laboratórios precários, acesso limitado à internet, acervo bibliográfico restrito e ausência de conforto para executar as atividades.

Verificou-se, ainda, que os egressos tiveram no documentário a oportunidade de compartilhar suas percepções sobre como a formação no curso de graduação a distância afetou suas vidas, trabalho e interações sociais. Para eles:

[...] foi um impacto grande, porque antes de terminar o curso eu já estava aprovada no concurso. Foi por causa do curso e também pelo meu esforço nos estudos. Eu lembro que eu prestei o concurso em 2011 e consegui passar no concurso para professora da educação básica (Françoise, professora, 29 anos, Governador Valadares, MG).

Em dois concursos que participei passei neles, mas só pude efetivar em um deles. Depois do Curso de Pedagogia EaD mudei completamente a minha carreira,

comecei a atuar como gestora educacional, como pedagoga, como supervisora e coordenadora pedagógica na rede pública municipal. No concurso municipal, tirei 1º lugar no concurso e estou efetiva na rede desde 2015 (Fabrícia, Pedagogia EaD, diretora escolar, 41 anos, Formiga, MG).

De acordo com os depoimentos apresentados, de modo geral, os egressos revelaram satisfação com as conquistas obtidas por meio do curso superior a distância, entre elas a empregabilidade, um aspecto importante a ser considerado na avaliação institucional dos cursos oferecidos pela UAB. Segundo Belloni (2003), a qualidade da formação deve ser avaliada, entre outros aspectos, pelo nível de empregabilidade e geração de renda alcançados pelos egressos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos egressos.

Considerações finais

A pesquisa produzida que deu origem ao documentário permitiu conhecer os egressos de cursos de graduação a distância e identificar dados relevantes sobre: perfil, formação, inserção profissional e, além disso, as condições estruturais dos polos. Trata-se de dados obtidos por meio do questionário aplicado e respondido por 354 egressos. Possibilitou, ainda, obter dados qualitativos sobre a percepção dos egressos relativa a fatores determinantes para acesso aos cursos, bem como o processo de formação na modalidade EaD e a inserção no mercado de trabalho (PINTO, 2020).

Nesse sentido, o documentário elaborado a partir dos dados obtidos na pesquisa permite explorar as percepções dos egressos. Desse modo, a expectativa é de que ele seja um subsídio relevante que torne possível divulgar resultados de pesquisa e consequentemente dar a conhecer essa modalidade de ensino. E, nesse sentido, pode-se afirmar que “[...] um filme é a possibilidade da constituição de novos sentidos” (MAGALHÃES JUNIOR, 2010, p.86).

É importante destacar que a divulgação de pesquisas por meio de documentários pode alcançar um público mais amplo do que o público acadêmico. O documentário só foi possível graças a uma pesquisa prévia que o subsidiou. Por sua vez, ele se apresenta como um relevante meio de divulgação científica.

Nesse sentido, com base nos resultados apresentados, pode-se concluir que a produção acadêmica obtida por meio de um recurso audiovisual poderá se tornar um subsídio excelente para divulgação da ciência. Deve-se ressaltar que esse recurso é complementar à pesquisa, cujo

objetivo geral foi investigar as percepções dos egressos dos cinco cursos de graduação ofertados na modalidade a distância por uma instituição pública federal, identificando dados sobre qualidade da formação, processo ensino-aprendizagem, inserção profissional e impactos socioeconômicos provocados na vida pessoal e social.

No que se refere à análise do conteúdo do documentário, pode-se afirmar que ele atingiu o objetivo de dar maior visibilidade às percepções dos egressos, permitindo compreender desafios enfrentados por eles ao longo do processo formativo, como também oportunidades alcançadas no processo de inserção profissional. Destaca-se, ainda, que os relatos dos egressos no documentário fornecem informações valiosas que ajudam a compreender melhor a modalidade de educação a distância, que é complexa, marcada por especificidades e controvérsias.

Verificou-se ainda que o curso de graduação a distância promoveu impactos positivos na vida dos estudantes que concluíram o curso. Os dados revelaram ainda ser fundamental a institucionalização da oferta, a fim de garantir sua maior qualidade, apoiando a criação de políticas de incentivo à permanência estudantil e fomentando o investimento na infraestrutura.

Pode-se afirmar que a oferta de cursos de graduação a distância torna o acesso às universidades públicas mais democrático, especialmente para aqueles que não têm condições financeiras para arcar com o ensino superior privado ou que enfrentam restrições pessoais para frequentar cursos de graduação presenciais. Nesse sentido, coincide com orientações da PNED, que pretende fomentar o desenvolvimento de competências digitais na educação, democratizando o acesso às tecnologias.

Apesar dos inúmeros desafios e de demandas a curto, médio e longo prazo, considera-se que a criação da PNED representa um avanço no cenário educacional brasileiro. A partir dessa política, poderão ser criadas ações para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma educação digital, midiática, mais efetiva, ética e inclusiva, no ambiente acadêmico e profissional.

Coerente com eixos da PNED, a expansão de vagas na modalidade a distância representa uma alternativa para diminuir e/ou minimizar as desigualdades sociais e tornar o acesso às universidades públicas mais democrático com o uso de tecnologias. Portanto, pesquisas e divulgação científica de documentários com egressos da EaD podem contribuir, permitindo maior compreensão da modalidade e conseqüentemente estimular a elaboração de políticas públicas em defesa da democratização do conhecimento.

Ernane Henrique de Oliveira

Graduado em Produção Multimídia (PUC/Minas), especialista em Gestão de Instituições Federais de Ensino Superior (FAE/UFMG), mestrando em Educação e Docência pelo Promestre (FAE/UFMG). Tem interesse nas interfaces entre tecnologias digitais, educação e cinema. Trabalha atualmente na produção de conteúdo audiovisual para a educação a distância no Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG.

Suzana dos Santos Gomes

Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (UL) e Universidade de São Paulo (USP). Diretora de educação a distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Thiago Belchior Pinto

Mestre em Educação Tecnológica e Sociedade na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Linguagem, Tecnologia e Educação pela Faculdade de Letras da UFMG e Gestão de Projetos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); graduado em Redes de Computadores pelo Centro Universitário UNA. Atua desde 2012 na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Educação à Distância (EaD). Atualmente é servidor público trabalhando no Centro de Apoio à Educação à Distância (Caed) da UFMG.

Referências

ABBAD, G.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. *Estudos de Psicologia*, v. 15, 2010, p.291-298.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Educação*, v. 43, 2018, p.823-842.

CORRADI, W. J. B.; QUIRINO, R.; MACHADO, M. R. L. Resultados, desafios e perspectiva do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito da UFMG. FIDALGO, F. S. R. et al. (Org.). *Educação a distância: meios, atores e processos*. v. 1 Belo Horizonte: Editora Caed-UFMG, 2013, p.163-182.

COUTO, H. H. O. M.; REZENDE, L. A. Documentário de divulgação científica. *Ensino, Saúde e Ambiente*, 5(2), 2012, p.160-172.

DIONISIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. KARWOSKI, A.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.119-132.

GAROFALO, Débora. O que você precisa saber sobre a Política Nacional de Educação Digital. *Revista Educação*, 17 fev. 2023. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2023/02/17/politica-nacional-de-educacao-digital/>>. Acesso: 7 maio 2023.

GIOVANETTI, Marina et al. *Primeiras impressões sobre a Política Nacional de Educação Digital no Brasil*. Consultor Jurídico, 4 abr. 2023. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2023-abr-04/direito-digital-politica-nacional-educacao-digital-brasil-impressoes>>. Acesso: 8 maio 2023.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano. Luz, câmera e emoção: vídeos documentários e história da educação. VASCONCELOS, José Gerardo et al. (Orgs.). *Tempo Espaço e Memória da Educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MELO, C. T. V. O documentário como gênero audiovisual. *Comunicação & Informação*, v. 5, n. 1-2. Goiás, 2002, p.25-40.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, v. 25, 2016, p.432-454.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

NICHOLS, B. *Introdução ao documentário*. 5 ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

PINTO, Thiago Belchior. *Egressos de cursos de graduação a distância da Universidade Federal de Minas Gerais: uma avaliação dos processos formativos e da trajetória profissional*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2020.

QUEIROZ, Luiz. MEC assume protagonismo na Educação Digital, que faltou ao longo da pandemia. *Capital Digital*, 12 jan. 2023. Disponível em: <<https://capitaldigital.com.br/mec-assume-protagonismo-na-educacao-digital-que-faltou-ao-longo-da-pandemia/>>. Acesso: 8 maio 2023.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTANA, Otacílio Antunes. Alunos egressos das licenciaturas em EAD (consórcios setentrionais e UAB: 2001-2012), sua empregabilidade e absorção pelo mercado. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 12, 2013, p.119-130.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. *Delta* [online], v. 29, n. 1, 2013, p.29-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002>. Acesso: 25 abr. 2023.

VIEIRA, S. S.; SABBATINI, M. Documentários de divulgação científica em tempos de redes sociais e cibercultura. *Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística*, 5(2), 2015, p.91-100.

VILLA, M. de F.; STANCKI, R. Como um videodocumentário jornalístico pode ter dimensões educacionais. *Anais do Evinci - UniBrasil*, v. 3, n. 2. Curitiba, out. 2017, p.597-607.

XAVIER, J.; GONÇALVES, C. A relação entre a divulgação científica e a escola. *Revista Arete: Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v. 7, n. 14. Manaus, 2017, p.182-189.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: Capes: UAB, 2009.

O CINEMA NOS CURRÍCULOS COTIDIANOS NAS/DAS/COM AS ESCOLAS: UMA HISTÓRIA SEM FIM

Nilda Alves

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

Rosa Helena Mendonça

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

Noale Toja

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)

Cinema é cachoeira.

Humberto Mauro

A citação emblemática em epígrafe tem sido usada de forma recorrente por estudiosos do cinema brasileiro e por alguns participantes do nosso grupo de pesquisa¹. Conta Humberto Mauro – um dos pioneiros do chamado cinema educativo no Brasil – que, ao tomarem conhecimento de seu interesse por filmagens, os vizinhos passaram a convidá-lo para registrar a grandiosidade das quedas d’água em suas propriedades. Daí, em tom de brincadeira, ao ser perguntado por um jornalista sobre o que seria o cinema, teria dado como resposta a sucinta definição que, metaforicamente, traduz a possibilidade infinita das criações cinematográficas.

Essa mesma ideia pode explicar também o uso (CERTEAU, 1994) do cinema em processos de formação que desenvolvemos e que consiste em assistir a filmes e com eles conversar

1. Gr. Pesq. Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons (ProPEd-Uerj), coordenado por Nilda Alves. Nos projetos de pesquisa do grupo, identificamos e trabalhamos, entre outras, com redes educativas relativas à produção e ao uso das mídias, nas quais o cinema se insere.

em sessões que denominamos cineconversas². Nos encontros, que podem ser presenciais ou online, depois *vermosouvirmosentirmospensarmos*³ os filmes, desenvolvemos conversas para as quais são trazidos os *conhecimentossignificações* dos *praticantespensantes* presentes articulados nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam. Os filmes são para nós, assim, “personagens conceituais” (DELEUZE, 1992), ou seja, os “outros”, os intercessores que possibilitam criações. São, como as cachoeiras, fontes inesgotáveis de *conhecimentossignificações*, não em si, como algo dado, documento histórico, mas pelas possibilidades de interações que possibilitam a partir das experiências de cada participantes dos tantos encontros que realizamos.

Verouvirsentirpensar os filmes, juntos, com todos os sentidos aguçados, nos impulsiona, dessa forma, a criar com recursos variados. São as conversas que eles suscitam, as articulações com os textos teóricos e literários que fundamentam, também, essas conversas que, articuladas às vivências de cada participante, nos levam a produzir criar nos processos pedagógicos com que trabalhamos – todos os *praticantespensantes* das cineconversas. E, no caso das pesquisas que o grupo desenvolve, nos permite criar artigos, livros, podcasts e, também, pequenos filmes.

Trabalhamos com a ideia de que artefatos culturais se transformam em artefatos curriculares, nos processos pedagógicos, e de que questões sociais se transmutam em questões curriculares nos tantos movimentos *dentrofora* das escolas.

Nesse sentido, entendemos que a necessidade de legislação emerge de movimentos sociais que passam a alertar/pressionar o poder público – legislativo, em particular – acerca da necessidade de se universalizar, por meio de leis, práticas democráticas que levam em conta questões culturais, de gênero, de raça/etnia, entre outras questões sociais e, para nós que trabalhamos e criamos com filmes, da importância do uso e da produção do cinema nas escolas e nas universidades.

A ideia de começar este texto com uma pequena reflexão histórica acerca da presença do cinema na educação busca evidenciar que são concomitantes a criação da indústria

2. A ideia das cineconversas surgiu inspirada nas conversas como metodologia de pesquisa e em substituição à noção de cineclube, uma vez que são as conversas que os filmes possibilitam que nos interessam, sem desconsiderar os filmes em sua historicidade e em suas características artísticas.

3. Grifamos alguns vocábulos juntos, itálico, para evidenciar a indissociabilidade de algumas noções que na modernidade foram dicotimizadas, por necessidade, para criar o pensamento científico.

cinematográfica no país e a percepção da importância desse artefato para a educação. A partir daí, algumas leis foram promulgadas e, em certa medida, constituem importante instrumento do Estado Democrático de Direito, embora nem sempre tenham sido cumpridas. Não garantem, portanto, como sabemos, a implementação de suas prescrições. Lamentavelmente, ainda é comum ouvirmos dizer, no Brasil, que uma lei “não pegou”. Desse modo, paralelamente ao acompanhamento da execução das leis, é importante buscar conhecer o que já foi e continua sendo feito em prol do binômio cinema e educação, tanto nas escolas como por grupos de pesquisa e pelos movimentos sociais no desenvolvimento de projetos nesse sentido. Se “o objetivo é analisar crítica e criativamente a recente Lei 13.455, sancionada em 11 jan. 2023, visando implementar o Plano Nacional de Educação Digital”, conforme preconiza o tema geral deste livro, pensamos ser um caminho lembrar, ainda que brevemente, outras iniciativas que a precederam.

Particularmente ao nosso grupo interessam ainda dois outros movimentos. Por um lado, o debate para a implantação do novo Plano Nacional de Educação, que deve ser implantado em 2025⁴, o que exige nossa participação para que nele seja incluído um plano de movimentação de audiovisuais na escola básica e na formação dos docentes. Por outro lado, a inclusão, nos processos de avaliação da pós-graduação desenvolvidos pela Capes, da criação de artefatos audiovisuais e outras manifestações culturais, já incluídos na avaliação de outras áreas, entendidos como produtos que dão conta, de modo significativo, da produção de *conhecimentossignificações* com as pesquisas⁵.

O Ince e seus criadores

O Instituto Nacional do Cinema Educativo – Ince⁶ foi criado, em 1936, no Governo de Getúlio Vargas, por Edgard Roquette-Pinto, considerado o precursor da radiodifusão no Brasil. Surge numa época em que o debate em torno das relações entre cinema e educação ganhava destaque no Brasil e no mundo.

4. Lembramos que o último Plano Nacional de Educação, implantado pela Lei n. 13.005/2014, para duração de 2014 a 2024, foi inteiramente ignorado nos últimos seis anos, pelos Governos Temer e Bolsonaro.

5. A Anped, entendendo a importância dessas questões, vem desenvolvendo, inicialmente, algumas lives que começam por indicar a necessidade de debates em torno do Plano Nacional da Educação. Quanto ao segundo movimento, criou, em 2022, uma comissão para desenvolver o estudo em torno dessa outra necessidade de avaliação.

6. Instituto Nacional de Cinema Educativo (1936-1966). Nasce de uma iniciativa de se criar uma identidade nacional a partir das artes e do cinema em especial. É relevante lembrar o esforço na importação de material para filmagem, como parte de uma política de investimento. Cabe ainda ressaltar que o Ince, tendo nascido no período que antecedeu o Estado Novo, de Vargas, encontra o seu fim logo após o Golpe Militar de 1964.

Em 1936, o antropólogo, cientista e professor Edgard Roquette-Pinto estava organizando o Ince (...) quando se aproximou Humberto Mauro, que já o conhecia pessoalmente, do seu tempo de diretor do Museu Nacional. Desde o início, houve entre os dois uma identificação quanto à valorização da cultura brasileira, considerada por ambos a manifestação de uma civilização nova que se autodesconhecia. Humberto tinha ideias sobre filmes educativos e isso lhe valeu um convite de Roquette-Pinto para que o ajudasse a fazer o cinema no Brasil, “a escola dos que não tinham escola” (Catálogo da Mostra Humberto Mauro, patrocinada pela Embrafilme, Secretaria de Cultura, Ministério da Educação e Banco Nacional, jun. 1984).

Esse Instituto produziu em torno de 400 filmes educativos, dos quais mais de 300 foram dirigidos pelo Humberto Mauro e abordam temas variados (flora, fauna, doenças e sua prevenção, tradições culturais etc.). Caberia aqui uma breve reflexão sobre a ideia de um cinema educativo. Seria a intencionalidade da produção ou a do uso que definiria o conceito? Particularmente, consideramos que qualquer filme pode ser usado para fins educativos e que a excessiva didatização das obras é hoje algo datado e, portanto, anacrônico.

Humberto Mauro produziu, no entanto, por décadas, filmes que influenciaram gerações⁷, alguns deles tornando-se clássicos. Pertenceu a uma geração de educadores, escritores, cientistas, políticos, poetas, antropólogos etc., com a qual travou contatos e trocas de conhecimento. Entre eles, destacamos Heitor Villa-Lobos⁸, compositor, músico, regente, interessado na educação, com grande influência nas chamadas sonoridades “brasilianas”, no resgate, criação e junção entre o considerado popular e o erudito, à época. Ambos tinham uma ideia de Brasil como nação que precisava ser inventada.

Acerca de seu uso em escolas e das marcas que esses filmes deixaram em gerações de estudantes, trazemos um fato lembrado por Alves (2019) em um livro no qual nos traz lembranças de escolas para trabalhar necessidades pedagógicas em escolas, hoje:

Eu estava na 2ª série, da Escola Primária Francisco Manuel, que ocupava um prédio antigo (...) No andar de cima, ficavam as outras salas de aula, banheiros, a sala da

7. Por sua instigante maneira de produzir, grandes cineastas do Cinema Novo, corrente que se evidenciou na segunda metade do século XX, como Nelson Pereira dos Santos e Glauber Rocha, por exemplo, afirmavam ter se inspirado em sua obra.

8. *O Descobrimento do Brasil*, dirigido por Humberto Mauro, tem música de Heitor Villa-Lobos.

Diretora, a Secretaria e um pequeno almojarifado – tudo isto ligado por uma varanda com um lindo piso de ladrilhos. Nesse ano – 1951 –, como no ano anterior, tinha D. Normélia como professora. Um dia, ela chegou e nos informou que receberíamos umas pessoas que passariam uns filmes para nós. Como era muito cuidadosa, deve ter nos explicado de onde vinham, mas eu não lembro o que disse. Essas pessoas (dois homens) entraram, armaram no fundo da sala uma máquina de projeção, buscaram escurecer a sala com umas cortinas pretas e iniciaram o filme. Inesquecível! Era um filme/desenho colorido que mostrava a importância do esqueleto para os seres vivos que o possuíam. Nele havia uma cena que nos impactou a todos e sobre a qual falamos dias seguidos e que comentei em casa com meus pais: era um homem desenhado simplesmente que vinha caminhando enquanto uma voz dizia algo assim: “nosso corpo é sustentado por um esqueleto; é ele que nos permite que nos mantenhamos de pé e possamos caminhar...”. Nesse momento, o homem do desenho parava, dele saía seu esqueleto que continuava a andar, deixando todo o resto “desabar”. Para tranquilizar os leitores, e para tranquilizar aqueles pequenos estudantes, o esqueleto voltava atrás e “vestia” o que estava caído. Tranquilamente, o homem “inteiro” voltava a andar. Que força teve essa experiência para a minha vida, que me faz lembrar esse fato ocorrido há mais de (...) [70] anos (p.45-46).

De toda essa história, o que mais nos interessa hoje é que, enquanto o Ince teve êxito na produção, a difusão ficou aquém desse esforço, uma vez que todo o material necessário às projeções era importado e exigia condições específicas para seu uso e manutenção, lembrando que a maior parte de sua produção foi anterior ao início da TV no Brasil. Isso, claro, impactava os processos de difusão e circulação cultural. Atualmente, com a popularização da TV e, em especial, com o advento da internet e com a democratização dos acessos aos meios de comunicação, podemos pensar em outras configurações no binômio produção-difusão, considerando o amplo espectro de uma cultura visual e midiática, como pretende o Plano Nacional de Educação Digital, aliado às inovações no campo das tecnologias de produção e mesmo a sua democratização. E, em especial, ao fato de as novas gerações já nascerem imersas na cibercultura.

Outros tempos: o cinema vai à TV e à internet e às comunidades e aos movimentos e às universidades

A arte é uma fraude. Você só tem que fazer o que ninguém fez antes.

Num June Paik

O avanço tecnológico facilitou a criação de artefatos mais acessíveis, tanto em relação ao custo quanto ao seu manuseio, como celulares e aplicativos que facilitam a produção e edição de imagens e sons, processo que se acelera no momento presente. No campo da educação, esses artefatos culturais transformam-se em artefatos curriculares, possibilitando a criação e a abordagem de temáticas emergentes nas redes de educativas, nos tantos *dentro* das escolas.

A democratização desses usos, com a apropriação dessas tecnologias nas escolas, possibilitou a produção das mais diferentes criações de imagens e sons. Em *espaçotempos* diversos, favoreceu uma revolução nos modos de vida e de criação de *conhecimentossignificações* com outros processos de agenciamentos, expressando nossas singularidades. No campo da educação e da comunicação, a tecnologia mobile de produção e reprodução de imagens e sons tem favorecido *discentesdocentes* e grupos de pesquisas a enveredar para a produção de filmes. O filme, pensado como um dispositivo mediador, como obra de arte (DUBOIS, 2004), é uma linguagem que potencializa formas de expressão e possibilita linhas de fuga (DELEUZE E GUATTARI, 1993), gerando processos de singularização, questionando a existência de uma linguagem hegemônica do audiovisual e do cinema, propondo outros movimentos de linguagens singulares e de suas intencionalidades.

Do Ince para cá, algumas experiências se destacaram no âmbito de organizações sociais, de universidades, entre outros *espaçotempos*. Neste texto, vamos nos debruçar sobre poucas delas, algumas nas quais tivemos participação, quer como produtoras ou como estudiosas desses projetos, outras de que tomamos conhecimento por intermédio de autores outros.

Na década de 1990, para exemplificar, surgiram experiências de vídeo e de comunicação popular, entre elas a experiência denominada TV Maxambomba. Ela – um projeto no âmbito da então denominada educomunicação – foi criada pela ONG Centro de Criação de Imagem Popular (Cecip), entre 1986 a 2002, na cidade de Nova Iguaçu, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e rompeu com modelos de *fazersentirpensar* os usos éticos, estéticos e políticos do audiovisual na educação, quando a produção do audiovisual e do cinema ainda eram atividades para poucos.

A TV Maxambomba, ao romper com o binômio produtor/espectador, propôs que, fazendo uso de câmeras VHS, estudantes e docentes de escolas públicas de comunidades economicamente desfavorecidas pudessem produzir seus filmes, como protagonistas de suas narrativas.

Nos seus movimentos de produção de imagens e sons, a experiência gerou processos de empoderamento nas suas diferentes intervenções. Centrou esforços na potência do fazer democrático de apropriação da linguagem da tecnologia audiovisual e do cinema na educação. E vem até os dias atuais servindo de referência afetiva para produção de outras intervenções sociais e estudo sobre as multiplicidades sociais e seus movimentos de expressão e negociação de desejos e sentidos.

Num June Paik, artista coreano (1960), citado em epígrafe, usa o audiovisual como um dispositivo de criação que se singulariza, quando propõe lançar mão da linguagem videográfica para produzir arte irreverente, manipulando a tela do aparelho de televisão. Arlindo Machado (1995), entendendo que Paik virou o audiovisual pelo avesso, transformando-o em videoarte, diz: “É bastante significativo que, numa mídia suportada por pesada tecnologia, atravessada por grandes fluxos de capital, penetrada de trustes e multinacionais, um habitante do Terceiro Mundo tenha ensinado ao Primeiro como tirar consequências de sua própria invenção” (p.11).

No Brasil, no final da década de 1960, artistas visuais buscam outros suportes, criando a categoria de videoarte, linguagens de videografismo, em salas, galerias, museus e na própria arte do audiovisual. Arlindo Machado, em sua pesquisa acerca da videoarte no Brasil, resalta a importância de Hélio Oiticica, entre outros, nessa expansão das experiências das artes plásticas no terreno do audiovisual. Na década de 1980, Arthur Matuck inicia a geração do vídeo independente. A partir da década de 1980, o advento do vídeo independente cria um processo de transição do audiovisual, saindo das galerias e museus para interferir na linguagem televisiva e cinematográfica, explorando suas possibilidades, como um sistema expressivo nos ambientes cotidianos (MACHADO, 2007), transformando a imagem eletrônica, para a criação de imagens e sons digitais na contemporaneidade, como produção cultural e criação curricular.

No contexto social, cultural, educacional e político, os processos de desenvolvimento tecnológicos nas últimas três décadas foram responsáveis por criar ambientes férteis no campo da educação para a apropriação dos artefatos culturais na criação de filmes em escolas e universidades, formando redes educativas de trocas, produzindo linhas de fuga no espectro das mídias de massa e da indústria cultural, se desterritorializando e se singularizando, ao criar valores éticos, estéticos, políticos e poéticos diversos dos hegemônicos, participando ativamente das lutas sociais.

Produções do Gr. Pesq. Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons

Nas últimas duas décadas, o Gr. Pesq. Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons vem usando o cinema e pesquisando acerca dos usos dos artefatos culturais, como câmeras, celulares, aplicativos, enfim, diferentes recursos para criação de imagens e sons, como artefatos de criações curriculares, entendidos como “personagens conceituais” a partir da noção proposta por Deleuze e Guattari (...) trabalhada por Alves, Andrade e Caldas (2019) no campo da educação. Esses “personagens conceituais”, criados nos processos de *fazer-sentirpensar* as pesquisas com os cotidianos, nos ajudam nos movimentos de criar *conhecimentossignificações*, evidenciando as potências que existem nos *fazeressesaberes* curriculares, na repetição e na resistência como gestos criação pedagógicos. Com isso, surgem ideias que permitem ir além da percepção do ambiente educacional como carregado de clichês e ignorâncias, permitindo a valorização dos processos educativos que articulam os inúmeros e complexos movimentos nos tantos *dentrofora* das escolas, nas relações com múltiplas redes educativas que formamos e as quais nos formam, invertendo o movimento hegemônico descrito por Alves (2015):

Durante os últimos séculos, nos quais se definiu e organizou aquilo que foi chamado “sociedade moderna”, aprendemos com todos os setores dominantes que o modo como se cria/tece conhecimento no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isso mesmo, precisa ser superado. Aprendemos, assim, em um processo contínuo a não notá-lo, embora com ele convivamos todo o dia, a todas horas, a naturalizá-lo, “sabendo” que é assim mesmo. Com isso, não fixamos, como fazemos nos processos da ciência, não sabemos como é e menos ainda sabemos como analisá-lo para compreendê-lo e as formas como subsistem e como se modificam (p.185).

No Gr. Pesq., usamos a metodologia das cineconversas para trabalhar o cinema como artefato cultural que se transforma em artefato curricular, no seu uso escolar. Nelas, os filmes passam a ser nossos “personagens conceituais” que aí aparecem para “que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam” (ALVES, 2018, p.12-13), nos aproximando de temáticas e questões sociais importantes, possibilitando o acesso às fabulações de nossas memórias acerca de acontecimentos cotidianos escolares que nos permitem *sentirpensar* os inúmeros movimentos curriculares que se estabelecem em contatos com os tantos artefatos culturais disponíveis. Nas narrativas de docentes – em serviço e em

formação – que aparecem nessas cineconversas, nos são apresentados processos formativos e criativos de *fazerespensares* educacionais múltiplos. Ao usar esses artefatos, de maneira provocativa e lúdica, narrando em modos diversificados a vida de tantos outros em tantos *espaçostempos*, vemos como isto existe, nos processos curriculares, tendo o improvisado, o inacabado, a fantasia e a ficção como criações de outros possíveis nos *espaçostempos* da educação. Isso tudo abre caminhos às diferentes narrativas criadas e nos movimenta, na potência brincante, como “potentes fabulantes”.

Na potência brincante, estimulando nossa imaginação, nos colocamos como “potentes fabulantes” ao criarmos e incentivarmos *discentesdocentes* à criação de narrativas com imagens e sons, fazendo uso de artefatos digitais – artefatos culturais, que se transformaram em artefatos curriculares, lembramos. Essas tantas criações fílmicas fazem surgir fabulações cotidianas que atravessam as experiências nos diferentes *dentrofora* das escolas.

Assim, para além das cineconversas nas quais usamos filmes e conversamos com eles, processos de criação de filmes com *discentesdocentes* são também criados, estabelecendo múltiplos encontros, conversas entre a educação e o cinema, tornando esses *praticantespensantes* das escolas atores, diretores e produtores, protagonistas e coadjuvantes, na criação de suas próprias narrativas – da ideia ao argumento; do argumento ao roteiro; da ação à montagem etc. Essa produção surge evidenciando os conflitos, as tensões dos cotidianos escolares e dos tantos outros cotidianos como elementos primordiais da linguagem cinematográfica, necessitando da apresentação do contexto e das singularidades de seus personagens, dos conflitos, dos acontecimentos lembrados e narrados, dos plots ou pontos de viradas e de seus desfechos, preferencialmente em um final feliz, com o clichê necessário (GUERON, 2011), para nos reconhecermos na esperança e na ação de criações de realidades possíveis.

Vamos exemplificar com a criação de dois filmes pelo grupo de pesquisa⁹ com estudantes de formação de professoras no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Lembramos, no entanto, que esse processo é desenvolvido em outros *espaçostempos*, de modo permanente pelo grupo.

9. No momento da atividade aqui narrada, desenvolvíamos o projeto “Processos Curriculares e Movimentos Migratórios: Os Modos como Questões Sociais se Transformam em Questões Curriculares nas Escolas” (mar. 2017-fev. 2022), com o apoio do CNPq, Capes, Faperj e Uerj.

Os filmes produzidos com esses estudantes, que em sua maioria são descendentes de migrantes ou migrantes eles mesmos, dos estados da região Nordeste ou outras regiões do país, trabalharam as questões culturais por meio da comida e da criação de artefatos culturais.

No primeiro, se trouxeram personagens de afeto – o sarapatel e o cuscuz nordestino – mas presente em muitas regiões brasileiras com receitas diferentes. Nos tantos movimentos populacionais, os migrantes, de outros países ou regiões dentro do mesmo país, fazem a metamorfose da receita em função dos produtos que encontram. Assim aparecem utensílios, produtos de base, condimentos e modos de fazer diferentes, que imprimem as marcas de diferentes sabores e saberes trazidos e mudados de acordo com as possibilidades encontradas, se produzindo o cuscuz de milho ou de tapioca, o doce ou o salgado. Na produção do filme que foi criado – *Sarapatel* – vamos perceber o movimento entre o conhecido e o desconhecido na escolha feita pelos personagens principais.

Nas conversas estabelecidas na produção do filme, as narrativas trazidas levaram às sensações de infâncias diferentes, da chegada conflituosa ao Rio de Janeiro por alguns, dos encontros com as tradições nas feiras e festas existentes, nas produções que revelam preconceitos, mas também possibilitam releituras. A estranheza aos alimentos que são utilizados, os jeitos e gestos nos preparos que geram conflitos e discriminação foram abordados. Essas questões favoreceram a criação do roteiro de *Sarapatel*, que contou a história de um casal que vem ao Rio de Janeiro como turista e visita a Feira de Tradição Nordestina, no bairro de São Cristóvão. O casal, ao chegar à feira, se deslumbra com a arte – o artesanato, a música, a literatura, a dança e a comida. Ao sentir fome, se depara com pratos peculiares, como o sarapatel, que por sua aparência cria uma reação de estranhamento, fazendo com que avancem e se decidam por comer o cuscuz que conhecem em sua criação paulista.

Para produzir o filme, os estudantes foram gravar e fotografar os cotidianos e os acontecimentos da feira nordestina, captando cenas de gente circulando e contemplando artesanatos, danças e barracas de comida. Uma câmera subjetiva fazia a intenção do casal, tendo reações diante dessas circulações. Posteriormente essas cenas de reação foram gravadas em estúdio improvisado na sala do Gr. Pesq., no Laboratório de Educação, Imagens e Sons, com a dupla de estudantes que interpretam o casal, já que, para não revelar os rostos dos atores, usamos como tática máscaras de emojis preparadas para camuflar as identidades. Lançamos mão desse recurso para mostrar como podemos driblar as questões de liberação de imagens de crianças e adolescentes nessas participações, ao criarmos filmes nas escolas.

Vejamos algumas cenas desse filme:



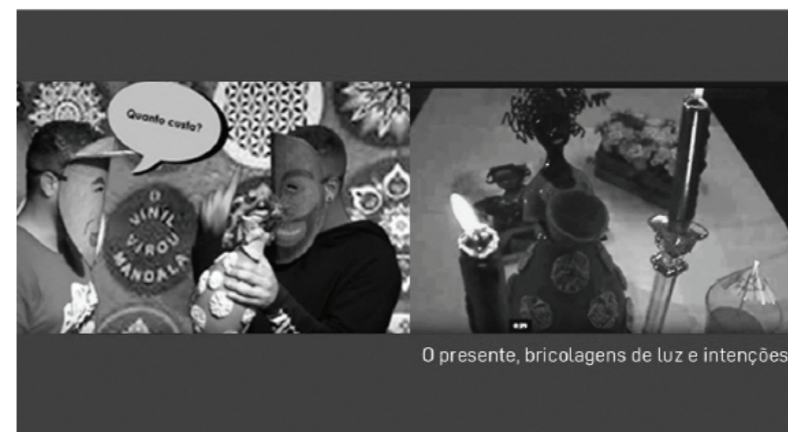
Sarapatel

O outro filme produzido, com os mesmos grupos, teve o título *O Presente*, que, tratando ainda das questões relacionadas à migração, nos traz a busca de artesanato de países africanos, nas ruas do Rio de Janeiro, por dois amigos que precisam dar um presente a um terceiro amigo. Na criação do roteiro, a difícil vida dos migrantes de países da África permitiu inúmeras conversas acerca da paz e da guerra, de economias subordinadas, de movimentos de solidariedade... Seguem cenas da filmagem, ainda utilizando máscaras, mas produzidas com outros materiais:



Montagem com imagens de Rebeca Brandão enviadas pelo app WhatsApp, acervo das autoras, 2021

Montagem com imagens de Rebeca Brandão enviadas pelo app WhatsApp, acervo das autoras, 2021



Montagem com print de tela do vídeo *O Presente*, acervo das autoras, 2018

Um possível desfecho para conclusão do texto

Ao trabalhar com a criação de filmes, revelamos o potencial criador com as bricolagens, como em *O Presente*, ao transformar materiais e cenografias com a manipulação de imagens e sons, criando ilusões. É notória a capacidade de criação de realidades, por meio de aparatos tecnológicos e técnicas, como são as criações de fabulações com o uso do chroma-key, recurso utilizado numa combinação entre a gravação em estúdio, com o fundo infinito, e a aderência de imagens que podem vir de um banco de imagens relacionadas ao tema, que são sobrepostas, no processo de edição. Esse efeito dá a ilusão de que a cena está acontecendo nos ambientes criados pelos cenários sobrepostos, fabulando outras realidades, criando crenças apropriadas como verdades. Esses *fazeressaberes* são potências de fabulações intensificadas pelas emoções, sensibilidades e afetos. Os usos tecnológicos nos fazem criadores de situações inexistentes, mas possíveis, que se realizam pelas nossas astúcias, bricolagens e sobretudo pelo desejo de criação imaginativa. Vimos as possibilidades de utilização e transformação de diferentes materiais e ambientes como produção de *conhecimentossignificações* e de currículos migrantes (CASTRO, 2022).

Do "escurinho" do cinema à sala ou qualquer outro cômodo de uma casa ou qualquer outro edifício – sindicato, templo, associação – os filmes nos têm levado a possibilidades outras. Por isso, lembramos com Pallasmaa (2011) que:

Todos os sentidos, incluindo a visão, são extensões do tato (...). O tato é o modo sensorial que integra nossa experiência de mundo com nossa individualidade. Até mesmo as percepções visuais se mesclam e integram no continuum tátil da individualidade; meu corpo me faz lembrar quem sou e onde me localizo no mundo. Meu corpo é o verdadeiro umbigo de meu mundo, não no sentido do ponto de vista central, mas como o próprio local de referência, memória, imaginação e integração. (...) Ao experimentar a arte, ocorre um intercâmbio peculiar: eu empresto minhas emoções e associações ao espaço e o espaço me empresta sua aura, a qual incita e emancipa minhas percepções e pensamentos (p.10-11).

Desse modo, decidimos trazer, para trabalhar com o tema proposto neste livro, ações e ideias nossas, de autores que nos inspiram e de movimentos sociais, entendendo que as nossas movimentações permitiriam mostrar três argumentos centrais para nossas lutas na direção de aplicação do Plano Nacional de Educação Digital, da escrita do novo Plano Nacional de Educação e da modificação da BNCC na formação do magistério, que entendemos como articuladas.

O primeiro desses argumentos é de que, fazendo uso de uma expressão popular, o digital e as artes já estão “na boca do povo”. Explicando melhor: já estão nas mãos e em ações de crianças e de jovens, de movimentos sociais – de indígenas, de negros, de mulheres, LGBTQIA+ – nas escolas, com seus *discentesdocentes*, nas universidades, na formação de docentes. Desse modo, nossa aproximação, enquanto participantes das lutas pelo acesso público dos bens sociais, precisa ser horizontal e respeitosa dos tantos *conhecimentossignificações* que todos esses *praticantespensantes* acumularam nesses anos tão difíceis, mas de muitas possibilidades. Façamos circular os *conhecimentossignificações*, os filmes e os tantos outros artefatos culturais criados nesses milhares de movimentos de milhares de coletivos.

O segundo argumento talvez possa ser trazido na voz¹⁰ de Krenak, quando diz:

No entanto, efetivamente, estamos atuando no sentido de uma transfiguração, desejando aquilo que Nêgo Bispo¹¹ chama de *confluências* e não essa exorbitante euforia da monocultura que reúne os birutas que celebram a necropolítica sobre a vida plural dos povos neste planeta. Ao contrário do que estão fazendo, *confluências*

evoca um contexto de mundos diversos que podem se afetar. É um termo talhado de maneira artesanal e local, por um homem quilombola, um brilhante pensador marginal neste universo colonial, um crítico sempre tranquilo e bem-humorado das tendências políticas (p.40-41).

Ou ainda, trazido de Caldas (2015), quando propõe, em sua tese, a circulação científica no lugar da divulgação científica, por saber, ainda como docente em escola básica, para além de pesquisadora na universidade, que o que *dizemosescrevemos* nas universidades é *ouvidosentido-pensado* nas escolas e em movimentos sociais onde se fala, se conversa. Precisamos, por isso, *ouvirsentirpensar* o que é dito nesses tantos *espaçostempos* diferentes em diálogo com o que produzimos em nossas pesquisas.

Fazer surgir confluências e desenvolver a circulação científica com os tantos praticantespensantes educacionais e digitais é o que entendemos como necessário a este país em que habitamos e trabalhamos, criando em todas as dimensões possíveis do humano – éticas, estéticas, políticas e poéticas.

Por fim, na sequência e consequência dos dois argumentos anteriores, reconheçamos que as artes habitam este país e suas articulações com as escolas vêm de longe e de muitos *espaçostempos* de múltiplos coletivos. Honremos nossos maiores, ao nos aproximarmos de nossas histórias, honremos nossos tantos movimentos e seus pensadores, honremos nossos docentes que enfrentam situações de penúria, mas que todos os dias estão com seus estudantes tentando criar um mundo melhor, honremos nossas crianças e jovens em sua capacidade de tanto nos ensinar.

Nilda Alves

Professora emérita da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora sênior/CNPq. Líder do Gr. Pesq. Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons/UERJ-CNPq. Membro fundadora do Laboratório Educação, Imagens e Sons (Labeis)/UERJ. Ex-presidente da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação); da ABdC (Associação Brasileira de Currículo).

Rosa Helena Mendonça

Licenciada em Letras pela UFRJ, cursou o mestrado em Educação na PUC-Rio e o doutorado em Educação na Uerj. Também na Uerj desenvolveu pesquisa de pós-doutorado sob a orientação de Nilda Alves, no Gr. Pesq. Currículos Cotidianos,

10. Sabemos que o próprio Krenak se diz “falante” e não escritor.

11. Krenak se refere aqui à obra de Antônio Bispo dos Santos (2015).

Redes Educativas, Imagens e Sons, no qual é pesquisadora egressa. Tem experiência em educação, televisão e cinema, atuando como supervisora pedagógica em projetos.

Noale Toja

Pós-doutoranda em Educação – PPGEDU/FFP/ Uerj. Doutora em Educação e Cotidianos – ProPEd/ Uerj, bolsa Faperj. Participante do Gr. Pesq. Currículos Cotidianos, Redes Educativas, Imagens e Sons, coordenado pela. Profª Drª Nilda Alves. Colabora em projetos de e ducomunicação, arte e tecnologia. Produtora audiovisual, fotógrafa e professora na Faculdade de Formação de Professores no Programa Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/ Uerj.

Referências

ALVES, Nilda. Quarta história – Nosso esqueleto e alguns outros elementos importantes de nossa vida. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas* – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. S. Paulo: Cortez, 2019, p.45-49.

_____. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017, p.1-18.

_____. Interrogando uma ideia a partir de diálogos com Coutinho. GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.). *Nilda Alves – praticantepensante de cotidianos*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2015, p.181-192.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles. OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al (Org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CVR, 2019, p.18-45.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/ com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2018.

CASTRO, Maria Cecília. *Andanças e migrações: conversas com os praticantepensantes com os currículos e cotidianos escolares*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: ProPEd/Uerj, 2023.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

DUBOIS, Phillipe. *Cinema, vídeo e Godard*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

GUÉRON, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2011.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MACHADO, Arlindo. *Made in Brasil: três décadas de vídeo brasileiro*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

PALLASMAA, Juhani. *Os olhos da pele – a arquitetura e os sentidos*. São Paulo: Bookman, 2011.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB/INCT/CNPq/MCTI, 2015.

UM FILME ANIMADO: O LETRAMENTO AUDIOVISUAL COMO EXPERIÊNCIA AFETIVA

Marcio Blanco

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Em 11 de janeiro de 2023 foi sancionada a Lei 14.533¹, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), tendo como principal objetivo articular, potencializar padrões e incrementar políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais. Focado nas populações mais vulneráveis, o PNED traz, entre os seus eixos estruturantes, o da educação escolar digital, que visa “garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional (...)”. O estímulo ao letramento digital envolve um conceito historicamente desenvolvido no âmbito de estudos da influência dos meios de comunicação na formação de crianças e jovens. Nesse sentido, o audiovisual se situa como uma linguagem de alta relevância entre as competências digitais, informáticas e midiáticas preconizadas pela lei. Ao analisar a experiência da produção de um filme de animação em uma escola pública, este artigo lança algumas reflexões acerca do impacto do digital no modo de funcionamento da instituição escolar enquanto dispositivo de produção de conhecimento.

Colocada assim, desta forma, como algo a ser inserida na instituição escolar, a educação digital é vista como uma competência a ser desenvolvida junto a alunos e professores. A lei atende a uma preocupação antiga de educadores e organizações² quanto aos impactos que as diversas

1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm

2. No Brasil, o primeiro dispositivo legal que procura responder a esse desafio data de 1937 e cria, por meio do Art. 40 da Lei 378, o Instituto Nacional de Cinema Educativo, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde e voltado para a produção e exibição de filmes educativos em todas as escolas do país.

Tecnologias de Informação e comunicação (TICs) têm na vida de crianças e jovens, englobando todas formas de mídia. Fruto dessa preocupação, *O Suicídio* é um filme de animação feito por alunos da Escola Pública Municipal Roraima (E. M. Roraima), no bairro de Cordovil, no Rio de Janeiro. O filme foi resultado de uma parceria de 16 anos entre o Anima Escola, projeto educativo do Festival Anima Mundi, e a Gerência de Mídia-Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Semed-RJ). *O Suicídio* é a adaptação para a linguagem de animação de uma história criada em outra atividade desenvolvida na disciplina de Português, no primeiro bimestre de 2017: a produção de uma História em Quadrinhos (HQ). A equipe responsável pela produção da animação na escola foi composta por oito alunos da turma 1901 do 9º ano do ensino fundamental, com média de idade de 13 anos, sob orientação de V. e da professora A. Por força das regras estabelecidas pelo Conselho de Ética, que autorizou a pesquisa dentro da escola, a identidade dos alunos e professores que fizeram parte do campo será preservada. Quando mencionados, será pela letra inicial de seus nomes.

Letramento digital

O termo “letramento”, usado no texto na Lei 14.533, aparece em documentos de organizações internacionais, desde a década de 60, associado ao uso da expressão mídia-educação. Os meios de comunicação de massa são considerados responsáveis por “alfabetizarem” em grande escala populações privadas de estruturas de ensino. Na década de 1980, o termo começou a ser utilizado no Brasil e em outros países da língua portuguesa como uma forma de descrever a habilidade de ler, escrever e compreender de forma crítica e reflexiva textos escritos e em formatos não verbais. A “Declaração de Grünwald”³, um documento adotado por 19 países em 1982, reforça a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de adotarem práticas que ajudem os cidadãos e entenderem melhor a implicação das mídias em suas vidas e na sociedade. Nesse documento também aparece o termo “alfabetização” (literacy) com uma abordagem mais alargada, pois considera a importância do estímulo à expressão criativa por meio das mídias.

À medida que a internet vai ocupando, cada vez mais, espaço em nossos modos de vida a partir de meados nos anos 90, documentos da Unesco dão mais ênfase à participação ativa dos alunos no processo pedagógico. Isso não é mera coincidência, pois há uma relação direta entre o acesso cada vez maior aos dispositivos técnicos de comunicação e “problemas” de toda ordem relatados

3. Documento resultante da reunião internacional promovida pela Unesco em 1982 na Alemanha Ocidental, onde os países presentes se comprometem com a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais de ajudarem os cidadãos a melhor compreenderem esses fenômenos.

por educadores, como falta de atenção em sala de aula, uso indevido de informações em trabalhos escolares, a sensação de perda de autoridade do professor. O fato é que esses dispositivos hoje permitem que o aluno encontre facilmente uma informação que até pouco tempo atrás só seria legitimada no contexto escolar com auxílio do professor e dos livros didáticos impressos.

O contexto em que *O Suicídio* é produzido é esse, o da circulação veloz de imagens e sons na internet, o da presença e comunicação instantânea entre crianças e jovens nas redes, o da manipulação de uma interface tecnológica que não estabelece mais fronteira rígida entre as mídias, uma vez que suas imagens e sons não estão mais presos a suportes físicos. É nesse contexto que a experiência do Anima Escola acontece.

Um saber sensível

O desenvolvimento da escrita e leitura no período escolar não prescinde do contexto social em que esse desenvolvimento se dá, e dos afetos desse contexto, caso contrário seria apenas um gesto mecânico, destituído de sentido para o aluno. A história da menina que tenta se suicidar porque sofre discriminação racial tem forte relação com os cotidianos dos alunos e alunas da turma 1901. Sua criação aconteceu dentro de uma atividade regular da disciplina de Português dada pela professora A. e só depois foi transformada em uma animação.

No primeiro bimestre de 2017, entre as oito turmas sob a responsabilidade da professora de português, encontrava-se a turma 1901, com 40 alunos do 9º ano do ensino fundamental, última etapa antes que o aluno ingresse no ensino médio. Era uma turma que estudava em regime parcial no turno da manhã. Em conversa com A. (2018), ela me contou que todos os anos faz seu planejamento pedagógico baseado nas orientações elaboradas pela Coordenadoria de Educação da Semed. Estava previsto um trabalho intenso com produção textual, atividade que estruturava o ensino da língua portuguesa nas orientações curriculares daquele ano. Para o primeiro bimestre, a orientação da Semed era que cada aluno redigisse um pequeno conto em que o protagonista fosse o personagem de um livro que ele leu e mais gostou. Houve reclamação por parte dos alunos. Eles já haviam trabalhado o gênero no ano anterior e pediram para trabalhar outro. Propuseram “História em Quadrinhos” (HQ). Perguntados pela professora se sabiam como o HQ era feito, eles responderam que não, só conheciam das revistas.

A. teve que negociar com os alunos. Ela não podia deixar de cumprir as orientações da Semed, mas combinou que o gênero HQ seria trabalhado paralelamente no último tempo de sua aula

em formato de oficina. Na época, chegou ao conhecimento de alunos, pais e professores um jogo que ficou conhecido como “Baleia Azul”⁴. Nele, o participante recebe seguidas mensagens com 50 tarefas que são enviadas por um “curador”, por meio de sites de redes sociais. As tarefas vão desde assistir a um filme de terror sozinho até a automutilação com cortes no corpo. Como desafio final, o participante deveria se matar. Havia entre alunos da turma casos de automutilação atribuídos à “Baleia Azul”, e chegara ao conhecimento deles o suicídio de um adolescente pertencente à rede de amizades de alunos da turma. A comoção em torno desses casos inspirou a criação da história de um dos HQs da aula de Português.

Em julho de 2017, o Anima Escola, juntamente com a Gerência de Mídia e Educação, responsável pela mediação desse projeto com as escolas do município, abriu edital para seleção de propostas de produção autônoma. V., a supervisora pedagógica, propôs à professora de Português que se inscrevesse um dos projetos da oficina de HQ no edital, pois se tratava de um gênero próximo à animação. Para convencê-la, argumentou que a elaboração de parte do trabalho já estava feita. Aceito o desafio, A. se deparou com uma questão: qual das HQs viraria uma animação? A solução foi submeter a escolha a uma votação interna da turma. Houve quase um consenso sobre a importância de falar do tema “suicídio”, levantado pelo jogo “Baleia Azul”, e foi esse o HQ escolhido pela turma para virar uma animação. A supervisora pedagógica rascunhou o projeto e, após mostrar para A., inscreveu no edital do Anima Escola o projeto do curta *O Suicídio*, tendo sido selecionado entre outros 20 projetos de escolas da rede.

Geralmente, na base de uma produção de um filme, existe a escrita. Os alunos da turma 1901 desenvolveram um roteiro antes de produzirem as imagens de sua animação. Ele foi criado como atividade de produção de texto para produção da HQ e posteriormente virou um filme de animação. A história da menina que tenta o suicídio por causa da discriminação racial é contada por meio de dois gêneros que lançam mão de texto não verbal. São duas “materialidades” trabalhadas em contextos diferentes e que atendem a diferentes públicos. Falo de materialidade no sentido que Fayga Ostrower (1977) dá à concretude da ordenação de elementos materiais que compõem uma expressão criativa:

Se a fala representa um modo de ordenar, o comportamento também é ordenação. A pintura é ordenação, a arquitetura, a música, a dança, ou qualquer outra prática significativa [...] O aspecto relevante a ser considerado aqui é que, por meio de

4. Informações sobre o jogo “Baleia Azul”: <https://oglobo.globo.com/sociedade/o-que-se-sabe-ate-agora-sobre-jogo-da-baleia-azul-21236180>.

ordenações, se objetiva um conteúdo expressivo. A forma converte a expressão subjetiva em comunicação objetivada (OSTROWER, 1977, p.24).

No caso da animação, o processo se dá por meio de captura do movimento quadro a quadro. A cada quadro se desloca o objeto, o personagem ou cenário e no final desse processo se juntam todos os quadros para dar a sensação de movimento. Trata-se da mesma dinâmica explorada ao longo do século XIX por pesquisadores que desejavam reproduzir o movimento por meio da imagem fotográfica e que originou o cinema. Além das imagens estáticas, temos no curta os elementos visuais desenhados, pintados e recortados pelos alunos. Há também os diálogos dos personagens do curta gravados por eles no WhatsApp e compartilhados em um grupo criado especialmente para o projeto. Depois de produzidas as sequências animadas em um programa desenvolvido especialmente para o Anima Escola, o Muan, as sequências foram levadas para um programa de edição no computador de V., supervisora pedagógica que acompanhava os alunos.

O confronto com a materialidade da animação produzia um saber sensível nos alunos, um saber forjado pela afetação causada no deslocamento dos seus corpos pela escola e fora dela. Em primeiro lugar, o saber era sensível porque era um saber estimulado pelas histórias de amigos que foram vítimas do jogo “Baleia Azul”, algo que havia marcado todos e que de alguma maneira encontrou um meio de expressão no filme. O que poderia ter sido silenciado por eles, pelos pais, pelos professores, foi elaborado por meio da manipulação da técnica de animação. Como afirma Ostrower (1977, p.31), “são análogos os princípios ordenadores que regem o fazer e o pensar”. Talvez os alunos não dissessem tudo que desejavam, mas a resistência que a matéria sensível da técnica de animação oferecia ao esforço dos alunos foi o princípio da criação, do dizer, da descoberta de potencialidades não só da materialidade do filme, mas também da potencialidade inerente de cada aluno que participou dessa criação.

Deslizamos velozes na superfície da tela

Embora a produção de uma animação não seja reconhecida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), é inegável que crianças e jovens experimentam fora da escola outros modos de atenção ligados às formas como a comunicação opera atualmente, incluindo o audiovisual. Uma mesma notícia, um vídeo, meme, qualquer conteúdo pode percorrer inúmeras plataformas de mídia. É aquilo que Henry Jenkins chamou de “cultura da convergência”, “uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos” (JENKINS, 2006, p.30).

A história de *O Suicídio*, que a princípio deveria ter sido escrita em forma de conto, de acordo com as orientações curriculares recebidas pela professora da Semed para aquele bimestre, foi contada em forma de HQ e depois transformada em uma animação. Ela também percorreu diferentes plataformas de exibição, tendo sido apresentada em outras escolas em um banner, depois em uma sala de cinema e, por fim, hospedada em um canal do Anima Escola, no YouTube, onde pode receber comentários de qualquer internauta.

Se fosse escrita por meio do gênero “conto” em uma folha de papel, o alcance da história ficaria mais restrito, e ela seria avaliada segundo as orientações elaboradas pela Semed em um documento que estabelece os critérios que o professor deve utilizar para pontuar a produção textual. Por exemplo, no que tange à estrutura, seria observado se o texto possui introdução, desenvolvimento, conclusão, e a pontuação seria dada por parágrafo. Quanto à coerência, seria cobrada a compreensão da proposta de produção textual, no que se refere à comunicação entre emissor e receptor. O texto deveria conter situação inicial, conflito gerador, clímax e desfecho. A pontuação qualificaria a articulação como adequada, razoável ou precária.

Está claro que essa forma de organizar a produção textual remete ao contexto da cultura impressa, forjada no ocidente ao longo de séculos e cujo surgimento Chartier (2010) vai localizar no precursor do livro, o *codex* – objeto composto por cadernos, folhetos e página – nos primeiros séculos da era cristã. Chartier vai enumerar em três os processos essenciais à cultura escrita: (1) *os livros são resultados de múltiplas operações que não dependem do autor*: formato, tiragem, leitura de provas, impressão etc.; (2) *mobilidade da significação*: variações do sentido das obras às mutações dos modos de ler; (3) *poder do detentor do escrito sobre o iletrado*: monopólio ou controle sobre o escrito e sua circulação.

A ideia de autoria e o conceito de propriedade literária, definidos desde o século XVIII a partir de uma identidade perpetuada nas obras, reconhecível qualquer que seja a forma de publicação, estão diretamente ligados à cultura impressa. No fascículo de Multieducação dedicado à Língua Portuguesa, um dos objetivos esperados para o segmento que corresponde ao ano da turma 1901 é que o “aluno amplie sua competência de leitor e escritor/autor, em níveis mais profundos” (MULTIEDUCAÇÃO, 2008). Ainda que uma obra fílmica lance mão de operações diferentes da produção de um livro, pode-se dizer que a identificação de sua autoria parte dos mesmos princípios da obra literária elencados por Chartier (2010). Isso fica ainda mais evidente se considerarmos que nas primeiras décadas de desenvolvimento da narrativa clássica a “palavra” tenha ocupado um papel preponderante na organização de uma “linguagem”

cinematográfica e que ainda siga servindo de parâmetro para a produção e consumo de conteúdos da indústria audiovisual.

Ao se permitir a entrada dos textos mais diversos pertinentes às disciplinas trabalhadas em sala de aula, sejam eles verbais ou não verbais, é possível visualizar a escola como uma tecnologia que regula e ordena as experiências cognitivas e de aprendizado, ao selecionar ou elaborar o material didático usado em sala de aula; confere-se autoridade a esse material por meio de exames periódicos, e preza-se por uma estabilidade de seu sentido ao se optar por trabalhar quase sempre com a íntegra ou fragmento de obras fechadas, contidas em material impresso ou físico. Não é por acaso que os cadernos pedagógicos produzidos pela Semed possam ser descarregados pelo professor no portal em formato PDF, mas que os alunos sejam obrigados a trabalhar com eles no formato impresso.

Em 1970, ao pronunciar sua aula inaugural no Collège de France, Foucault faz a seguinte questão: “Mas o que há assim de tão perigoso em as pessoas falarem, qual o perigo dos discursos se multiplicarem indefinidamente? Onde está o perigo?”. Admitindo que a autoria tenha a função de reger os modos de existência, circulação e funcionamento dos discursos em uma sociedade (FOUCAULT, 1998), os procedimentos e escolhas adotados pela escola para fazer entrar ou não determinado conteúdo curricular em sala de aula se tornam também uma questão de controle e poder.

Esse é um poder que foi exercido por séculos por aqueles que detinham os meios de produção e circulação dos discursos. Desde a invenção dos tipos móveis no século XV, o aparecimento de todo tipo de mídia seguiu mais ou menos o tipo de economia surgida com a invenção de Gutemberg. A produção de uma quantidade grande de cópias de uma obra exigia um investimento financeiro alto, um gerenciamento dispendioso de várias etapas e um tino empresarial e editorial para antecipar o que era bom antes de mostrar ao público.

Com a tecnologia digital, todo esse processo foi simplificado, principalmente no que tange aos custos de fazer um discurso chegar ao maior número de pessoas possível, seja por meio de vídeos, fotos ou textos em alguma rede social. Milhões de pessoas passaram a fazer parte de um universo que antes era reservado apenas às empresas de comunicação. Um dos pontos cruciais para essa transformação foi o descolamento das obras de seus suportes físicos. Há menos de 20 anos, um filme, para viajar por salas de cinema ao redor do mundo, precisava de centenas de cópias impressas em rolo de celuloide. Hoje um filme pode ser transmitido por satélite diretamente da matriz onde foi produzido a um custo bem menor, inclusive para o consumidor.

Essa mudança de cenário na indústria cultural transformou as fronteiras, antes bem definidas, entre as mídias. Clay Shirky, em seu livro *Cultura da participação* (2010), afirma não fazer mais sentido falar em mídia no sentido estrito, quando essa definição ainda era ligada ao suporte físico e ao trabalho de profissionais especialistas. Ele prefere falar em “tecido conjuntivo da sociedade”, onde qualquer um pode participar, seja amador ou profissional. Shirky tem uma visão otimista desse novo cenário, afirmando que ele forneceria os recursos para grande parte do comportamento generoso, social e criativo que ele enxerga nos projetos pesquisados no livro. No entanto, essa liberdade para publicar conteúdos pode ser apenas aparente, uma vez que lidamos com regras, procedimentos e interesses que as grandes empresas que atuam na internet usam para modular a circulação de discursos sem que tenhamos real conhecimento como e com qual finalidade são usados.

Ainda que toda mudança tecnológica apresente sempre mais de um lado, é inegável que as novas gerações contam com possibilidades de aquisição e produção que as gerações anteriores não contavam. É uma mudança profunda, que ainda está acontecendo e de cujos desdobramentos ainda não temos uma dimensão precisa. Mas ela é perceptível e natural para os alunos da turma 1901.

Antigamente, se eu quisesse pesquisar alguma coisa eu tinha que ir na biblioteca e de lá pegar livro pra ler. Na internet tudo é mais rápido e prático [...] você vai lá no Google digita o termo que você quer, sei lá, aviação. Aí aparece vários sites de aviação. Aí você vai pra vídeos de aviação, imagens. É muito mais rápido e prático [...] porque eu não saio da minha casa. Eu tenho uma biblioteca na minha mão no celular (ENTREVISTA, 2017).

E tem um impacto na maneira como eles se relacionam com a tecnologia escolar, principalmente no que diz respeito ao sentido que os exames têm em suas vidas.

Eu acho que não deveria ter prova, eu acho que o aluno deveria ser avaliado pelo comportamento e pelo esforço dele no bimestre todo [...] O que esse aluno fez de trabalho, de fazer dever, de empenho, isso deveria valer nota [...] Na prova você tem que colocar todo o conhecimento que aprendeu no bimestre. Tem muita coisa no bimestre. São sete matérias pra fazer uma prova, pra você lembrar de tudo, pegar uma revisão, não é só fazer a fórmula, tem que saber fazer a conta, isso eu acho que é muito difícil [...] (ENTREVISTA, 2017).

O aluno no centro do processo pedagógico

As opiniões dos alunos não estão colocadas aqui para sustentar o argumento de que agora a sociedade prescinde de escolas e professores porque temos todas as informações à palma da mão. Elas simplesmente manifestam um mal-estar na educação. O fato de ser possível hoje em dia fazer consultas sobre todo tipo de enfermidade e tratamentos na internet não significa que devemos abrir mão de profissionais capacitados e nos automedicar. No entanto, é fato que muitas informações que até bem pouco tempo só poderiam ser ouvidas em uma sala de aula ou um consultório médico estão amplamente disponíveis.

Uma boa parte do trabalho desses profissionais consiste na memorização e transmissão de conteúdos, mas a elaboração de um diagnóstico ou o planejamento de uma aula são competências que só podem ser adquiridas com a prática e experiência. Maneiras de checar a resposta certa para uma questão que envolvam apenas digitar um termo no Google, sem internalizar o processo, não educam de fato. Então é preciso refletir sobre qual o propósito da educação em um tempo de hipertexto às informações. Chartier vai colocar essa questão em outros tempos de forma contundente:

Como reconhecer uma ordem dos discursos, que sempre foi uma ordem dos livros ou, para dizer melhor, uma ordem do escrito associando estreitamente autoridade de saber e forma de publicação, quando as possibilidades técnicas permitem, sem controle, nem prazos, a circulação universal das opiniões e dos conhecimentos, como também dos erros e das falsificações? (CHARTIER, 2010).

Caso houvesse sido produzido de forma escrita, no gênero “conto”, como orientava a SME/RJ no 1º bimestre de 2017, a aluna que sugeriu o tema teria ficado restrita à matéria de expressão “palavra” e a critérios como coerência, estrutura etc. Como a história pôde ser contada por meio de imagens, uma mesma narrativa foi “encarnada” de diferentes formas, com diferentes efeitos no HQ e depois na animação. Trata-se de uma outra perspectiva, diferente daquela cartesiana que associa o pensamento à linha escrita. Uma perspectiva que oferece maior liberdade para que o leitor opere sua própria “montagem” de informações. Basta olhar para uma página de um jornal na internet para perceber a quantidade de informações, formatos e links presentes em uma mesma superfície, ou mesmo a quantidade de vídeos no YouTube que se utilizam de imagens produzidas por terceiros para construir um novo discurso. A defesa de uma alfabetização para as mídias e todas as variáveis desse conceito ainda supõem que seja possível estabelecer regras

claras para esse jogo, modos precisos e corretos de atribuir significados unívocos às imagens, de regular a relação entre palavra e imagem. No entanto, a escola está condenada ao exercício permanente de construir esses significados. Trazer o aluno para o centro dessa condição se torna, a cada dia, um trabalho mais urgente.

Marcio Blanco

Professor do curso de Bacharelado de Audiovisual da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Doutor e mestre em Comunicação na linha de Tecnologias de Comunicação e Cultura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Cinema pela Universidade Federal Fluminense. Curador e coordenador geral do Festival Visões Periféricas e do Visões Lab, laboratório de desenvolvimento de projetos audiovisuais. Desenvolve pesquisas e projetos na interface entre cinema e educação, com foco na produção audiovisual, nas escolas e periferias. Possui experiência com realização de obras para televisão e cinema.

Referências

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2006.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Revista Estudos Avançados*, v. 69, n. 24, 2010.

ENTREVISTA com alunos do projeto *Anima Escola* na Escola Roraima. Entrevista concedida a Marcio Blanco. Rio de Janeiro, 22 nov. 2017.

FOUCAULT, Michel. *Qué és un autor?* Córdoba: Litoral, 1998.

MULTIEDUCAÇÃO. O ensino de língua portuguesa. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/linguaPortuguesa.pdf>. Acesso: 31 mar. 2019.

MUNDO-IMAGEM: A CRIAÇÃO DE UM PERCURSO FORMATIVO DIGITAL EM MONTAGEM¹

Isaac Pipano

Universidade de Fortaleza (Unifor)

1. Contexto e crítica

O emprego da linguagem, tecnologia e recursos audiovisuais foi intensificado pelo contexto da pandemia do novo coronavírus (covid-19), embora já fosse uma tendência da educação nas mais diversas etapas de ensino e formatos (presencial, remoto ou híbrido). Apesar de ser apenas uma entre as dezenas de possibilidades oferecidas pela Educação a Distância (EaD), as videoaulas se configuraram como a principal opção adotada na educação digital brasileira nas últimas décadas. A preferência pelo formato não é trivial: seu arranjo emula a convencional experiência da sala de aula centralizada no professor, numa atualização digital do arcaico modelo nomeado por Paulo Freire como educação bancária (2014), na qual o docente atua como o emissor de um conteúdo, enquanto os estudantes são concebidos como invólucros vazios prontos para serem preenchidos pelas palavras do mestre.

Há de se destacar que a associação sugerida não é meramente entre a sala de aula tradicional e o ensino presencial como métodos anacrônicos; e sim a metodologia que, na fisicalidade do encontro ou pela mediação das telas, promove a reprodução de uma dinâmica alicerçada na exposição e transmissão de conteúdos. É assim, portanto, que podemos pensar uma crítica ao modelo que procura emular a configuração da sala de aula presencial remota ou online: as

1. Este trabalho apresenta uma síntese da pesquisa desenvolvida no âmbito da Especialização em Computação Aplicada à Educação e Tecnologias Educacionais no Instituto de Ciências Matemáticas e Computação (ICMC), da Universidade de São Paulo (USP).

videoaulas – ou aulas filmadas – subestimam o potencial das experiências audiovisuais, que desde os primórdios do século XX elaboram formas inventivas e originais de criar e partilhar as imagens e sons, para além do mero registro de eventos. E, no mesmo gesto, desconsideram as metodologias ativas da educação e sua extensa problematização ao paradigma transmissivo como a única alternativa para o ensino-aprendizagem. Quer dizer, as aulas filmadas não conseguem conectar integralmente o sujeito à cultura em que vivemos, nem utilizam a potência do meio audiovisual.

Durante a pandemia, algumas das consequências da adoção dessa didática em escala nacional foram percebidas, majoritariamente, pelas câmeras fechadas; déficit de aprendizagem; desengajamento e o conseqüente abandono das atividades escolares, que levou ao aumento da evasão, como demonstra a segunda edição do relatório *Juventudes e a pandemia do coronavírus*, publicado pela Conjuve em 2021. O estudo demonstrou que 49% de jovens entre os 18 e 24 anos pararam de estudar durante a pandemia, no ano de 2020, e que os índices de evasão chegaram a 56%, em contraposição aos 40% do ano anterior, já bastante elevados. Decerto que não é possível atribuir apenas à tecnologia e metodologias empregadas a responsabilidade total pela alta taxa de evasão, uma vez que se trata de um fenômeno sistêmico dotado de extrema complexidade. No entanto, é factível afirmar que os índices elevados de desmotivação para estudar, que atingiram a taxa de 54% dos estudantes, entre os meses de setembro e outubro de 2021, refletidos nas câmeras desligadas, sugerem um esgotamento do formato remoto das videoaulas.

A reflexão acima traz um paradoxo interessante, como argumenta a pesquisadora Maria Elisa Máximo, a partir de uma etnografia realizada com estudantes do ensino superior de Santa Catarina, em 2020, ao se perguntar por que os estudantes desligam as câmeras em atividades remotas. Jovens que passam boa parte do tempo interagindo em redes sociais por meio de experiências mediadas por telas e que evitam a exposição em práticas escolares síncronas. Para a pesquisadora, eis aí um importante indicativo sobre as condições que definem o espaço doméstico de cada estudante e o modo como alteram as relações de ensino-aprendizagem. Em sua etnografia, Máximo explicita que, em primeiro lugar, a tecnologia não pode ser percebida como um aparato exterior às relações culturais, em sintonia com o pensamento de Bruno Latour (2012). Como uma teia intrincada de interações entre corpos e subjetividades, em suma, condições materiais e imateriais, a agência sociotécnica dos aparatos engendra as dinâmicas e estratégias de ensino, de modo que a pergunta a respeito das câmeras desligadas só pode ser respondida a partir do rastreamento e da descrição desses “atores em rede”, que incluem as conexões e, igualmente, toda a materialidade da vida e suas condições estruturais.

A hipótese de Máximo é a de que “as percepções de ‘queda’ na qualidade do ensino se originam, também, na tendência expressa de se transpor para as plataformas digitais métodos de ensino típicos do ensino presencial” (MÁXIMO, 2021, p.246); sem qualquer reflexão em torno das condições, os estudantes vivenciam as experiências de aprendizagem em seus próprios contextos materiais e simbólicos.

No que concerne à reflexão aqui presente, não nos deteremos propriamente na dimensão frutiva dos estudantes em vivências mediadas pelas telas, mas perseguimos a mesma hipótese de que a linguagem e os aparatos audiovisuais não podem ser concebidos como exteriores à educação digital; e sim como extensões, acoplamentos que modulam a produção subjetiva no mundo contemporâneo e, conseqüentemente, afetam as relações e interações no âmbito do ensino e as formas de aprendizagem, dentro e fora das redes. Nesse sentido, nossa ênfase se detém sobretudo na maneira como a linguagem audiovisual pode promover experiências de natureza dialógicas, participativas e interativas, para usar alguns dos termos mais correntes nas discussões em torno de estratégias de ensino-aprendizagem na interface com as tecnologias. É nesse quadro, portanto, que se instala a necessidade premente de refletir sobre o emprego da linguagem audiovisual, no âmbito da educação digital, por meio do aporte teórico-conceitual e pragmático do campo do cinema, educação e audiovisual, desenvolvido no Brasil desde os anos 1930 e que permanece apartado das discussões acadêmicas ligadas às tecnologias aplicadas à educação, de modo global. Haja vista a própria Lei 14.533, que institui a Política Nacional da Educação Digital (PNED), que não reconhece, como dimensão constitutiva dos programas, projetos e ações destinados à inovação e tecnologia, a presença central do audiovisual na gênese das interfaces, plataformas e dispositivos pedagógicos.

Para tanto, apresentamos aqui dois movimentos de naturezas distintas, embora complementares. Na primeira parte, uma revisão sistemática da literatura da área pretende verificar a hipótese de que durante todo o período pandêmico (2020-2022) houve o aumento do interesse relativo à incorporação da linguagem e dos recursos audiovisuais nas estratégias de ensino-aprendizagem no Brasil e no mundo, independentemente da área ou do nível de ensino, e que tal interesse se consolidou sobretudo em torno das videoaulas e no formato da transmissão do conhecimento. Na segunda parte, descrevemos o desenvolvimento do projeto-piloto “Mundo-Imagem”, um percurso formativo digital em montagem audiovisual voltado a jovens de 15 a 29 anos, ofertado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, concebido no âmbito da Escola Porto Iracema das Artes, equipamento público do Governo do Estado do Ceará. A ação procura fornecer uma resposta metodológica às possibilidades de implementação do audiovisual no

escopo da educação digital, sobretudo no que concerne aos eixos estruturantes e objetivos que norteiam a inclusão digital e a educação digital escolar.

2. Revisão sistemática da literatura

A construção da hipótese da presente pesquisa guiou-se pela proposição de uma hipótese geral em torno da utilização dos recursos e da linguagem audiovisual na Educação a Distância (EaD) e no ensino remoto, no escopo da educação digital. A partir da delimitação desse recorte, definimos uma trajetória de pesquisa sistematizada por meio de três perguntas geradoras:

A - A linguagem e os recursos audiovisuais têm sido adotados na Educação a Distância (EaD) e no ensino remoto? Para uma resposta negativa, a pesquisa deveria se debruçar sobre as possíveis causas para a não utilização da linguagem e dos recursos audiovisuais na Educação a Distância (EaD) e no ensino remoto. No caso de uma resposta afirmativa, passaríamos à próxima pergunta:

B - De que modo a linguagem e os recursos audiovisuais têm sido adotados na Educação a Distância (EaD) e no ensino remoto? Essa pergunta se desdobra em duas outras:

B.1 - A linguagem e os recursos audiovisuais são utilizados de modo expositivo, ilustrativo e informativo?

B.2 - A linguagem e os recursos audiovisuais mobilizam experiências dialógicas, interativas e participativas? Uma vez identificada a utilização da linguagem e dos recursos audiovisuais, seríamos guiados pela pergunta final, encerrando o percurso de formulação da hipótese.

C - A linguagem e os recursos audiovisuais colaboram para a construção de metodologias ativas na Educação a Distância (EaD) e no ensino remoto? Para uma resposta negativa, a pesquisa destacaria a potência da linguagem e dos recursos audiovisuais na construção de metodologias ativas. Para uma resposta positiva, a pesquisa deveria se dedicar ao mapeamento das estratégias adotadas.

Com a hipótese da pesquisa e as respectivas perguntas geradoras traçadas, deu-se início ao mapeamento dos trabalhos acadêmicos por meio de repositórios digitais e buscadores internacionais, priorizando os artigos, dissertações e teses publicados em português e inglês. A

construção da string de busca delimitou, em primeiro lugar, a “população” dos trabalhos, restringindo o alcance da pesquisa ao campo da Educação a Distância (E-learning) e Ensino Remoto (Remote Teaching). A opção em adotar ambas as entradas, por mais que a EaD e o ensino remoto não possam ser compreendidos como termos sinônimos, uma vez que possuem definições e apropriações distintas, se deu em função da suspeita relativa ao grande número de trabalhos que poderiam emergir de uma análise do contexto pandêmico. Contexto no qual se popularizou a utilização do termo “ensino remoto emergencial” em referências às práticas pedagógicas mediadas por plataformas e recursos digitais transpostas imediatamente do campo presencial para o digital e que se realizaram sem a compreensão da especificidade do novo formato. Essa população (EaD / ensino remoto) foi interseccionada por palavras-chaves ligadas ao campo da educação audiovisual, delimitadas pelos substantivos “Audiovisual”, “Cinema” (Movies) e “Videoaulas” (Video lessons).

Optou-se pela busca em repositórios das mais variadas áreas das ciências, e não apenas aqueles que poderiam privilegiar trabalhos restritos às Ciências Humanas / Ciências Sociais Aplicadas. Tal decisão deve-se ao interesse em abarcar um vasto espectro de abordagens e aplicações da linguagem e dos recursos audiovisuais, independentemente da área do saber ou do nível de ensino. Assim, chegamos à catalogação de trabalhos desde o ano de 1975 até 2022:

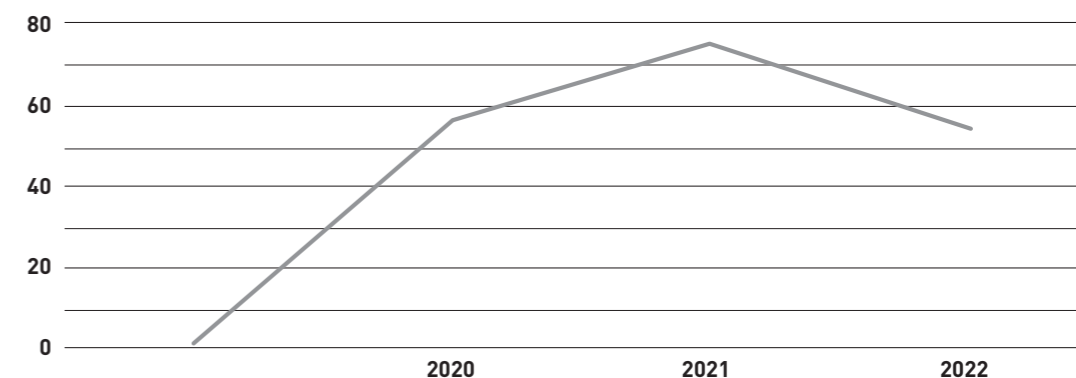
Tabela 2.1 Número de Publicações por Repositório de Pesquisa

Repositório / Site de pesquisa	Quantificação dos resultados	Artigos desclassificados	Artigos selecionados
ACM Digital Library	438	404	34
Google Acadêmico	161	99	62
Periódicos Capes	78	66	12
Science@Direct	242	168	74
Scopus	137	121	16

A investigação das bases de dados trouxe uma resposta à primeira hipótese formulada pelo problema geral da pesquisa, a respeito da utilização da linguagem e dos recursos audiovisuais na Educação a Distância e no ensino remoto. Por meio da análise, foi possível constatar um crescimento exponencial do número de publicações a partir de 2020, ano em que tem início a pandemia do novo coronavírus. A série histórica iniciada em 1975 apresenta uma ondulação contínua, com momentos de maior e menor interesse, sem picos ou vales extremos. Com o início da pandemia, nota-se um crescimento acentuado, levando à validação da hipótese quanto ao emprego da linguagem e recursos audiovisuais. A partir dessa constatação, optou-se por trabalhar com o recorte de trabalhos restritos à série histórica de 2020-2022. O recorte concentrado deve-se ao interesse em observar mais detalhadamente de que modo a educação audiovisual foi integrada às diversas práticas e estratégias de ensino-aprendizagem na pandemia, a fim de mapear iniciativas, programas e ações que pudessem descrever as metodologias aplicadas, objetivando responder à segunda pergunta geradora da hipótese.

A Tabela 2.2 traz uma importante pista acerca do crescimento / redução do interesse em torno da utilização da linguagem e dos recursos audiovisuais na pandemia. Entre os anos de 2020-2021, nota-se um aumento do número de pesquisas realizadas na área, seguido de uma redução no ano seguinte (2022). O aumento e redução do interesse sugerem uma vinculação com o momento de restrição de isolamento mais severo contraposto ao afrouxamento das dinâmicas de isolamento social e o retorno à educação presencial.

Tabela 2.2 Gráfico do Número de Publicações Selecionadas no Período de 2020 a 2022



A revisão qualitativa das publicações e pesquisas selecionadas nos tem permitido afirmar que a linguagem e os recursos audiovisuais ainda são subvalorizados no que tange à construção de estratégias de ensino dialógicas, participativas e interativas, no horizonte das metodologias ativas da educação. Na obra do pesquisador Romero Tori (2017), que se dedica a uma reflexão aprofundada sobre o uso das tecnologias como um modo de constituição de experiências pedagógicas interativas, há um destaque para tecnologias, tais como a Realidade Virtual; Realidade Aumentada; Ambientes Virtuais 3D e Games, todas tecnologias que operam na produção e partilha de experiências por meio de imagens e sons. Entretanto, há apenas uma única menção ao audiovisual no tópico em que a videoconferência é apresentada como uma estratégia de produção de presença, sem outras referências às inúmeras possibilidades de criação com imagens e sons, inter e transdisciplinarmente.

No artigo “Audiovisual e ensino não presencial: problematização da produção pelo paradigma da complexidade” (LOPEZ and AMÉRICO, 2022), os pesquisadores constatam que há um uso simplificado do audiovisual através das videoaulas ou videoapoios que pouco se relacionam com as potencialidades das imagens e sons como uma linguagem e experiência sensível. Para os autores, o formato, que é usado majoritariamente em produção em vídeo com propósitos didáticos ou educativos, em sintonia com a ideia de uma pedagogia baseada na reprodução e transmissão do conhecimento, “tende a se tornar cansativo e pouco produtivo para seu espectador, pois se caracteriza por abordagens baseadas apenas no conteúdo (LOPEZ and AMÉRICO, 2022, p.194). Os autores enfatizam que há uma prevalência do formato stand-up, no qual o professor fala diretamente para a câmera, a partir do cotejamento entre a produção de vídeos produzidos pela Univesp, nos cursos de Engenharia de Produção e Gestão Pública; e vídeos do portal Coursera, em diferentes cursos.

No artigo “Videoaula interativa como material potencialmente significativo na educação a distância”, os pesquisadores Mogetti, Brod e Lopes (MOGETTI et al., 2020) enfatizam que as videoaulas são um recurso valioso na Educação a Distância, ampliando sua utilização para além do formato stand-up. Os autores descrevem a adoção dos vídeos interativos como um modo de propor experiências de aprendizagem significativas, sugerindo a participação ativa do sujeito na aquisição de conhecimentos, de modo que a experiência de ensino-aprendizagem não se submeta à lógica da repetição ou cópia daquilo que é partilhado pelo educador, seja no formato presencial, seja através da videoaula. Ainda no artigo, os pesquisadores

contextualizam a construção de uma aula roteirizada e gravada de forma interativa, por meio de um recurso H5p disponibilizado pelo AVA Moodle, proporcionando aos estudantes “a experiência de participar dela ativamente, através do acesso a links, figuras e exercícios que testavam seu conhecimento e atenção sobre o que estava sendo explanado” (MOGETTI et al., 2020, p.3). Na pesquisa, o grupo focal de professores afirmou desconhecer as ferramentas capazes de transformar uma videoaula tradicional em videoaula interativa, considerando interação apenas as dinâmicas possibilitadas por intermédio de “chats, fóruns, games, web-conferência, redes sociais e outras ferramentas externas” (MOGETTI et al., 2020, p.8). Como conclusão da pesquisa, os autores argumentam que a videoaula, em seu modo interativo, pode se consolidar como uma ferramenta importante para garantir a aproximação entre estudantes e professores.

Em “Adequações para o ensino remoto: transformando o YouTube em sala de aula” (MARTINS, 2022), a pesquisadora aponta para a pertinência da utilização de recursos audiovisuais para a abordagem de conteúdos ligados às Ciências, ressaltando o papel do professor como curador e com destaque à possibilidade da linguagem audiovisual permitir o visionamento de recursos tanto da ordem macro quanto microscópica. Entretanto, os vídeos partilhados no canal descrito no trabalho adotam o mesmo esquema das videoaulas.

De modo geral, o estudo do *corpus* tem nos evidenciado que a pedagogia do audiovisual, essa forma particular de compreender a produção do conhecimento por meio de imagens e sons, não tem adentrado o campo das discussões teóricas e experiências práticas, em outras áreas da educação. Se, cotidianamente, por meio de diversas formas de produção, como o remix, o mashup, o sample, o beat, e toda a cultura contemporânea de apropriação e transformação, assim como nas próprias redes sociais, crianças, jovens e adultos produzem e partilham imagens e sons e todo um extenso campo de trocas que rearticulam experiências audiovisuais, por outro, parece não haver uma aproximação mais imediata entre essas formas de criação e sua possível presença na proposição e composição de metodologias e experiências de ensino-aprendizagem. Por meio da observação dessas estratégias de emprego das imagens, onde se colocam as educadoras e educadores? Talvez possamos sugerir então esse deslocamento na perspectiva que propõe José Morán, situando a relação entre a educação audiovisual e o contexto contemporâneo como parte de agenciamentos e gestos de curadoria, que nos afastam novamente de uma pedagogia da “transmissão” (2017, p.24) audiovisual. Entretanto, parece que seguimos avançando na direção oposta, a caminho da reprodução do conhecimento.

3. Mundo imagem: a confecção

A Plataforma Virtual de Formação em Artes é um programa idealizado pela Escola Porto Iracema das Artes e que conta com a colaboração técnica do Instituto Federal do Ceará (IFCE). O projeto tem como objetivo central a criação de percursos formativos massivos, gratuitos e online – Mooc (Massive Open Online Course) – ofertados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle, para um público de jovens entre 15 e 29 anos, residentes no estado do Ceará.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são plataformas que permitem a construção de experiências formativas diversas. Mais do que um mero repositório de conteúdos, um AVA almeja ser um ambiente virtual em que o estudante vivencia plenamente suas atividades acadêmicas e dinâmicas de aprendizagem, o que implica a construção de espaços para a partilha de experiências e o convívio digital com outros estudantes, visando à aquisição e ao desenvolvimento das mais variadas competências. Popularizado no Brasil e no mundo, sobretudo após a pandemia, a escolha pelo Moodle advém de ser um AVA construído a partir de um código aberto e gratuito, o que permite a confecção de diversos objetos de aprendizagem e o intercâmbio por meio de uma rede de construção coletiva. Por ser modular, o Moodle garante flexibilidade em seu desenho instrucional. Além disso, o sistema incorpora um amplo conjunto de recursos interativos denominados HTML5 (Linguagem de Marcação de Hipertexto): recursos de código aberto que utilizam a linguagem JavaScript e podem ser adaptados conforme os objetivos de aprendizagem almejados.

Como projeto-piloto da Plataforma Virtual de Formação em Artes, vem sendo gestado o percurso de audiovisual intitulado “Mundo-Imagem”, com carga horária de 60h/a, dividido em quatro módulos temáticos interdependentes. “Mundo-Imagem” é um curso que se dedica à partilha de saberes sociotécnicos relacionados à montagem audiovisual, por meio da exposição de conceitos e obras e o encontro com artistas, pesquisadores, professores e técnicos do campo audiovisual. O curso é composto de quatro módulos com três aulas cada um, sendo sua espinha dorsal um programa educativo, também intitulado “Mundo-Imagem”, com duração média de 10 minutos. Cada episódio corresponde a uma aula com a qual estão relacionados diversos objetos de aprendizagem, atividades e dinâmicas, com atenção ao desenvolvimento de habilidades e competências e não apenas à reprodução de conteúdos, totalizando 12 aulas (três para cada um dos quatro módulos – Montagem e Cotidiano, Montagem e Território, Montagem e Memória, Montagem e Corpo).

A escolha pelo formato de um programa educativo, em vez de uma videoaula, decorre da crítica aos formatos dos cursos assíncronos praticados majoritariamente no Brasil e no mundo, alicerçados no formato do stand-up, conforme apresentado no tópico anterior. Portanto, trata-se de construir uma experiência pedagógica audiovisual que seja em si mesma uma experiência de fruição estética e que contemple as múltiplas possibilidades de criação permitidas pela linguagem e os recursos audiovisuais.

O programa apresenta o cotidiano de uma jovem estudante chamada Joyce, conhecida como Joy (abreviação de joystick, ferramenta usada na manipulação dos games), compondo um arco narrativo que apresenta a edição e montagem audiovisual como algo presente no dia a dia da personagem. Os episódios são construídos de modo que haja um diálogo entre o protagonista e o estudante que participa das aulas, a partir de uma perspectiva interativa. Para tanto, todos os episódios são configurados por meio dos recursos interativos H5p, quer dizer, cada episódio é construído em torno da utilização de hiperlinks que dão acesso a novos recursos e objetos de atividades, tais como filmes, leituras, exercícios e fóruns. Ao longo do arco narrativo, assistimos à personagem com as dificuldades de realização de seu primeiro curta-metragem, feito de forma independente, contando apenas com seus próprios equipamentos pessoais: um velho computador, que na altura do episódio 4 para abruptamente de funcionar, e um celular de baixa resolução. Para conseguir driblar as dificuldades técnicas e aprender tanto a manipulação dos aparatos técnicos, quanto o pensamento que orienta a organização das imagens e sons, Joy se relaciona com uma gama muito diferente de agentes e situações: colegas, professores, artistas, youtubers, filmes, livros, derivas, encontros etc. Na trajetória da personagem, o aprendizado está intimamente ligado à sua própria manipulação e se mostra como algo que existe como coisa viva e que se realiza no encontro entre a estudante e as coisas que a cercam. Sem uma posição que hierarquiza os elementos, todos os saberes – sejam os acadêmicos, como os livros e especialistas, seja aquilo que ela apreende com o próprio corpo, a partir dos trajetos que faz pela cidade e dos encontros que tem com diferentes atores sociais – há uma montagem permanente na própria forma de aprender: as imagens e sons passam então a operar como essa forma-viva, essa matéria que exige a manipulação, transformação e que prescinde de um resultado idêntico que se repete e se reproduz ciclicamente, independentemente da pessoa.

Na trama de saberes, o contexto onde Joy vive é parte intrínseca de uma rede da qual também fazem parte as instituições e equipamentos culturais, as redes sociotécnicas, os amigos, a casa, o bairro e a cidade onde vive. Em seu “Mundo-Imagem”, Joy desenvolve uma percepção crítica sobre a produção das imagens e sons e sua implicação nos processos éticos, estéticos e

políticos da cidade e mundo à sua volta. E, por sua vez, cada estudante que realiza o percurso formativo é também convocado a construir sua trajetória, singularizando seu modo de ser e aprender com as imagens e sons.

Isaac Pipano

Professor de Teorias do Cinema da Universidade de Fortaleza (Unifor) e coordenador de Pesquisa & Inovação na Escola Porto Iracema das Artes. Doutor em Comunicação (UFF), especialista em Computação Aplicada à Educação e Tecnologias Educacionais, desenvolve projetos na interface entre educação, audiovisual e tecnologias. Publicou o livro *Cinema de brincar*, com Cezar Migliorin, e sua pesquisa de doutorado, *Isso que não se vê – teorias para cinemas e educações*

Referências

CONJUVE. *Juventudes e a pandemia do coronavírus*. Fundação Roberto Marinho, Rede Conhecimento Social, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Em Movimento, Visão Mundial, Mapa Educação e Porvir, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58 ed rev. e amp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LATOURETTE, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução a teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012.

LOPEZ, Rene Rodriguez; AMÉRICO, Marcos. Audiovisual e ensino não presencial: problematização da produção pelo paradigma da complexidade. *Revista Geminis*, v. 13, n. 1, 2022, p.188-202.

MARTINS, Neusa Helena da Silva Pires Martins. Adequações para o ensino remoto: transformando o YouTube® em sala de aula. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 17, n. 1, p.485-495.

MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da covid-19. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 21, n. 2, p.235-247.

MOGETTI, Rosimere Silva; BROD, Fernando Augusto Treptow; LOPES, João Ladislau Barbará Lopes. Videoaula interativa como material potencialmente significativo na educação a distância. *Renote*, v. 18, n. 1, 2022.

PIPANO, Isaac. *Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens*. (Tese de doutorado). Universidade Federal Fluminense.

_____. *Mundo-imagem: a linguagem e os recursos audiovisuais na Educação a Distância (EaD)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC), Universidade de São Paulo (USP), São Carlos, 2022.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL (PNED) NA ERA DO CAPITALISMO DE VIGILÂNCIA E DAS BIG TECHS: NAVEGANDO POR ÁGUAS TURVAS E ONDAS INCERTAS...

Fábio José Paz Rosa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

José Alex Soares Santos

Universidade Estadual do Ceará (Uece)

Introdução

A experiência de escrever a quatro mãos inicia seu percurso com uma nota desafinada, ao afirmarmos que não é tarefa fácil refletir sobre o significado promissor e/ou incerto para a vida da população brasileira, que frequenta a educação escolar, de uma Política Nacional de Educação Digital (PNED). Essa política deve ser implementada ou instituída por meio de lei em todos os níveis (educação básica e educação superior) e modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e tecnológica, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação a distância, educação bilíngue de surdos). Essa é a diretriz que orienta o segundo eixo estruturante da PNED, definido pelo *caput* do Art. 3º da Lei 14.533/23¹ como:

O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do

1. A Lei n. 14.533, de 11 jan. 2023, institui a Política Nacional de Educação Digital no Brasil, ao promover alterações nas Leis n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n. 9.448/97 e n. 10.753/03. A referida política se organizará a partir de quatro eixos estruturantes, como determina o § 2º do Art. 1º: eixo I – inclusão digital; eixo II – educação digital escolar; eixo III – capacitação e especialização digital; eixo IV – Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais [...]. (BRASIL, 2023, paginação irregular).

Ao problematizarmos o cenário de ubiquidade da plataformização com o intuito de envolver a totalidade da experiência humana, a partir de uma realidade na qual as principais corporações privadas de tecnologia da informação e/ou (des)informação e comunicação (Google, Apple, Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, entre muitas outras) estão situadas, em geral, no Vale do Silício, estamos imergindo em portais de muitos perigos e armadilhas. Isso porque essas corporações têm o poder de se sobrepor à soberania dos Estados-nações, bem como alterar o comportamento, os hábitos, os valores e as decisões dos indivíduos com base na mineração e comercialização de dados que são produzidos pelos próprios sujeitos em perfis digitais, os quais são codificados em linguagem algorítmica. Portanto, a tarefa é árdua e colossal em função de estarmos navegando em águas turvas sobre ondas incertas, que Shoshana Zuboff (2021) chama de “capitalismo de vigilância”, de “poder instrumentário”². Um espectro de proporções gigantescas que:

[...] reivindica de maneira unilateral a experiência humana como matéria-prima gratuita para a tradução de dados comportamentais. Embora alguns desses dados sejam aplicados para o aprimoramento de produtos e serviços, o restante é declarado como *superávit comportamental* do proprietário, alimentando avançados processos de fabricação conhecidos como “inteligência máquina” e manufaturado em *produtos de produção* que antecipam o que um determinado indivíduo faria agora, daqui a pouco e mais tarde (ZUBOFF, 2021, p.22. Grifos da autora).

Ao tomarmos como premissa de análise as observações contundentes da supracitada autora, partilhamos da ideia de que o contexto da realidade virtual (RV) surge como um grande paradoxo carregado de imprevisibilidades. Tal paradoxo é reforçado por Ken Hillis (2004), ao compreender

2. O poder instrumentário do capitalismo de vigilância tem como premissa básica alterar o nosso comportamento e como meta fundante nos automatizar. Na sua fase atual de evolução, experimenta a dinâmica movida por processos de máquina automatizados que não só conhecem nosso comportamento como o moldam. O exemplo mais visível do grande público é a inteligência artificial (IA), nomeada de Chat GPT, que, numa perspectiva distópica orwelliana, tem como objetivo antecipar respostas às situações futuras feito a “mãe Diná” da contemporaneidade, nos transformando em personagens melancólicos do *Show de Truman* (Peter Weir, 1998). Com base em tais elementos teóricos e da realidade virtual, “o poder instrumentário conhece e molda o comportamento humano em prol das finalidades de terceiros, [fazendo] valer sua vontade através do meio automatizado de uma arquitetura computacional cada vez mais ubíqua composta de dispositivos, coisas e espaços ‘inteligentes’ conectados em redes” (ZUBOFF, 2021, p.23).

a RV como “tecnologia imersiva”, atravessada por ambiguidades que envolvem, por um lado, “fantasias geográficas”, por outro, “experiências substantivas”. Esses aspectos tornam a RV um produto sedativo ou estimulante, ou seja, uma espécie de “empirismo mágico” – crença não admitida, mas marcada por hibridismos em que corpos físicos são colocados em plano secundário, relativamente às nossas mentes e formas representacionais que se articulam às tecnologias virtuais. Nesse constructo, o referido autor assume a perspectiva de examinar de que forma a “tecnologia da realidade virtual poderia influenciar a percepção contemporânea de nossas próprias identidades – tanto as imaginativas quanto as corporificadas – e os lugares que habitamos” (HILLIS, 2004, p.13).

Diante da situação paradoxal que inflige nossa capacidade de movimentar nos contextos incertos e imprevisíveis da realidade virtual e o poder de controle e alteração do comportamento futuro por essa mesma realidade, cabe perquirirmos sobre o significado de uma política nacional de educação digital, aplicada aos contextos escolares num país estruturado por desigualdades e opressões.

Qual o senso de direção da PNED para a formação da população brasileira, tão marcada pelas desigualdades de classes e as variadas formas de opressões? Que vetores dos eixos estruturantes da PNDE contribuem para equacionar os problemas das desigualdades de classes que afetam o desempenho e a dinâmica de vida de grupos sociais no acesso à informação e ao conhecimento histórico e socialmente produzidos? A emergente “civilização da informação” é um lugar que podemos habitar ou um ambiente hostil que nos seduz, depois sufoca, oprime e controla? Estaria sua direção assumindo os rumos adotados pelo “anjo da história” de Walter Benjamin (1996), que resolveu virar as costas para o futuro e, com as asas presas à tempestade do progresso (TICs, RV, AV, IA), mesmo que o olhar esteja fixo no passado, assistem paralisados às ruínas se acumularem sobre seus pés, ou seja, os escombros de uma realidade composta por fragmentos de uma infinidade de dados prontos para serem comercializados no universo das big techs? Terá a PNED contrapontos de barganha para não ficar refém da plataforma imposta pelas grandes corporações com o *zeitgeist* definido pela lógica de existir do Vale do Silício? O que esperar dessa legislação em um país de políticos de tradição fisiológica, onde, também, se tornou tradição aprovar leis para serem descumpridas pelo próprio Estado que deveria ser seu guardião e efetivá-las, mas, contrariamente, para atender a ordem sociometabólica do capital, muitas vezes faz delas “letra morta”?

A partir do preâmbulo e das questões levantadas, deixamos pistas significativas de qual será o itinerário do nosso estudo, que tem como objetivo fundante analisar a Lei n. 14.533, de 11 jan. 2023, em diálogo e costuras possíveis com outras leis, respectivamente, a Lei n. 13.006, de 26

jun. 2014, a Lei n. 11.645, de 10 mar. 2008, e a Lei n. 10.639, de 9 jan. 2003. O escopo da pesquisa sugere que sigamos os caminhos metodológicos desenhados pela análise documental da legislação pertinente ao tema, em articulação com a revisão bibliográfica que envolve os trabalhos de Evgeny Morozov (2018); Ken Hillis (2004); Shoshana Zuboff (2021); Tim Wu (2012), entre outros teóricos que abordam a problemática dos ambientes virtuais (AVs)³ e da cultura e realidade digitais numa arquitetura social dominada pelas big techs na era do capitalismo de vigilância e do limiar de uma civilização informacional.

O poder das big techs na era do capitalismo de vigilância: do autômato à turca, passando pelo *Angelus Novus* até chegar na ascensão dos dados e no funeral da política

Estariamos diante da alegoria do autômato que “ganha sempre”, mas que não se chama mais “materialismo dialético”, como queria Benjamin (1996), em sua primeira tese, *Sobre o conceito da história*, mas sim do ambiente virtual (AV) com suas peças sobre a mesa onde o “fanteche vestido à turca, com narguilé na boca” é toda humanidade que acessa a rede mundial de computadores⁴ e as plataformas digitais que esta hospeda em nichos virtuais, as famigeradas “nuvens”?

A questão carrega em si uma gravidade, mas a realidade que a motiva tem sido uma constante e entrado sem pedir licença nos nossos lares, em nossas vidas e de forma avassaladora no cotidiano de nossa práxis formativa e laboral. Isso porque:

A realidade digital está tomando conta e redefinindo tudo que é familiar, antes mesmo de termos tido a chance de ponderar e decidir sobre a situação. Nós celebramos o mundo conectado por causa das muitas maneiras pelas quais ele enriquece nossas capacidades e perspectivas, mas ele gerou novos grandes territórios

3. De acordo com Ken Hillis (2004), os ambientes virtuais são espaços representacionais que propõem ilusões ou fantasias espaciais particulares. Tal ideia remete a uma compreensão de que os AVs constituem um ambiente de comunicações que se converteu em território para rituais, só que dessa vez os corpos estão ausentes, mesmo quando são representados visualmente. “A comunicação é deparada da motilidade corporal a favor da extensibilidade imaginativa pelo espaço como ritual extaticamente descorporificado de *informação*” (HILLIS, 2004, p.226).

4. Segundo a União Internacional das Telecomunicações (UIT), agência da Organização das Nações Unidas (ONU), ao todo existem 5,3 bilhões de usuários da internet em todo o mundo e a meta é fazer que pelo menos os 2,7 bilhões que ainda não têm como acessá-la possam fazê-lo até o ano de 2030. Esse número ainda é considerado alto, em função de equivaler a um terço da população mundial. Entre os dados levantados pela UIT, a África é a região com menos conectados, com 60% da população do continente sem nenhum acesso à rede mundial de computadores. Na outra ponta, a Europa é a região mais conectada em todo o globo, com 89% da população online. Informações disponíveis em: <https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381>. Acesso: 7 abr. 2023.

de ansiedade, perigo e violência conforme o senso de um futuro previsível se esvai por entre nossos dedos (ZUBOFF, p.18).

Eis o dilema que a humanidade necessita equacionar, diante do poder manipulador que se esconde por trás da ideia de “liberdade” sem precedentes. O procedimento disfarçado com a máscara da inevitabilidade, permite aos capitalistas da vigilância atuarem em território “sem lei” com o objetivo de ofuscar seus interesses fundados na lucratividade pela via da comercialização de dados sem o conhecimento e a permissão dos usuários.

Chamamos a atenção para a polêmica que foi gerada e alardeada no início do terceiro Governo Lula. O embaraço tem seu curso quando o ministro da Fazenda, Fernando Haddad, anunciou que Shopee, Shein e Aliexpress (e-commerces estrangeiras) passariam a ser taxadas com o fim da isenção de imposto para remessas internacionais até US\$ 50,00 (cerca de R\$ 250,00) feitas entre pessoas físicas.

Com a reação por parte dos e-commerces e de diversos consumidores na bolha digital ficou perceptível o poder instrumentário do capitalismo de vigilância, que quer operar livremente em territórios virtuais de consumo. Eis a percepção dos capitalistas da vigilância, ou seja, a de que podem fazer qualquer coisa que queiram sem os limites da intervenção do Estado. É a expressão mais nítida do neoliberalismo e a mão invisível do mercado, isenta de qualquer regulação estatal.

Com base nesse princípio mercadológico que orienta as práticas dos homens de negócio,

os capitalistas da vigilância se apresentam como defensores de direitos e emancipação, apelando para e explorando ansiedades contemporâneas, enquanto a verdadeira ação ficava escondida nos bastidores. Era um manto de invisibilidade confeccionado em igual medida para a retórica da rede de empoderamento, a habilidade de mover com agilidade, a confiança de vastos fluxos de receita e a natureza selvagem e desprotegida do território que viriam a conquistar e reivindicar. Estavam protegidos pela inerente ilegibilidade dos processos automatizados que comandam, pela ignorância criada por estes e pelo senso de inevitabilidade que fomentam (ZUBOFF, 2021, p.25).

O problema é que esse processo se reveste de uma dinâmica cultural naturalizante, acompanhado da crença de que as tecnologias são afins de uma “nova natureza” e são as novas bacantes

no reino da pulsão dionisíaca, em que tudo é “livre” para ser comercializado, inclusive a “subscrição comportamental”, numa via de mão única, em que pagamos por tecnologias e serviços para ser por eles dominados. Dessa forma, “o poder ofuscante das representações da natureza de um AV passa a ser visto como equivalente àquilo que é ‘genuíno’” (HILLIS, 2004, p.226). Tal procedimento oculto constitui-se num mercado poderosíssimo por onde circula aproximadamente um trilhão de dólares por ano e que nessa indústria a mercadoria acaba sendo toda a humanidade conectada por meio de perfis digitais e os dados compartilhados em tais espectros, sobre os quais não temos a dimensão do que pode ser moderado.

O perigo à vista está associado à fabricação de um imenso fluxo de conteúdos constantes, ativados para chamar a atenção da enorme massa de conectados, que por meio da focalização tem transformado a ideia onírica de conectividade num pesadelo, onde reina a ansiedade sobre corpos fragmentados e separados com base em mudanças comportamentais bruscas sugeridas pela própria tecnologia automatizada, definida pela linguagem dos algoritmos – espécie de Santo Graal das comunicações ou bola de cristal capaz de anteciper e prever profeticamente o que será nosso comportamento futuro, guiado e manipulado pela própria engrenagem digital – que pode evoluir para a constituição de verdadeiras cleptocracias digitais, com ameaças profundas à democracia substantiva e a solidariedade de classes.

[...] Vamos admitir: a maioria de nós preferiria não pensar nas implicações éticas das escovas de dente inteligentes ou na hipocrisia implícita na retórica ocidental em relação ao Irã, ou na subserviência que cada vez mais líderes europeus demonstram diante do Vale do Silício e de sua linguagem medonha e nefasta, o siliconense. O mínimo que podemos fazer é que a crise é muito mais profunda e decorre de causas tanto intelectuais quanto jurídicas. O consumismo informacional, assim como seu irmão mais velho, o consumismo energético, é uma ameaça muito mais perigosa para a democracia do que a NSA (MOROZOV, 2018, p.137).

Diante de um padrão de sociabilidade em crise, urge como necessidade de médio e longo prazo uma transformação radical na direção da emancipação política, cultural, econômica, estética e omnilateral da humanidade. Um construto dialético onde o resgate e a reconstituição da “igualdade substantiva” são o horizonte a ser perseguido coletivamente. Busca que atualmente tem sido ofuscada pelo individualismo, os parâmetros do neoliberalismo, o apartheid social, a violência banal, o ódio, as guerras híbridas e a ameaça constante de um conflito nuclear entre as

potências bélicas que atuam sobre o símbolo do imperialismo que tem ampliado poderes com o auxílio das novas tecnologias.

É nesse cenário contraditório do capitalismo de vigilância que devemos atuar para nos refazermos enquanto humanidade. “Precisamos de uma imagem mais nítida e impactante do apocalipse informacional que nos espera, num mundo em que os dados pessoais são comercializados como café ou qualquer outra mercadoria” (MOROZOV, 2018, p.133). Com essa imagem mais visível no contexto da “civilização da informação”, talvez seja possível, como humanidade, nos soerguer para romper e superar a ameaça atual à nossa natureza humana como a conhecemos, bravata produzida pelo poder desmesurado das big techs e que segue o lema “a regra é não ter regras” (HASTINGS; MEYER, 2020).

Quem sabe decifrando o enigma da Esfinge do século XXI e seu poder incontrolável podemos organizar a luta mais acertada para enfrentá-la em uma situação em que a correlação de forças seja mais equilibrada no confronto necessário e urgente? Sabendo que a Esfinge, o “Grande Outro” e/ou o “mestre dos fantoches” são as empresas capitalistas de vigilância e seus crescentes ecossistemas de clientes, consultores e concorrentes, no contexto abrangente de tecnologia e ciência de dados, os quais obedecem a lógica definida pelo espírito de época do Vale do Silício (ZUBOFF, 2021).

O “aviso de incêndio” acionado pela professora de Harvard, bem como pelo pesquisador russo, sobre a presença constante das big techs em nossas existências, num cenário de capitalismo de vigilância tem que permanecer aceso e em plena atividade de combustão para que não sucumbamos diante do poder que percorre a biosfera, a simbolosfera e a econosfera (LOGAN, 2012). Assumir tal perspectiva é importante para mantermos em alerta o pessimismo da razão, sem perder de vista o otimismo da vontade.

Esse procedimento salutar nos ajudará a não incorrerem no que foi o otimismo precipitado de Adam Shaff (1995) em seu ensaio sobre *A sociedade informática*. O equívoco se deu, em primeiro plano, ao descarte da catástrofe nuclear, alongando a projeção para um segundo plano, com a crença de que a automação da produção e dos serviços levaria a um considerável enriquecimento da sociedade e que a riqueza produzida ao final seria redistribuída, independentemente do sistema político. Esse futuro improvável, segundo Shaff (1995), levaria a humanidade a viver em plenitude a “sociedade do lazer” e deleite estético, estando livre da produção de suas necessidades materiais, se libertando do castigo bíblico de que deveríamos viver com o trabalho do

nosso próprio suor, função assumida a partir da nova composição social da produção por mão de obra autômata.

As hipóteses do polonês ao escrever para o Clube de Roma⁵, como podemos perceber, foram atropeladas pela realidade e não se sustentam mais, principalmente, porque se apostou que os avanços da microeletrônica tornariam possível uma democracia verdadeira com ampla descentralização do poder e das decisões políticas, acompanhada da também descentralização da produção e um incremento de responsabilidade e das liberdades individuais no interior do contexto social (SHAFF, 1995). Isso não aconteceu e estamos com o futuro ameaçado, justamente, porque passamos a viver o contrário.

Tal abordagem constituiu-se ao longo dos anos na idealização do improvável e acabou sendo um conto de fadas, diante daquilo que Morozov (2018) analisa como realidade em que predomina a “ascensão dos dados e a morte da política”, mote que vem associado à pergunta: “podemos apostar na tecnologia e no Vale do Silício como panaceia para a resolução de problemas históricos da humanidade?” A resposta do autor é bem demarcada pela postura de negação. Isso porque, segundo nossa interpretação das ideias de Tim Wu (2012) – teórico do campo do direito, professor de Harvard e que tem pensado o “império das comunicações” – a indústria concentrada no Vale do Silício é dominada por um soberano, uma oligarquia ou alguma espécie de truste, holding ou cartel, o que torna difícil romper com sua hegemonia.

Nesse viés, no escândalo da Cambridge Analytica⁶, o Facebook, pode ter assumido, por exemplo, o papel de gangster digital, mas, depois que a poeira baixou e o caso saiu dos holofotes da espetacularização midiática, a empresa voltou a operar energeticamente com todos os seus títulos. Fato que demonstra ser pertinente a preocupação do teórico estadunidense ao analisar a hegemonia das indústrias de tecnologia e as dificuldades para furar a bolha hegemônica que elas conseguiram impor sobre o comportamento presente e futuro, as quais, com a pandemia, aceleraram suas engrenagens obscuras e totalitárias e operaram a pleno vapor em todos os

5. O Clube de Roma foi criado em 1968 na capital italiana pelo industrial italiano Aurélio Peccei e o cientista escocês Alexander King. A partir de 1972, os componentes do clube, formados por empresários, diplomatas, cientistas, educadores, humanistas, economistas e altos funcionários, ampliaram suas preocupações acerca dos limites do crescimento econômico.

6. Em 2018, o Facebook realizou um teste psicológico por meio de um aplicativo onde os dados de mais de 87 milhões de usuários ficaram vulneráveis e foram utilizados e manipulados pela Cambridge Analytica, empresa de análise de dados que trabalhou para a equipe de campanha do então presidenciável dos Estados Unidos, Donald Trump.

pontos do globo que foi possível alcançar, praticando a comercialização de dados comportamentais preditivos⁷.

O viés adotado por Evgeny Morozov (2018) dialoga com tais preocupações quando o russo infere:

As empresas do Vale do Silício estão construindo o que chamo de “cerca invisível de arame farpado” ao redor de nossas vidas. Elas nos prometem mais liberdade, mais abertura, mais mobilidade; dizem que podemos circular onde e quando quisermos. Porém, o tipo de emancipação que de fato obtemos é falsa; é a emancipação de um criminoso que foi recém-libertado, mas que ainda está usando uma tornozeleira (MOROZOV, 2018, p.31).

O poder que circunda a esfera das big techs com sua capacidade de imersão na vida cotidiana de mais de 5 bilhões de pessoas espalhadas pelo planeta com acesso à internet talvez seja o principal impasse para encararmos como promissora a arquitetura legal que define a instituição da PNED no Brasil, principalmente, por ser um país de contexto desigual e combinado, inserido no cenário do capitalismo de vigilância. Assumimos um olhar de desconfiança pelas razões aqui demonstradas, partindo das análises que constam na literatura especializada.

Nós somos as fontes do superávit crucial do capitalismo de vigilância: os objetos de uma operação de extração de matéria-prima tecnologicamente avançada e da qual é cada vez mais impossível escapar. Os verdadeiros clientes do capitalismo de vigilância são as empresas que negociam nos mercados de comportamento futuro (ZUBOFF, 2021, p.26).

Abraçados a tais pilares teóricos, passaremos ao próximo tópico em que teremos como escopo a Lei n. 14.533/23 e como ela dialoga com as questões da plataforma da educação, no cenário de uma economia de dados e, para além desse cenário, quais suas possíveis articulações com a legislação precedente no campo da educação escolar, que ainda engatinha em relação ao

7. Ao adotar como fundamentação teórica as ideias da professora de Harvard, Soshana Zuboff (2021), inferimos que a expressão “dados comportamentais preditivos” significa, o poder que as empresas do Vale do Silício têm de intervir no jogo das relações estabelecidas nos territórios digitais, “de modo a incentivar, persuadir, sintonizar e arrebanhar comportamento em busca de resultados lucrativos. Pressões de natureza competitiva provocaram a mudança, na qual processos de máquina automatizados não só *conhecem* nosso comportamento, como também *modam* nosso comportamento em escala. Com tal reorientação transformando conhecimento em poder, não basta mais automatizar o fluxo de informação sobre nós; a meta agora é nos *automatizar* (ZUBOFF, 2021, p.23).

paradoxo de sua efetivação, como as Leis n. 10.639/03, n. 11.645/08 e n. 13.006/14. Seguimos com o debate!

A PNED no contexto da plataforma da vida e da comercialização indiscriminada de dados

O Plano Nacional de Educação Digital, sancionado em janeiro de 2023, nos traz algumas implicações sobre as maneiras como essa legislação visará garantir a inclusão, a educação, a capacitação, a pesquisa e o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação, como defendido no inciso segundo do primeiro artigo.

Inicialmente, nossa desconfiança deve-se ainda aos efeitos destrutivos, promovidos pelos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), que devastaram as perspectivas democráticas estabelecidas para a educação brasileira, ao ampliarem a intervenção dos setores mercadológicos nas políticas educacionais. Reiteramos que, desde os anos de 1990, todos os governos abriram espaços para que os organismos internacionais aliados aos setores privados pudessem adentrar o espaço público da educação com o intuito de direcionar as reformas educacionais, entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (Bird), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao ser promulgada em dezembro de 1996, fundamentou em certa medida as perspectivas dos interesses do setor privado educacional. Nas palavras de Gaudêncio Frigotto (2002), com a LDBEN (Lei 9.394/96), diluiu-se o sentido de público e o Estado passa a ser um garantidor das leis de mercado com características fragmentárias, desregulamentadas, flexíveis e privatistas.

O cenário apresentado pela nossa legislação educacional foi constantemente questionado pelos professores, pesquisadores, estudantes e por toda a comunidade educacional, inclusive participando ativamente da proposição de leis que ampliavam e especificavam os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo, respeito e gestão democrática. A Lei 10.639/03, que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em todas as etapas da educação básica e que em 2023 completa 20 anos, é uma das reivindicações do Movimento Negro na luta pela garantia dos conhecimentos ancestrais. Da mesma forma, a Lei 11.645/08 culminou da constante necessidade de fazer com que as epistemologias indígenas se façam presentificadas no currículo escolar.

Uma das formas que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 buscam efetivar a sua presença no contexto escolar, apesar de todas as dificuldades políticas e pedagógicas, é por meio das linguagens artísticas, entre elas, o cinema. Edileuza Penha da Souza (2011) afirma que o cinema negro na escola tem a capacidade de produzir “valores do contínuo civilizatório africano em que vínculos de sociabilidade e solidariedade (...) uma vez que o cinema se constitui de várias linguagens” (SOUZA, 2011, p.10).

As presenças imagéticas negras, indígenas, da comunidade LGBTQIAP+, bem como de todas as pluralidades e diversidades brasileiras, nos questionam sobre como as linguagens cinematográficas podem produzir conhecimentos outros no contexto da Lei 14.533/23, que determina a constituição da educação digital escolar. Recordemos que, em 2014, a presidenta Dilma Rousseff promulgou a Lei 13.006, de autoria do então senador Cristóvão Buarque, que determinava a exibição de no mínimo duas horas mensais de filmes brasileiros como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

Adriana Fresquet e César Migliorin (2015) refletem sobre a Lei 13.006/14 como possibilidade de garantir o acesso às crianças e às suas famílias, além de constituir expressões, signos e ideias esteticamente colocados à margem pelos detentores do poder econômico. Dessa forma, “como tornar mais horizontal a efetivação dessa prática? Como trazer a comunidade – professores, pais, alunos, cineastas, pesquisadores – para a efetivação dessa Lei?” (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p.10).

Rosália Duarte (2015) dá continuidade a esse diálogo em uma entrevista que concedeu a Adriana Fresquet. Objetiva e crítica, a pesquisadora e docente problematiza:

Lei, no Brasil, infelizmente, não significa muito. Neste caso, há grandes possibilidades dessa lei não ser cumprida. Primeiro porque não prevê sanções (o que é correto, claro!), segundo porque as condições necessárias para o seu cumprimento não estão inteiramente satisfeitas. Vale lembrar que a lei que obriga o ensino de História da África, aprovada há mais de dez anos, ainda não está sendo cumprida em todas as escolas (DUARTE, 2015, p.214).

Os questionamentos de Fresquet, Migliorin e Duarte (2015) reiteram essa constituição das legislações educacionais que navegam constantemente em águas turvas e incertas diante de decisões que são colocadas sobre as comunidades escolares pelas instâncias governamentais associadas aos setores econômicos. Da mesma forma, como podemos vislumbrar a Política

Nacional de Educação Digital (PNED) como garantidora da produção de novos conhecimentos das diversidades e pluralidades no contexto escolar?

Propomos algumas possíveis respostas a essa pergunta compreendendo que, se desde a década de 1990 as políticas educacionais condicionaram-se aos interesses mercadológicos, as comunidades escolares e acadêmicas defendiam, e defendem, o ideário de que as professoras, os professores e os estudantes são aqueles que melhor podem dizer quais são as suas demandas, seus interesses e, assim, são aqueles que têm maiores condições de ressignificar currículos e práticas pedagógicas. Nesse afã, Marcos Masetto (2000) já considerava que a educação, construída por meio das tecnologias, trouxe novos sentidos à aprendizagem mobilizando movimentos, uso da luz, das sonoridades, das imagens a partir de filmes e vídeos, possibilitando o desenvolvimento da criticidade e da criatividade. Para isso, Vani Moreira Kenski (2009) considera a necessidade de que os docentes tenham práticas ativas que promovam por meio das tecnologias da informação e da comunicação interatividade e comunicabilidade.

Entretanto, hoje, o avanço das tecnologias digitais coloca-nos dúvidas acerca de quais formas as comunidades escolares poderiam desenvolver conhecimentos críticos, criativos e autônomos. Por isso, questionamos se o PNED nos condiciona à plataforma da vida por meio da educação formal. Considerando a constatação de Zuboff (2019), segundo a qual o Google criou um superávit comportamental por parte dos usuários sem custo nenhum com acumulação de capital proveniente das ações de busca dos usuários “[...] que passaram a ser caçados de modo agressivo e obtidos por meio de vigilância” (ZUBOFF, 2019, p.121). Dentro desse contexto sombrio do capitalismo de vigilância, como desenvolver uma política de educação digital para as novas gerações que acessarão as escolas, com intuito de promover a formação humana articulada com a aprendizagem significativa, pensando em relações sociais substantivas, voltadas para a solidariedade de classe, a partilha do sensível e a emancipação dos grilhões opressivos do capital? A perquirição se torna uma exigência da honestidade intelectual, porque reconhecemos que, no ideário do capitalismo de vigilância, a natureza humana é destituída de sua condicionalidade produtiva, crítica e criativa para tornar-se matéria-prima de predições do Google (ZUBOFF, 2019).

Gabriel Henrique de Oliveira Lopes (2023) alerta-nos sobre essa forma de controle não perceptível a partir de sua pesquisa sobre a inserção do Google for Education nas políticas educacionais na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Segundo o pesquisador, a plataforma da educação está em plena consonância com as reformas neoliberais, em que os sujeitos são formados cada vez mais por meio da informalidade e sem garantias de direitos reiterados por políticas educacionais de flexibilização do ensino.

Essa celeuma levou-nos a analisar mais especificamente o artigo 3º da Lei 14.533/23 do PNE. O dispositivo legal sinaliza em seus contornos textuais para a garantia da educação digital. Esse artigo defende o estímulo ao letramento digital e informacional englobando a capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática para criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem (BRASIL, 2023). Além disso, o referido artigo direciona-se para o desenvolvimento do mundo digital acerca da estrutura em hardware, da cultura digital para uma atuação consciente, democrática, bem como dos impactos da cultura digital, da necessidade de garantia dos direitos digitais, assim como das tecnologias assistivas que englobem recursos, metodologias e a inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Nossos questionamentos diante do Art. 3º da Lei 14.533/23 ampliam-se quando interrogamos de quais maneiras docentes, estudantes e pesquisadores terão garantidos suas atuações críticas e criativas em consonância com seus interesses e produções de conhecimentos e não apenas como consumidores das tecnologias apresentadas pelas big techs. Um bom exemplo dessa problemática ocorreu no decorrer da pandemia, em que as instituições de ensino da educação básica e do ensino superior tiveram que aderir ao ensino remoto. O que vivenciamos enquanto educadores foi a adequação das atividades de ensino e aprendizagem às plataformas digitais das big techs, onde, inclusive, os sistemas de ensino nas instâncias federal, estadual e municipal contrataram as empresas que mantêm os monopólios das tecnologias digitais para que as aulas pudessem se desenvolver em meio ao horror causado da pandemia e do desgoverno aos quais estávamos submetidos.

No contexto da ampliação do uso das tecnologias digitais, o que vivenciamos foi o esgarçamento do que já vislumbramos desde os anos de 1990 da educação enquanto política de estado fundamentada nos interesses do setor privado e mercadológico, alinhados ao projeto político ideológico do neoliberalismo. Diante desse conhecido cenário, o inciso primeiro, do Art. 3º da Lei 14.533/23, constitui como algumas das prioridades da educação digital escolar a promoção de cursos de extensão, de graduação e pós-graduação em competências digitais aplicadas à indústria, em colaboração com os setores produtivos à inovação industrial, com incentivo às parcerias e acordos de cooperação (BRASIL, 2023). A forma como a referida Lei coloca-nos a relação de cooperação entre a educação e os setores produtivos/tecnológicos é generalizante. A não especificação de como se efetivará essa cooperação preocupa-nos, na medida em que as big techs possuem um poder muito mais abrangente para determinar sem questionamentos o uso das plataformas por parte das escolas por meio das relações pedagógicas e formativas entre professores e estudantes.

Da mesma forma, o inciso VIII do artigo em análise determina o diagnóstico e monitoramento das condições de acesso à internet nas redes de ensino federal, estadual e municipal (BRASIL, 2023). Todavia, a quem servirá o levantamento de diagnósticos e monitoramento? A forma como mais uma vez o PNE coloca-nos a generalização de seus artigos e incisos leva-nos a duvidar, em meio às águas turvas da contemporaneidade, que os sujeitos das escolas e das universidades poderão desenvolver diagnósticos que propiciem uma melhor prática pedagógica por meio das tecnologias digitais de acordo com as demandas dessas comunidades educacionais.

Lopes (2023) problematiza acerca do espraiamento da Google Workspace for Education nas redes públicas de ensino no Brasil, que nas duas primeiras décadas do século XXI se conformaram à tecnologia estrangeira, “arregimentada em duas dimensões inseparáveis e dialeticamente articuladas: a estrutural ou material e a hegemônica e ideológica” (LOPES, 2023, p.155). Inseridos em uma política de capitalismo dependente (FERNANDES, 1973), as perspectivas de ensino flexível e produtivista apresentado pela PNE encontram fundamentos nos discursos contemporâneos da educação voltada ao empreendedorismo e ao mesmo tempo na destituição dos conhecimentos científicos reiterados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Novo Ensino Médio (NEM) e na Base Nacional Comum-Formação.

Ainda no artigo 3º da PNE, no parágrafo primeiro, os incisos IX e X defendem a promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação, assim como deve ser nos cursos de formação continuada de gestoras(es) e profissionais da educação. Interessa-nos compreender de quais formas as diferentes áreas de formação docente, em vez de simplesmente condicionarem-se às tecnologias digitais, produzem novos conhecimentos e questionamentos.

Ao que parece, a atuação crítica, criativa e autônoma por parte das escolas e universidades ficaram pulverizadas no PNE. Da mesma forma, apresentam-se reduzidas a pó as ideias de supostas parcerias entre o setor privado das tecnologias digitais e os organismos públicos de educação. Mesmo que tais empresas apresentem novas práticas pedagógicas por meio das tecnologias digitais e coloquem-se como colaboradoras para a capacitação de professores, tais conglomerados vislumbram ganhos incomensuráveis em países dependentes do capitalismo de forma flexível e precária. Afinal,

[o] Google não expõe seus investimentos e rendimentos apenas com vistas a dar manutenção ao regime de acumulação capitalista: o conglomerado usufrui da

realização de valor possibilitado pelos próprios serviços tecnologizados que oferece, mediante uma complexa rede de agentes, e centraliza as cadeias produtivas de suas mercadorias e concentra infraestruturas altamente tecnológicas sob seu domínio. Essa centralização, embora faça confluir os fluxos de capital, também determina a necessidade de expansão das atividades e mercadorias não só para dominar o mercado, mas para manter os níveis de investimentos do setor financeiro, da qual é beneficiária desde sua origem. Para isso, a empresa é capaz de operar com rendimentos negativos em alguns setores visando ao mercado e à potência (vir a ser): o mercado de computação em nuvem é uma das principais mercadorias e serviços do conglomerado, que expande suas ações para a América Latina (LOPES, 2023, p.176).

E como os conglomerados tecnológicos digitais obtêm rendimentos, já que não há os ganhos por meio da publicidade em ambientes virtuais educacionais? Como problematizado nesta discussão em diálogo com Zuboff (2019), uma das obtenções mais rentáveis para essas empresas é por meio da análise dos dados que são buscados pelos usuários das redes digitais. Nesse afã, o PNED (2023) apresenta em seu inciso IV do Art. 4º a necessidade de a educação digital promover, compilar e divulgar dados e informações que permitam analisar e antecipar as competências emergentes do mundo do trabalho, principalmente aos estudantes do ensino superior. Quando escolas e universidades são direcionadas a produzir dados para o desenvolvimento de habilidades que atendam as demandas do mercado de trabalho, contundentemente mais flexíveis e frágeis, aquelas são condicionadas a desenvolver os conhecimentos determinados de acordo com os algoritmos, o que poderá ocorrer muito antes da capacidade de análise e criticidade dos professores e estudantes:

Os dados obtidos, processados e armazenados, que auxiliam o desenvolvimento dos algoritmos nas plataformas educacionais, constituem-se como uma espécie de “reserva de valor”, já que têm potencial para garantir ganhos ou remunerações futuras, de modo a sanar, em partes, a operação “gratuita” das plataformas. Além disso, é importante que se esclareça que, mesmo sem o processamento de dados para veiculação de publicidade ou para associar os usuários compradores dos usuários vendedores, os algoritmos das plataformas continuam sendo treinados e alimentados, o que possibilita melhoramento e oportunidade de inovação do sistema proprietário a partir dos dados públicos (LOPES, 2023, p.176).

Diante desse cenário no qual a Lei 14.533/23 propõe a política de educação digital, urge, por parte de todos nós, educadores, reivindicar nosso papel de intelectuais da produção do conhecimento

escolar. Se uma política apresenta um projeto de institucionalização dos conhecimentos tecnológicos, isso não pode se efetivar apagando o que já estamos produzindo em níveis curriculares e didáticos. Colocarmo-nos como detentores dos saberes docentes, parafraseando Maurice Tardif (2013), significa nesse contexto a busca incessante de nossa humanidade por meio da educação formal. Para isso, precisamos considerar que as tecnologias são saberes e conhecimentos inerentes às diferentes formas de existência e do exercício da ressignificação da nossa humanidade.

Alondra Nelson (2002), ao problematizar a perspectiva afro-futurista, lembra-nos que as tecnologias e suas produções não são neutras e que urge a construção de um futuro em que o acesso às tecnologias reúna as raças e as corporeidades negras. Dessa forma, a inter-relação das tecnologias em diferentes linguagens artísticas, juntamente com a ancestralidade que resguarda outras possibilidades de existências e vivências negras; o diálogo com cosmologias indígenas amplia nossos olhares para processos educacionais para além do uso padronizado e prontificado das tecnologias da informação e da comunicação.

A cineasta indígena Pará Ypaxy nos ensina outra perspectiva das tecnologias audiovisuais enquanto produção do conhecimento humano da sua nação Mbyá-Guarani. Em entrevista ao Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (Lecav/UFRJ), durante as atividades da 12ª Mostra de Cinema de Ouro Preto (2017), na série “Abecedários”, Ypaxy, ao conceituar o termo “estudo”, reflete que “tudo tem que ser estudado aquilo que existe na Terra” (YPAXY, 2017). Sobre o termo “linguagem audiovisual”, a cineasta considera que “é onde eu consigo expressar o que eu sinto, o que as pessoas das aldeias sentem” (YPAXY, 2017). É interessante também aprender com Ypaxy que as tecnologias audiovisuais produzem conhecimentos que permitem outras relações, inclusive com a ideia do tempo. Por isso, a linguagem audiovisual passa pela compreensão, reflexão e interpretação das sensibilidades do contato com o outro ser. Dessa forma, ela compartilha uma experiência de sua produção cinematográfica em entrevista ao canal “Misturados”, no YouTube:

Eu comecei a fazer um trabalho com minha mãe, em 2010, eu acho que comecei a gravar um documentário, um filme com minha mãe que até hoje não está pronto. Mas eu fiz questão de respeitar esse tempo, a fala, a sequência... O nosso tempo é diferente, é mais devagar, é de mais inspiração. No nosso documentário, eu tento entender o tempo dos personagens (YPAXY, 2021).

Diante dos saberes desenvolvidos pelas populações afro-brasileiras, africanas e indígenas, na inter-relação das leis e diretrizes orientadoras dos conhecimentos dessas culturas, que até hoje não foram regulamentadas, assim como Lei 13.006/2014, que determina a exibição de filmes

brasileiros durante duas horas mensais, compreendemos que não há dissociação entre os saberes culturais e as tecnologias, pois o mundo digital é mais um desses saberes produzidos pelos humanos para os humanos.

Considerações finais

As questões levantadas, conjuntamente com outros fatores relevantes da problematização suscitada pela teorização sobre a temática aqui exposta, ainda são insuficientes em suas respostas. As tensões que gravitam na órbita tempestuosa do tema nos trazem mais incertezas do que certezas. O capitalismo de vigilância que cria uma conjuntura de liberdade irrestrita, de visão coletivista totalizadora da vida na colmeia e de sacerdócio venerador de dados já se faz presente em nosso cotidiano.

A institucionalização do Plano Nacional de Educação Digital, Lei 14.533/23, apesar de apresentar às instituições de ensino possibilidades de atuação por parte dos docentes e discentes a partir das novas tecnologias da informação e comunicação em seus processos pedagógicos, pode representar muito mais a utilização dos espaços institucionalizados para o levantamento de dados que determinam e fomentam currículos e didáticas de interesses das big techs.

O poder instrumentário de sistemas de aprendizagem de máquinas, dinâmica destrutiva da natureza humana, já está sendo vivenciado pela juventude desde as primeiras décadas do século XXI a partir das mídias sociais, um mundo de aporia (“sem saída”). Nas palavras de Zuboff (2021, p.37), o objetivo sempre é “organizar, arrebancar e sintonizar a sociedade de maneira a adquirir uma *confluência social* semelhante, uma na qual a pressão do grupo e a certeza computacional substituem a política e a democracia, extinguindo a realidade tal como a percebemos e a função social da existência do indivíduo”.

Quando inter-relacionamos nesse debate as leis que determinam o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira, indígena, bem como a lei da exibição de filmes brasileiros na escola, com todas as limitações e desafios que ainda enfrentamos para se tornarem presentes nos currículos e didáticas da educação básica e da formação docente, temos também a experiência e cada vez mais a esperança de visualizarmos as negritudes e os indígenas produzindo conhecimentos com e pelas tecnologias, assim podemos afirmar, com e pelas diversidades humanas.

Fábio José Paz Rosa

Professor e coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos (PPGEDUC/UFRRJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação, Cultura e Comunicação, especialista em Organização Curricular e Prática Docente e licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

José Alex Soares Santos

Pedagogo (Facedi-Uece), mestre em Educação (UFC), doutor em Educação (UFRJ), cineclubista (extensão universitária) e poeta (experiência existencial). Professor do curso de Licenciatura em Pedagogia da Facedi-Uece, coordenador do grupo de estudos Círculo de Leituras Poéticas Decoloniais, bem como do cineclubes Cine Itinerante. Como poeta, sua última publicação foi o livro *Cânticos de resistência*, lançado em 2020, em parceria entre a editora Uece e o ICP.

Referências

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, v. 1, 7 ed., 10 reimp. São Paulo: Brasiliense, 1996, p.222-232.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 9 de janeiro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

_____. *Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em: 7 abr. 2023.

_____. *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 5 abr. 2023.

_____. *Lei nº 14.533, de 23 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional], 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.533%2C%20DE%2011%20DE%20JANEIRO%20DE%202023&text=Insti-tui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,30%20de%20outubro%20de%202003. Acesso em: 3 abr. 2023.

DUARTE, Rosália. Entrevista. FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, César. *Cinema e educação: a Lei 13.006*. Reflexões, perspectivas e propostas, v. 1, 1 ed. Ouro Preto: Universo Produção, 2015, p.215.

EDUCAÇÃO em um cenário de plataformização e economia dos dados: problemas e conceitos. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <https://www.cgi.br/publicacao/educacao-em-um-cenario-de-plataformizacao-e-de-economia-dos-dados-problemas-e-conceitos/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FLORESTAN, Fernandes. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, César. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *Cinema e educação: a Lei 13.006*. Reflexões, perspectivas e propostas, v. 1, 1 ed. Ouro Preto: Universo Produção, 2015, p.4-23.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ética, trabalho e educação. *Revista de Educação*, v. 1. Conselho Estadual de Educação, Rio de Janeiro, p.13-15, 2002.

HASTINGS, Reed; MEYER, Erin. *A regra é não ter regras: a Netflix e a cultura da reinvenção*. Trad. Alexandre Raposo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

HILLS, Ken. *Sensações digitais: espaço, identidade e corporificações na realidade virtual*. Trad. Leila Mendes. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LOPES, Gabriel Henrique de Oliveira. *Um olhar sobre as big techs na educação pública: o caso Google for Education na rede de educação básica paulista*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Marília, 2023.

LOGAN, Robert K. *Que é informação? A propagação da organização na biosfera, na simbiosfera e na econosfera*. Trad. Adriana Braga. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2012.

MASSETO, Marcos. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

NELSON, Alandra. Future texts. *Social Text*, v. 20, n. 2, p.1-16, 2002.

MOROZOV, Evgeny. *Big techs: ascensão dos dados e a morte da política*. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as consequências sociais da segunda Revolução Industrial*. Trad. Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes. 4 ed., 1 reimp. São Paulo: Editora Unesp; Brasiliense, 1995.

SOUZA, Edileuza Penha. *Negritude, cinema e educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WU, Tim. *Impérios da comunicação: do telefone à internet, da AT&T ao Google*. Trad. Claudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

ZUBOFF, Shoshana. *A era do capitalismo de vigilância: a luta por um novo futuro humano na nova fronteira do poder*. Trad. George Schlesinger. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Vídeos

ABECEDÁRIO de Cinema Indígena com a cineasta Para Ypaxy. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, 2017. (6 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QISUcCY6Me0&ab_channel=CINEADLECAV Acesso em: 1º maio 2023.

MISTURADOS. Entrevista: Para Ypaxy. Canal Misturados, 2021. (54 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Mp_8plvXfM&t=1907s&ab_channel=Misturados%28webs%C3%A9rie%29.

DESLOCAMENTOS E PROVOCAÇÕES A PARTIR DA EDUCAÇÃO DIGITAL

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Adriana Gonçalves Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Izabel Espindola Barbosa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Rejane Zanini

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

As leis não bastam, os lírios não nascem da lei.

Carlos Drummond de Andrade

Ao pensar a educação analógica e digital, o cinema e alguns deslocamentos, a tendência é pensar em uma seta linear entre o que é passado (analógico) e a promessa de um futuro (digital). O mundo pandêmico e, espera-se, pós-pandemia de covid-19 trouxe oportunidades de novas tecnologias, métodos e ações que levam a educação a um patamar dinâmico e ligado aos impulsos da sociedade para uma cidadania global, virtual e multicultural.

Sabe-se, entretanto, que essa mesma dinâmica possibilita muitos futuros desiguais. Nesse sentido, políticas públicas fazem-se necessárias para amenizar disparidades excludentes. Ao dizermos que *Não existe rosa sem espinho*, trazemos as proposituras de programas que sempre

se apresentam belas na educação, porém sem mostrar os desafios para manter e florescer essas iniciativas. Esses programas normatizados sob a égide da lei dão a sensação breve de efetividade. Mas retomamos a beleza da escrita sob a forma de lei, normalmente imposta aos educadores, sem discussão e, mesmo no caso de muita discussão, como a proposição da Lei 10.639/2003, parece ser *muito pano pra pouca manga*.

A utilização desses subtítulos não é desmerecimento das políticas. É a forma de expressão, entre muitas outras, que surgiu durante a escrita deste capítulo. Afinal, a rígida estrutura da lei sobre o que devemos trabalhar na escola – como a Lei 14.533/2023, que implementa o Plano Nacional de Educação Digital – tão bem escrita, lida, sob as provocações da CineOP, faz com que a interpretação seja expressa de maneira exclamativa, ou seja: *quando a esmola é demais, o santo desconfia!*

Como colaboração nessas provocações, pensamos em quem é essência na política, na educação (qualquer que seja), no cinema, na escrita e no cumprimento da lei e que, infelizmente, *quem não é visto não é lembrado*: pessoas, em especial, nós, educadores, e como vivemos e viveremos nossos encontros, presenciais e digitais.

Não existe rosa sem espinho

Em um país como o Brasil, assombrado pela desigualdade social, a busca por recursos de todos os tipos vem sendo intensificada após o contexto pandêmico. Inúmeras são as questões para pensar a educação em um país constituído a partir da dominação e da exploração dos povos originários e dos africanos escravizados. Disparidades que, regidas por um sistema capitalista, refletem, ainda hoje, exclusões, desigualdades, violências e desinformação. Nessa conjuntura já existem deslocamentos, seja por questões geracionais entre professores e estudantes, seja pela medida entre diferentes níveis de oportunidades ou condições econômicas e, hoje, na pós-pandemia, nas diferenças de acesso à educação analógica e digital.

Embora a educação digital tenha se tornado imprescindível na sociedade em que vivemos, não somos robôs e, na condição de humanos, o contato físico e a troca entre pessoas é possível na educação presencial, essencial para potencializar aprendizados oriundos do convívio e do exercício da criatividade, do afeto, da empatia e do desenvolvimento humano. Nesse contexto, docentes e discentes, educadores de forma geral, seja em espaços formais ou informais de ensino, precisam lidar com a diferença entre o analógico e o digital em dois mundos: o virtual

e o presencial, em uma sociedade onde o universo pedagógico não evoluiu no mesmo ritmo do cotidiano digital que abarca nossas vidas.

O uso das tecnologias sempre acompanhou o desenvolvimento do homem, desde quando a primeira ferramenta foi criada na pré-história, e, com o passar dos tempos, muitos foram os avanços. A televisão adentrou nossos lares no fim da década de 1960 do século passado, no Brasil, quando tínhamos um espectador passivo. Já na década de 1990, o computador veio a ocupar nossos ambientes íntimos e, em pouco tempo, o celular passou a nos fazer companhia na cama. Novos tempos e novos espaços compõem o nosso dia a dia. Com o advento da internet a nosso alcance, onde estivermos e com o aparelho na palma da mão, a câmera passou a voltar-se para o indivíduo, a selfie passou a figurar nas redes sociais, e o que era para ser um aparelho telefônico, agora se torna multifuncional a um toque mágico dos dedos ou a um comando de voz. Levy (1996) aponta que a percepção como função somática é externalizada pelos sistemas de telecomunicações; segundo ele, as pessoas, ao olhar o mesmo programa, por exemplo, compartilham o mesmo grande olho coletivo, podendo, assim, com o que chama de sistemas de realidade virtual, experimentar e quase reviver a experiência sensorial completa de outra pessoa.

Temos, assim, um usuário produtor e ator, no centro de todas as atenções, além de ocupar o tempo frente às telas, em um espaço virtual, dentro delas. Levy (1996) ainda diz que o telefone funciona hoje em dia como um dispositivo de telepresença. Não leva a imagem ou a representação da voz, mas a própria voz, fazendo com que estejamos em dois lugares ao mesmo tempo, em uma quase presença, caracterizando de maneira abrangente o virtual. As práticas digitais no ambiente escolar, por sua vez, vêm sendo discutidas há décadas, debate que vem sendo intensificado após o contexto pandêmico, que resultou na aceleração das mudanças na educação, passando as aulas a acontecerem de forma remota, do presencial para o virtual.

Na tentativa de democratização e acesso ao universo digital, as escolas brasileiras receberam computadores conectados em rede a partir dos anos 2000. Com a instalação de laboratórios de informática, que se tornaram espaços obsoletos por falta de técnicos para fazer a devida manutenção nas máquinas, de internet adequada, de recursos para substituição desses equipamentos que ficaram ultrapassados. O programa UCA (Um Computador por Aluno), criado pelo Governo Federal em 2006 e implantado no Rio Grande do Sul em 2010, é outro exemplo, foi inspirado no programa uruguaio que disponibiliza netbooks para os estudantes da rede pública. Os mesmos problemas dos laboratórios aconteceram com o programa UCA, o que acabou gerando um volume de lixo eletrônico presente nas escolas brasileiras.

Muitas escolas, também, têm contato com o cinema por meio de tecnologias analógicas, um kit de projeção pertencente ao departamento de multimídia da escola, que consiste em um projetor, um conjunto de DVD e, em alguns casos, um computador. Mesmo assim, se buscarmos dados em pesquisas, constatamos que muitas escolas não exibem filmes no espaço escolar durante o ano inteiro, e mesmo o kit analógico continua fechado nos armários públicos. Outras escolas o fazem a partir do empenho de alguns professores que buscam trabalhar com cinema, baixando filmes em seus notebooks pessoais, buscando DVDs, procurando alternativas que envolvem inclusive pirataria gerada pela falta de acesso a filmes, principalmente brasileiros.

Apesar da presença do cinema na educação, ainda é possível observar algumas distorções em percebê-lo, por exemplo, como um substituto em ausência de docentes, como uma forma de passar o tempo dos estudantes, ou em datas comemorativas, não o utilizando como uma forma de ampliação de repertórios ou análise fílmica. Ainda os filmes têm ocupado um pequeno espaço em disciplinas específicas, como Arte e História, em sua maior parte.

A educação parou no tempo. Não precisa ser um especialista para perceber isso. Quando fomos obrigados a ir para o ensino remoto de emergência (ERE¹), tivemos que buscar formação para isso, e muitos docentes não conseguiram adaptar suas metodologias para esse novo momento que se apresentou de maneira súbita. Nos dois mundos, analógico e digital, a escola pública, por vezes, fica estagnada pedagogicamente por longos períodos, enquanto a sociedade e o cotidiano dos estudantes avançam com pouco conhecimento e muita informação, rumo ao metaverso.

Muito pano pra pouca manga

Existe vasta legislação no país, muitas dessas leis foram criadas com a boa intenção de promover mudanças efetivas e resgate histórico na educação. Por exemplo, em 2023 a Lei 10.639 completa 20 anos. Uma lei gerada desde os anos 1970, quando, da organização do Movimento Negro Unificado (MNU), surge o movimento negro educador:

E também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção

1. ERE – Ensino Remoto de Emergência: “o possível realizado pelos professores para manter vínculos, não é híbrido, não é EAD, não é normal” (termo utilizado pela professora dr.^a Denise Leite no Painel 3 do VIII Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior, em 10 nov. 2021, online).

de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro. [...] Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria acontecido (GOMES, 2017, p.18).

Entre muitas pautas e tamanha complexidade do tema “afro” no Brasil e todas as suas demandas de reparação histórica, a lei foi sancionada em 9 jan. 2003. Em poucas frases, tornou-se obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino, nas redes pública e privada, preferencialmente nas disciplinas de História, Arte e Literatura. Este “preferencialmente” ainda é motivo da não execução da lei, por omissão de gestores e profissionais da educação que não buscam desenvolver a temática em sala de aula, visto que a Lei 10.639/2003 acompanha, inclusive em livro impresso e digital distribuído pelo Ministério da Educação, o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação.

O Parecer CNE 003/2004 relata toda a discussão histórica, debate a importância do tema, atribui direitos e deveres dentro da estrutura educacional, por ente federado, por órgão institucional, por nível de ensino e outros, além de apresentar diversos modos de implementação. Na época da constituição da lei e durante os governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff, havia a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com múltiplos meios digitais e informacionais da temática.

A legislação teve tal impacto que se mantém como referência à inclusão dos povos tradicionais na educação (Lei 10.639/2003), que, em 2008, foi alterada pela Lei 11.645 com a inclusão do tema “indígena”, tornando obrigatório o ensino de Cultura e História Africana, Afro-brasileira e Indígena. Novamente uma lei de poucas frases, porém, infelizmente não acompanhada de novo parecer.

Já a Lei 13.006/2014, cuja redação do inciso 8 do Art. 26, diz que: “a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”, não vem sendo cumprida na íntegra, pois é sabido que em muitas regiões do Brasil há escolas em situação de precariedade estrutural dos prédios, que se encontram sem teto, sem luz e até mesmo sem mesas e cadeiras, principalmente em áreas indígenas. Em tal situação, nem se cogita exibir um filme, nem com meios analógicos, muito menos digitais.

A expressão “sonho dourado”, que permeia o imaginário popular, seria uma realidade em que o acesso à internet de alta qualidade fosse possível nas escolas. Assim como, se o acesso a plataformas streaming de filmes fosse uma realidade, possibilitaria um vasto acervo de filmes brasileiros disponíveis, porque: “com a Lei, a escola é potencialmente um polo audiovisual na comunidade” (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p.9).

O que se mostra na redação das leis citadas garante na íntegra de suas belas escritas o “sonho dourado”. No entanto, há questionamentos em torno do assunto, como por exemplo: qual é o repertório cinematográfico e como é o acesso dos professores para a utilização do cinema na escola?

Na pesquisa nacional coordenada por Inês Assunção de Castro Teixeira, publicada na obra coletiva *Telas da docência: professores, professoras e cinema* (2017), encontramos diferentes reflexões para a extensão desse problema na dimensão dos *Brasis*. O Projeto “O Cinema na Vida e na Docência dos Professores”, no qual mobilizamos uma formação continuada no município de Santa Maria, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, encontrou docentes desejando conhecer mais a linguagem. Mas encontramos também professores com repertórios e acesso limitados para um trabalho desafiado pela exibição de filmes de produção nacional e, mais além, de exercícios de criação audiovisual nas escolas. Compartilhamos com Duarte et al. (2004, p.38-39) quando aponta “que não é possível compreender a dinâmica de funcionamento das sociedades audiovisuais sem analisar o papel desempenhado pela relação que os diferentes grupos e atores sociais estabelecem com a atmosfera cultural em que estão imersos”.

Qual a porcentagem dos filmes nacionais que chega ao público brasileiro? Quanto por cento do cinema nacional é disponibilizado no próprio país em salas de cinema ou plataformas e como funciona essa indústria no sentido da democratização ao acesso dessa produção cultural? Como e de que maneira seriam disponibilizados filmes nacionais nas escolas? Haveria uma formação em massa para os professores em tecnologia digital? Quem faria a curadoria dos filmes?

A lei cria possibilidade de a escola garantir o acesso a toda criança – e famílias – escolarizada ao cinema, mas, mais do que isso, a possibilidade de acesso a sistemas de expressão e signos, blocos de ideias e estéticas marginalizadas pelo mercado e pelo sistema oligopolista de exibição (FRESQUET, MIGLIORIN, p.9).

O lado positivo seria a formação de público em cinema brasileiro, letramento multicultural por meio da linguagem audiovisual, emancipação intelectual, a inclusão digital, tudo no mesmo

pacote: a “escola dos sonhos”, inserida num contexto de projetos inclusivos. E a importância de criar um fluxo de janelas de exibições de produções brasileiras excluídas do mercado, abrindo espaço entre outras modalidades, para o acesso a filmes por meio de outras formas que substituíram mídias físicas defasadas e perecíveis, como DVDs. Fato que implica o acesso à internet de boa velocidade, porém aumenta consideravelmente o número de internautas que disponibilizam informações pessoais na rede, como número de documentos e perfis de comportamento, que ficam vulneráveis a serem mapeados, acessados por mercados, empresas, governos, criminosos, enfim, vulnerabilidade no que diz respeito a privacidade de dados.

Quando a esmola é demais, o santo desconfia

Em janeiro de 2023 foi sancionada a Lei 14.533, que institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), cujo Artigo 7º altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 LDBEN), em seu o Artigo 4º inciso XII – leia-se:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento (BRASIL, 2023, s/p).

Isso acrescenta à LDBEN a garantia à educação digital. Importante, aqui, destacar alguns vetos sobre a nova Lei 14.533/23 PNED: os vetos aos Artigos 9º e 10º referem-se a haver outros projetos ou leis que tratam do assunto, evitando duplicidade de temas. Mas o veto ao Artigo 7º, que propunha a inclusão da educação digital como componente curricular, é dado pelo fato de não ter passado pelo Conselho Nacional de Educação. Ora, a lei inteira não passou, mas a “inclusão de componente curricular” é vetada sem tal deliberação, assegurando um mínimo de interesse ao educando.

Embora poucos se detenham às mensagens de veto, incluídas em formato de link na lei, as razões apresentadas já se tornam um ponto essencial da questão sobre a imposição de leis que

atropelam a autonomia e a democratização da educação. Que tipo de educação imposta, sem debate sério, acontecerá (e se, e como, e quando...) na escola?

A referida Lei, PNED, apresenta os quatro eixos estruturantes:

- I - Inclusão Digital;
- II - Educação Digital Escolar;
- III - Capacitação e Especialização Digital;
- IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Cada eixo possui objetivos e estratégias, assim divididos:

A Inclusão Digital tem no próprio eixo seu objetivo e abarca seis estratégias prioritárias. Já a Educação Digital Escolar engloba cinco aspectos para inserir educação digital nas escolas e possui dez características prioritárias. O eixo Capacitação e Especialização Digital, que enfatiza a empregabilidade, apresenta 12 estratégias prioritárias. Finalizando com seis estratégias prioritárias no eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação.

Não vamos detalhar cada ponto, pois, como explicado, é mais uma bela escrita na redação legislativa. Vamos nos ater a alguns diferenciais dessa escrita e na leitura das possibilidades. Outro ponto que diferencia as leis já citadas – 10.639/03; 11.645/08; 13.006/14 – é a previsão orçamentária e os meios de custeio. Conforme o Art. 11:

Constituem fontes de recursos para financiamento da Política Nacional de Educação Digital:

- I - dotações orçamentárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- II - doações públicas ou privadas;
- III - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, a partir de 1º de janeiro de 2025;
- IV - Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações.

Parágrafo único. Para a implementação da Política Nacional de Educação Digital,

poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, bem como com entidades privadas, nos termos de regulamentação específica.

Atente-se ao item III, que coloca 2025 como data de início de uso dessa fonte de recursos. A lei entrou em vigor na data de sua publicação, janeiro de 2023. As metas e estratégias dirigem-se às redes de ensino pública e rede privada de todos os entes federados, assim como pensar as desigualdades, já que há proeminências em um espaço de dois anos entre a implementação da lei e uma fonte de recurso. Embora constem outros meios de fomento, na educação pública e nas políticas públicas em geral, estabelecer a fonte de recurso é algo essencial.

Quem não é visto não é lembrado

Em 2023, logo após a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, presenciamos no país as consequências geradas pelo abandono das políticas públicas e da negligência por parte governo do presidente anterior para com os povos originários, o que resultou em mortes em áreas indígenas e crimes ambientais, problemas na saúde, na educação e violência em diversos campos de atuação pública e privada, presencial e no universo digital.

O advento da pandemia de covid-19 certamente proporcionou e, por um tempo mais, provocará reflexões que abarcam diversos modos de fazer a educação. E como bem lembrou o professor Antônio Nóvoa (2021), em um seminário sobre os 100 anos do 1º Congresso Internacional da Educação Nova, transmitido de forma virtual:

Cem anos depois, em 2021, estamos a começar a sair, talvez, de uma pandemia devastadora que agravou, e muito, as desigualdades e as fraturas no mundo, mas tornou visível a necessidade de repensar a educação, a escola e o ensino. A pandemia não trouxe nenhuma novidade no campo da educação, mas acelerou a necessidade de mudanças e transformações (NÓVOA, 2021, s/p).

Nóvoa discute a formação do professor, em meio à “tecnologização” muito mais ligada ao empreendedorismo, à empregabilidade e ao consumismo do que às pessoas, e aos encontros com e entre nós. Nesse sentido, enfatizamos que é preciso valorizar o encontro, pois nos inspiramos no autor quando ele provoca, referindo-se ao lugar insubstituível da pessoa-investigador:

Durante algum tempo, a humanidade alimentou a ilusão de criar robôs que agissem e pensassem como humanos. Mas é o contrário que nos está a acontecer: São os humanos que, agora, pensam como se fossem robôs. O que parece faltar é o terceiro vértice do triângulo, juntando os conceitos/teorias e os métodos/dados com a pessoa do investigador, com a afirmação de seu papel próprio, específico, único, como conhecedor e como escritor do conhecimento (NÓVOA, 2021, s/p).

Temos aprendido, nesses anos de produção coletiva em Rede, na Kino, que o verbo transformar assume um sentido radical para um grupo que vem de diferentes áreas do conhecimento e com aprendizagens e saberes distintos. “Militar é agir, pouco importam as palavras, o que interessa são os atos” (GUATTARI, 1981, p.13). Tendo essa perspectiva em mente, nos movemos, a militância pelo cinema e educação nos mobiliza a problematizações e a resistências por parte do que temos participado nestes últimos anos, com relação ao tratamento da área da cultura e, mais especificamente, da educação. Nossa produção tem problematizado o que tem sido proposto como políticas públicas na área da educação e do audiovisual; agora, surgem outros desafios, como a nova legislação que está sendo instituída como Política Nacional de Educação Digital. Continuaremos insistindo nas condições e contextos dos professores e professoras, das escolas e dos tantos espaços de educação não formal onde o cinema se apresenta como uma hipótese ética, estética e política.

Inspiradas pela proposição de uma Pedagogia das Encruzilhadas (RUFINO, 2019) e na necessidade de outros labirintos, continuaremos a pensar nas palavras e nas explicações que temos ouvido, por parte dos professores e professoras, dos realizadores culturais, das comunidades sobre leis, o excesso discursivo produzido por elas e o que podemos mobilizar com elas.

Para a ciência moderna Ocidental, as palavras são indispensáveis ao exercício explicativo, por isso devem ser exploradas ao máximo para o alcance daquilo que convencionamos enquanto crítica e compreensão. Para os saberes que se riscam de forma encruzada, para as epistemologias codificadas na encruza ou para uma ciência encantada, as palavras vão além: são detentoras de axé, são construtoras de mundo, invocam e fazem baixar moradores do invisível, desobsediam a má sorte e abrem caminhos (RUFINO, 2019, p.155).

Deslocamentos e provocações têm sido nossas ações e comportamentos na sociedade e na educação brasileira num movimento pelas leis, pelas palavras e, mais ainda, por ações e projetos

que tenham no encontro do cinema e educação uma potência. Temos investido e resistido também produzindo encontros, acreditando na formação continuada de professores e professoras. Encontros onde os repertórios possam ser problematizados e, quem sabe, ampliados.

Nem tudo são flores...

As leis abrem portas, mas também podem fechá-las. A sua existência não é garantia de efetivação. Pelos estudos do imaginário, sabemos que as representações não mudam rapidamente nem por força da lei. A construção de imaginários depende das transformações das pessoas, gerando um outro coletivo, impulsionado pela formação diversificada. Deslocamentos produzidos por dispositivos como as artes em geral e, no nosso caso, com o cinema, são criados a partir de provocações com temáticas que envolvam a sociedade brasileira racializada, as discussões de gênero e diversidades.

Por vezes, vivemos uma cidadania encolhida em uma realidade virtual, que nos massifica e nos silencia, nos torna invisíveis. Se as portas e as janelas que se apresentam não estão abertas, percebamos as suas fissuras. Nelas também nascem flores; por elas, é possível vislumbrar diante de distanciamentos que, agora, a tecnologia digital impõe. Se a sociedade também funciona por força da lei, nos posicionamos, inspiradas no poema “O estatuto do homem”, de Thiago de Mello:

Artigo I

Institui-se a escola como lugar plural,
aberta às diferenças,
que incentiva a formação integral e
o cuidado ético-afetivo.

Parágrafo único. Compreende-se que o papel fundamental da escola exige profissionalização de alto valor social e remuneração coerente.

Artigo II

Torna-se obrigatória a participação da sociedade,
independentemente de origem,
sexo, gênero, raça, etnia, idade,
credo ou grau de instrução.

Artigo III

Fica estabelecida a leitura da LDBEN,
com discussões críticas para ações coletivas.

Artigo IV

Constituem estratégias prioritárias
o uso da arte e suas manifestações,
preferencialmente as de origem popular brasileiras.

Artigo V

Ficam proibidas
as práticas discriminatórias contra pessoas,
assim como as práticas exploratórias
contra todos os seres da natureza.

Artigo VI

Decreta-se a instituição nas escolas de uma cultura
mais aberta aos movimentos
que vêm em direção a uma educação de qualidade,
que envolva a ética, a estética e a política.

Parágrafo único. Por decreto irrevogável,
estabelecemos que a letra da lei seja suprimida
e em seu lugar ela se torne algo vivo, dinâmico, palpável e realizável.

Valeska Maria Fortes de Oliveira

Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Tem pós-doutorado em Educação na Universidade de Buenos Aires, Argentina, e doutorado em Educação pela UFRGS. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis). Integrante da Rede de Educação, Cinema e Audiovisual – Kino. Integrante da Associação de Pesquisa (Auto)Biográfica – Biograph. Membro da Associação Ibero-Americana de Docência Universitária (Aidu) do México. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM.

Adriana Gonçalves Ferreira

Bacharel em Comunicação Social e especialista em Comunicação e Educação e suas Interfaces pela Universidade da Região da Campanha. Mestre em Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Santa Maria e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSM). Formação em Cinema, Educação e Direitos Humanos – Inventar com a Diferença – Universidade Federal Fluminense, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis)/UFSM, consolidado no CNPq.

Izabel Espindola Barbosa

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestra em Educação – Furg. Especialista em Mídias na Educação – UFSM. Especialista em Gestão Pública – UFRGS. Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN. Integrante do Gepeis. Auxiliar da Biblioteca Iffar. Tem experiência na área de ações afirmativas e relações étnico-raciais.

Rejane Zanini

Doutoranda em Educação na UFSM (RS). Mestre em Literatura pela UFSM (2010). Graduada em Letras Licenciatura Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e em Língua Portuguesa pela FAMES, Santa Maria (2008). Atua como técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha desde de 2014, onde coordena projeto de extensão de cinema e educação..

Referências

DUARTE, Rosália et al. Produção de sentido e construção de valores na experiência com cinema. SETTON, M. da G. J. A *cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. São Paulo: Annablume; USP, 2004.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a LEI 13.006/14. FRESQUET, Adriana. (Org.). *Cinema e educação: a Lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015, p.4; p.22.

GUATTARI, Felix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Editora Brasiliense, 1981.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?*, trad. Paulo Neves, [S. l.: s. n.], 1996. Título original: *Qu'est-ce le virtuel?*

NUNES, Célia Maria Fernandes; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; DINIZ, Margareth; ARAÚJO, Maria Jaqueline de Grammont Machado de; GUSMÃO, Milene de Cássia Silveira e OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Orgs.) *Telas da docência: professores, professoras e cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

Online

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/Secadi, 2013.

BRASIL, Presidência da República. *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/L9394.htm. Acesso: 10 mar. 2023.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso: 10 abr. 2023.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 10 abr. 2023.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 13.006, De 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso: 10 abr. 2023.

BRASIL, Presidência da República. *Lei nº 14.533, De 11 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.533%2C%20DE%2011%20DE%20JANEIRO%20DE%202023&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,30%20de%20outubro%20de%202003. Acesso: 10 abr. 2023.

BRASIL, Presidência da República. *Mensagem de nº 32, de 11 de janeiro de 2023*. Vetos parciais à Lei 14.533/23. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Msg/Vep/VEP-0032-23.htm. Acesso: 10 abr. 2023.

NÓVOA, Antônio. *Seminários Transdisciplinares e Interuniversitários: Ciclo Transformar*, 30 de novembro, 3, 7 e 10 de dezembro de 2021. [online]. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/events/seminario-transdisciplinar-2021-ciclo-transformar>. Acesso: 28 mar. 2023.

PROPOSIÇÕES NÃO AUTORIZADAS ACERCA DA LEI N° 14.533, DE 11 DE JANEIRO DE 2023 – OU GRITOS E SUSSURROS ACERCA DO JÁ DADO

César Donizeti Pereira Leite

Universidade Estadual Paulista (Unesp Rio Claro)

Pedro Rocha Silveira de Mendonça

Universidade Estadual Paulista (Unesp Rio Claro)

O presente texto busca produzir possibilidades compositivas, ou, dito de outro modo, fissurar os caminhos instituídos em torno de caminhos ainda a serem percorridos, vislumbrados, experimentados; procura criar proposições “não autorizadas” em torno do já dado¹.

Na condição insurgente da propositura do texto e de forma “não autorizada” fazemos saber:

Art. 1º – A Lei n. 14.533 de Política Nacional de Educação Digital (PNED), *estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis*, é necessária e importante para a área da educação e seus entornos, acerca de uma relação direta e efetiva com uma demanda do momento que vivemos.

1. Como anunciado, o presente trabalho tem por desejo operar junto a Lei n° 14.533, de 11 jan. 2023, no sentido (sentido?) de pensar junto e produzir problematizações acerca de alguns tópicos que são enunciados nessa lei. Desse modo, as *proposições não autorizadas* nascem como um movimento insurgente de tomar diversos conceitos e discussões que compõem esse tão importante e necessário campo de debate, em/com/na educação e seus muitos possíveis.

Esclarecimento 1/1

– Política pode ser pensada como “certa divisão das ocupações, a qual se inscreve, pro sua vez, em uma configuração do sensível: uma relação entre os modos do fazer, os modos do ser e os do dizer; entre a distribuição dos corpos de acordo com suas atribuições e finalidades e a circulação do sentido; entre a ordem do visível e do dizível” (RANCIÈRE, 1995, p.7-8).

Esclarecimento 2/1

– A ideia de nacional aqui se coloca no jogo compositivo entre um determinado campo comum e um espaço de singularidades, um determinado “território” (não necessariamente rígido, não necessariamente fixo) onde se produz e partilha o comum, “partilha significa duas coisas: participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões. Uma partilha do sensível é um modo como se determina no sensível a relação de um conjunto partilhado e a divisão de partes exclusivas” (RANCIÈRE, 1995, p.7).

Esclarecimento 3/1

– A educação aqui é entendida como *educere*, “dirigir-se para fora, levar para fora” (MASSCHELEIN, 2008, p.36).

Esclarecimento 4/1

– Em sua origem, “digital” se relaciona a “dedo”; hoje, a tecnologia. Atravessa uma perspectiva da educação digital o acesso aos meios e ferramentas digitais e tecnológicas de uma sociedade permeada pelo uso frequente de certo controle sobre as ações, os modos de vida e da subjetividade, nas sociedades de controle “o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem... A linguagem numérica do controle é feita por cifras, que marcam o acesso a informação, ou a rejeição. Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se ‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou bancos” (DELEUZE, 2013, p.226).

...

§ 2º A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos:

I - Inclusão Digital;

Esclarecimento 1/2

– Fernando Pessoa, em um de seus aforismos, nos alerta: “que tragédia não crer na perfeição humana! E que tragédia acreditar nela”. Grosso modo, incluir pode significar trazer para dentro. Tornar o outro, a alteridade, parte de um conjunto. O outro é de certa forma sempre aquele que não somos, que não somos nós. Assim, falar em “nós” acaba sendo uma espécie de discurso para trazer o outro, ou seja, aquele que *não faz parte, que não é nós*, para dentro do corpo de que fazemos parte. Incluir, se não tomarmos cuidado, pode fazer do diferente um igual. Uma inclusão digital, na era da sociedade de controle, pode ser promover um campo comum de controle sobre a diferença, ou seja, de modo geral, incluir pode ser uma forma de tornar o outro punível por não ser igual a nós e nos tornar impunes pelo outro ser diferente. Mas o que seria então uma inclusão digital?

II - Educação Digital Escolar;

Esclarecimento 2/2

– Se a educação pode ser pensada como esse espaço onde o corpo se lança em uma aventura com o fora, com a exterioridade de um suposto eu, pode a educação digital ser pensada como uma máquina de guerra às políticas de educação digital? Pode a educação, quando pensada como modos de partilhar e produção de um comum, ou ainda, a educação como espaço de exercício da diferença, ser um campo que escapa a um modelo de uma educação digital? O que está em jogo é a afirmação, ou melhor, o que é afirmado quando opera uma educação digital. Junto a Deleuze e Guattari (2002, p.24) “*num campo perpétuo de interação*, que é preciso pensar a exterioridade e a interioridade, as máquinas de guerra de metamorfoses (que podem ser afirmadas em uma educação digital que partilhe e produz o comum – produção de diferença) e os aparelhos identitários de Estado (políticas de educação digital enquanto modelo dado previamente, norma, fundamento – produção de uma reconhecimento, descobrimento do já dado, lógica do invariante)”. Desse modo, uma proposição não autorizada seria muito disciplinada e aparelhada, se tivesse a pretensão de dizer como afirmar então uma máquina de guerra: ora, o movimento de máquina nasce nos encontros! Não tem modelo, nem receita, nem inciso que dê

conta de ensinar ou qualquer coisa parecida. O que interessa, no limite, é a fronteira: o corpo que se produz com uma educação digital e o que fazer com ele.

III - Capacitação e Especialização Digital;

Esclarecimento 3/2

– Nos espaços efetivos da educação, sobretudo naquilo que definimos como educação formal, os trabalhos com educadores nas últimas quatro décadas foram denominados de muitas maneiras, destacamos algumas: a) reciclagem de professores, b) capacitação docente, c) formação em serviço, e) formação continuada, f) oficinas. Essas perspectivas ainda sugeriram algumas ideias acerca do professor: o professor com boa formação técnica, b) o professor reflexivo, entre outras que caracterizavam modos de estar e de ocupar a escola e os espaços docentes. “Com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Esse é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa” (DELEUZE, 2013, p.225). Nesse cenário, nos perguntamos: O que estaria posto em uma ideia promulgada como “capacitação” e ou “especialização digital”? Em que medida essas proposições nos colocam, no campo do trabalho com educadores, algumas décadas atrás? Ou ainda, é possível pensar em experiências docentes a partir de um trabalho com crianças e ou adolescentes em escolas com o uso das tais tecnologias?

....

IV - Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Art. 2º O eixo da inclusão digital deverá ser desenvolvido, dentro dos limites orçamentários e no âmbito de competência de cada órgão governamental envolvido, de acordo com as seguintes estratégias prioritárias.

Esclarecimento 4/2

– “É o dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro – que servia de medida padrão –, ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir

como cifra uma porcentagem de diferentes amostras de moedas. A velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamentos, mas a serpente o é das sociedades de controle. Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também em nossa maneira de viver e em nossa relação com outrem. O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, funcionando em órbita, num feixe contínuo (DELEUZE, 2013, p.27).

....

Art. 3º O eixo Educação Digital Escolar tem como objetivo garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades, a partir do estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais, englobando:

I - pensamento computacional, que se refere à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento;

Esclarecimento 1/3

– Compreender; analisar; definir; modelar; resolver; comparar; automatizar (!!!): ora, verbos afirmados em uma educação ocupada com a reconhecimento (volta a uma identidade a ser preservada) e não à inventividade (multiplicidade a ser criada). O quanto do modelo de pensamento computacional já é exercitado em uma perspectiva positivista de educação, preocupada em fazer ensinar? Há um muro (computacional), mas interessam mais as frestas (invenção).

II - mundo digital, que envolve a aprendizagem sobre hardware, como computadores, celulares e tablets, e sobre o ambiente digital baseado na internet, como sua arquitetura e aplicações;

III - cultura digital, que envolve aprendizagem destinada à participação consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que pressupõe compreensão dos impactos da revolução digital e seus avanços na sociedade, a construção de atitude crítica, ética e responsável em relação

à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais e os diferentes usos das tecnologias e dos conteúdos disponibilizados;

Esclarecimento 2/3

– A definição de cultura passa por uma série de elementos, tais como: moral, ética, saberes, hábitos, crenças, artes, cotidiano e etc. Ora, um paradoxo: o que define uma determinada cultura é o modo de vida que vai se constituindo por determinado grupo de acordo com o passar do tempo e das experiências que vivenciam; ao passo em que, uma vez constituída, ela (a cultura) passa a ditar o funcionamento do que vier *a posteriori*. O risco: um movimento revolucionário de máquina ser capturado enquanto condição de aparelho, ou seja, o que antes era potência de criação vira um mecanismo de conservação.

IV - direitos digitais, que envolve a conscientização a respeito dos direitos sobre o uso e o tratamento de dados pessoais, nos termos da Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), a promoção da conectividade segura e a proteção dos dados da população mais vulnerável, em especial crianças e adolescentes;

V - tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Educação Digital Escolar:

I - desenvolvimento de competências dos alunos da educação básica para atuação responsável na sociedade conectada e nos ambientes digitais, conforme as diretrizes da base nacional comum curricular;

II - promoção de projetos e práticas pedagógicas no domínio da lógica, dos algoritmos, da programação, da ética aplicada ao ambiente digital, do letramento midiático e da cidadania na era digital;

III - promoção de ferramentas de autodiagnóstico de competências digitais para os profissionais da educação e estudantes da educação básica;

IV - estímulo ao interesse no desenvolvimento de competências digitais e na prossecução de carreiras de ciência, tecnologia, engenharia e matemática;

Esclarecimento 3/3

– As competências costumam ser encaradas como uma série de habilidades em determinada área, sobretudo a expertise em resoluções de problemas. Numa educação interessada em criar problemas – e não os resolver, quais competências digitais devem ser afirmadas? A resolução de problemas retorna à concepção da manutenção de uma política cognitiva maioritária, estritamente racionalizada, calcada na representação como uma aposta para fazer aprender.

V - adoção de critérios de acessibilidade, com atenção especial à inclusão dos estudantes com deficiência;

VI - promoção de cursos de extensão, de graduação e de pós-graduação em competências digitais aplicadas à indústria, em colaboração com setores produtivos ligados à inovação industrial;

VII - incentivo a parcerias e a acordos de cooperação;

VIII - diagnóstico e monitoramento das condições de acesso à internet nas redes de ensino federais, estaduais e municipais;

IX - promoção da formação inicial de professores da educação básica e da educação superior em competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia, independentemente de sua área de formação;

X - promoção de tecnologias digitais como ferramenta e conteúdo programático dos cursos de formação continuada de gestores e profissionais da educação de todos os níveis e modalidades de ensino.

§ 2º O eixo Educação Digital Escolar deve estar em consonância com a base nacional comum curricular e com outras diretrizes curriculares específicas.

Esclarecimento 4/3

– De que comum se fala? A manutenção da aposta em uma educação que seja homogeneizante, baseada numa base comum. Perguntas que fissuram muros e bases e diretrizes: comum a quem? Comum a quê? Dois conceitos de comum estão em atrito: o comum enquanto máquina e o comum enquanto aparelho. O comum em movimento de máquina de guerra é aquele que é produzido na partilha, fruto da diferença, que se dá num acontecimento educação; já o comum enquanto aparelho é o que serve aos aparelhos de Estado como diretrizes amplas e superficiais, que qualifica saberes e vivências, que despreza a diferença e afirma um modelo único, totalitário.

Art. 4º O eixo Capacitação e Especialização Digital objetiva capacitar a população brasileira em idade ativa, fornecendo-lhe oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais para a plena inserção no mundo do trabalho.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Capacitação e Especialização Digital:

I - identificação das competências digitais necessárias para a empregabilidade em articulação com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) e com o mundo do trabalho;

Esclarecimento 1/4

– Os mundos... o mundo do trabalho colocado como objetivo da educação é a afirmação de uma política educacional que está diretamente ligada aos interesses empresariais, usando os conhecimentos digitais para conseguir mão de obra urgente e barata. Educação enquanto política que afirma vida produz mundos outros: do pensamento, da filosofia, da arte, das problematizações, da imaginação, dos enfrentamentos, dos desassossegos, das fissuras...

II - promoção do acesso da população em idade ativa a oportunidades de desenvolvimento de competências demandadas em áreas específicas das TICs, nomeadamente em linguagens de programação, por meio de formações certificadas em nível intermediário ou especializado;

III - implementação de rede nacional de cursos relacionados a competências digitais, no âmbito da educação profissional e da educação superior;

IV - promoção, compilação e divulgação de dados e informações que permitam analisar e antecipar as competências emergentes no mundo do trabalho, especialmente entre estudantes do ensino superior, com o objetivo de adaptar e agilizar a relação entre oferta e demanda de cursos de TICs em áreas emergentes;

V - implantação de rede de programas de ensino e de cursos de atualização e de formação continuada de curta duração em competências digitais, a serem oferecidos ao longo da vida profissional;

VI - fortalecimento e ampliação da rede de cursos de mestrado e de programas de doutorado especializados em competências digitais;

VII - consolidação de rede de academias e de laboratórios aptos a ministrar formação em competências digitais;

VIII - promoção de ações para formação de professores com enfoque nos fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras;

IX - desenvolvimento de projetos de requalificação ou de graduação e pós-graduação, dirigidos a desempregados ou recém-graduados;

X - qualificação digital de servidores e funcionários públicos, com formulação de política de gestão de recursos humanos que vise a combater o déficit de competências digitais na administração pública;

XI - estímulo à criação de bootcamps;

XII - criação de repositório de boas práticas de ensino profissional.

Esclarecimento 2/4

– Boas práticas de ensino profissional. Boas práticas de ensino profissional. Boas práticas de ensino profissional. Boas práticas de ensino profissional. Boas práticas de ensino profissional. Boas práticas de ensino profissional. Boas práticas de ensino profissional. Boas práticas de ensino profissional. Receita?...

§ 2º Entende-se como *bootcamps*, nos termos do inciso XI do § 1º deste artigo, os programas de imersão de curta duração em técnicas e linguagens computacionais com tamanho de turma limitado, que privilegiem a aprendizagem prática, por meio de experimentação e aplicação de soluções tecnológicas, nos termos de regulamentação específica.

Art. 5º O eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação tem como objetivo desenvolver e promover TICs acessíveis e inclusivas.

§ 1º Constituem estratégias prioritárias do eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação:

I - implementação de programa nacional de incentivo a atividades de pesquisa científica, tecnológica e de inovação voltadas para o desenvolvimento de TICs acessíveis e inclusivas, com soluções de baixo custo;

II - promoção de parcerias entre o Brasil e centros internacionais de ciência e tecnologia em programas direcionados ao surgimento de novas tecnologias e aplicações voltadas para a inclusão digital;

III - incentivo à geração, organização e compartilhamento de conhecimento científico de forma livre, colaborativa, transparente e sustentável, dentro de um conceito de ciência aberta;

IV - compartilhamento de recursos digitais entre Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs);

V - incentivo ao armazenamento, à disseminação e à reutilização de conteúdos científicos digitais em língua portuguesa;

VI - criação de estratégia para formação e requalificação de docentes em TICs e em tecnologias habilitadoras.

§ 2º As soluções desenvolvidas no contexto da Política Nacional de Educação Digital estarão submetidas aos mecanismos de promoção e proteção da inovação descritos na *Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004*.

Art. 6º No âmbito da Política Nacional de Educação Digital, a implementação dos seguintes eixos habilitadores constituirá dever do poder público, observadas as incumbências estabelecidas nos arts. 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - viabilização do desempenho digital de conectividade, capital humano, uso de serviços de internet, integração de tecnologia digital, serviços públicos digitais e pesquisa e desenvolvimento em TICs;

II - desenvolvimento, nas redes e estabelecimentos de ensino, de projetos com o objetivo de promover as competências digitais e métodos de ensino e aprendizagem inovadores, fundamentais para o desenvolvimento acadêmico;

III - desenvolvimento de programas de competências em liderança escolar, de modo a desenvolver líderes capazes de definir objetivos, desenvolver planos digitais para as instituições públicas de educação, coordenar esforços, motivar equipes e criar clima favorável à inovação;

Esclarecimento 1/5

– “Sem dúvidas, as sociedades primitivas possuem chefes. Mas o Estado não se define pela existência de chefes, e sim pela perpetuação ou conservação de órgãos de poder. A preocupação do Estado é conservar” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p.19).

IV - ampliação da qualificação digital dos dirigentes das instituições de educação públicas;

V - inclusão de mecanismos de avaliação externa da educação digital nos processos de avaliação promovidos pelos entes federados, nas instituições de educação básica e superior, bem como publicação de análises evolutivas sobre o tema;

Esclarecimento 2/5

– Como pensar mecanismos de avaliação externa que sejam mais sensíveis ao que acontece no cotidiano da escola com educação digital, para além de buscar por análises evolutivas que tendem à normatização e à criação de uma política de Estado. É preciso envolver.

VI - estabelecimento de metas concretas e mensuráveis referentes à aplicação da Política Nacional de Educação Digital, aplicáveis ao ensino público e privado, para cada eixo previsto no art. 1º desta Lei.

Art. 7º Os arts. 4º e 26º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 4º

.....

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.” (NR)

“Art. 26

.....

§ 11. (VETADO).” (NR)

Art. 8º O caput do art. 1º da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso X:

“Art. 1º

.....

X - propor instrumentos de avaliação, diagnóstico e recenseamento estatístico do letramento

e da educação digital nas instituições de educação básica e superior.” (NR)

Art. 9º (VETADO).

Art. 10. (VETADO).

Art. 11. *Constituem fontes de recursos para financiamento da Política Nacional de Educação Digital:*

I - dotações orçamentárias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - doações públicas ou privadas;

III - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, a partir de 1º de janeiro de 2025;

IV - Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações.

Parágrafo único. Para a implementação da Política Nacional de Educação Digital, poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou instrumentos congêneres com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal, bem como com entidades privadas, nos termos de regulamentação específica.

Art. 12. *Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.*

César Donizeti Pereira Leite

Psicólogo pela PUC Campinas. Mestre e doutor em Educação pela Unicamp. Livre docente pela Unesp. Professor titular do Departamento de Educação da Unesp Rio Claro. Bolsista produtividade PQ2 do CNPQ.

Pedro Rocha Silveira de Mendonça

Doutorando em Educação pela Unesp/Rio Claro. Mestre em Educação e Pedagogo pela UFJF.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34. 3 ed., 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

CINEMA, ARTE E TECNOLOGIA: POR UMA EDUCAÇÃO DIGITAL INVENTIVA

Fernanda Omelczuk

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Flávio Luiz Schiavoni

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

Amada por uns, odiada por outros – e quase sempre pelos mesmos motivos – a depender das circunstâncias, dos interesses, particulares ou coletivos, a escola às vezes parece a Geni das instituições modernas. Transitando da total descrença acerca de sua capacidade de educar à possibilidade de nos redimir de todas as mazelas históricas, a escola e seu currículo foram desde sempre disputados por grupos, mercados, projetos políticos, saberes variados e experimentações infundáveis. Território de acontecimentos e atravessamentos violentos, por um lado, espaço de alento e possibilidade de uma vida nova para muitas crianças e jovens por outro. Do mesmo modo que é acusada de perpetuar as desigualdades sociais, é vista como espaço indispensável por onde as mudanças precisam ser trabalhadas para que se enraízem coletivamente.

A Lei do ensino da história afro-brasileira e indígena na escola (10.639/03 e a 11.645/08) e a Lei do cinema brasileiro (13.006/2014) são exemplos de reconhecimento dos limites da educação formal em dar conta da pluralidade dos saberes e versões da história e da cultura que nos trouxeram até aqui. Se, por um lado, essas leis batem na escola, ao apontarem suas omissões e conivências com a versão colonizadora da história e da cultura, ao mesmo tempo reconhecem a potência da educação como tempo e espaço para assegurar e recolocar em cena modos de vida e populações sempre deixados à margem dos lugares de poder e protagonismo. No entanto,

se a intenção das supracitadas leis parecem ser as mais legítimas para ajudar a alcançar uma educação libertadora, sua implementação ainda é uma incógnita.

Passados 20 anos de aprovação da lei do ensino de história afro-brasileira e quase uma década da lei do cinema brasileiro na escola, mais uma vez a escola – mas não só ela, e sim todos os níveis de ensino – aparece como palco para recente lei que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED), sancionada em janeiro deste ano (14.533/23), com o objetivo de “potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais”. Incluir as práticas digitais nessas políticas parece ser uma incoerência, pois tanto a história afro-brasileira quanto a história indígena são culturas de tradições orais que possuem poucos registros digitais. No entanto, a lei do cinema brasileiro parece já trazer uma possibilidade de integrar tais histórias às práticas escolares, mantendo as tradições das culturas de tradições orais e oferecendo um suporte para digitalizar registros de tais culturas de maneira a integrar as mesmas no ensino de história. Longe de assumir como responsabilidade única e exclusiva do cinema o registro digital da história afro-brasileira e indígena, nossa consideração tem por meta elucubrar possibilidades e levantar alternativas para pensar a escola brasileira que seja alinhada com tais políticas e com outras que ainda poderão surgir.

Parece evidente que a regulamentação da lei do cinema brasileiro na escola (que até hoje não aconteceu) e sobre a qual tantos de nós vêm trabalhando e investindo pesquisas, formação e nossos melhores agenciamentos no Brasil e na América Latina, precisava ser articulada com uma Política Nacional de Educação Digital (PNED) que garantisse alguns recursos elementares de formação e acesso. Mas também não se faria sem duas leis anteriores, cuja regulamentação também não aconteceu – a 10.639/03 e a 11.645/08 – acerca da obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira e indígena, respectivamente, que estão, desde sempre, articuladas ao cinema brasileiro: tanto pela ausência de representatividade da população negra e indígena nas imagens de mais fácil acesso em nossa formação escolar, como pela necessidade de afirmarmos outras imagens da história distorcida que promoveu o apagamento e a discriminação violenta dessas culturas em nosso país. Poderíamos incluir aqui toda uma gama de manifestações culturais que são heranças dessa história, como as religiões de matrizes africanas e indígenas, como manifestações que são esquecidas, mas poderiam ser valorizadas, se houvesse comprometimento com a implementação do PNED. Nesse ponto, trazemos o digital e o audiovisual como possibilidades de registro e preservação do que podemos estar perdendo ao tentar impor um registro escrito a culturas de tradições orais. Assim, abordamos a possibilidade de aliar a manutenção e o registro

da cultura já com um caminho de popularização e de modernização dessa cultura por meio das plataformas digitais e de suas possibilidades de preservação em diferentes mídias.

Vale ainda lembrar que hoje temos, nas redes sociais, um crescente movimento que vai ao encontro dessa nossa proposição como os diversos perfis de pessoas da comunidade indígena ou do movimento negro que mantém produções audiovisuais constantes em seus perfis e que estão contribuindo diretamente com as metas do PNED, mesmo que sem ter essa contribuição claramente como objetivo. O que nossa provocação anseia é questionar o quanto tais produções poderiam ser ainda mais comuns, se houvesse uma educação para tal produção já no ambiente escolar. Essa tecnologia já está disponível e já se encontra popularizada, apesar de ainda restrita e não formalizada no ambiente educacional.

Se há hoje na sociedade uma cultura digital que não pertencia à geração anterior, é certo pensar que tal cultura não foi ensinada de pai para filho ou de mãe para filha. Então, de onde essa cultura veio? Também não podemos assumir que isso foi ensinado na escola, pois sabemos que a escola também não assumiu formalmente essa responsabilidade. No entanto, nossa Geni já está sendo chamada a contribuir com esse ponto e não nos parece justo que receba apenas as críticas de não ter obtido sucesso no que vem fazendo da maneira que consegue com os precários recursos que lhe são destinados. Assim, deixamos de lado um pouco o papel da escola e focamos na questão da inovação que atravessa o texto da lei e outros discursos direcionados à modernização escolar. Essa nos parece ser uma questão importante no entendimento prático, conceitual e político do que se entende por educação digital e por tecnologia orientando a Política Nacional de Educação Digital (PNED).



Imagem 1: Criança realizando registros do seu bairro, durante um projeto de educação e cinema coordenado pelos autores

Tentativa 2: Por uma educação digital inventiva

A palavra inovação aparece seis vezes no texto da lei da educação digital. Não é de hoje que o termo é usado pelo mercado empresarial para descrever a necessidade permanente de atualização, originalidade na solução de problemas, informatização e digitalização dos serviços, incentivando o desenvolvimento tecnológico como sinônimo de modernização e transformação no mundo dos negócios.

Kastrup (2007), que vem se dedicando a alguns anos a pesquisar a criação, situa a invenção em uma perspectiva diferente da inovação e da criatividade, e uma dessas proposições diz respeito ao tempo e à diferença entre processo e produto. Enquanto a inovação responde à necessidade de criação de um produto novo, para atender à necessidade de saciar problemas intermináveis e cada vez mais rapidamente, a invenção atua em outra temporalidade e é uma condição da própria cognição e não uma função entre outras. Nesse sentido, criar não é inovar nem solucionar problemas, mas inventá-los.

Inovar, do latim *innovatio* e *innovationis*, deriva do verbo *innovare*, que pode ser entendido por renovar e mudar. *In* mais *novus* gera os termos novo, recente, renovação e novidade. Inovar também se aproxima também da ideia de criatividade. Invenção, por sua vez, deriva de *invenire*, relacionada a inventário, relíquias e restos arqueológicos (STERN, 1983, *apud* KASTRUP, 2007). “A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas possíveis. Ela é uma prática de tateio, de experimentação [...]” (KASTRUP, 2007, p.27).

Acompanhando a história da psicologia, Kastrup identifica a invenção como um problema mal colocado, tendo ficado limitada a ser mais uma função cognitiva como percepção, memória, aprendizagem, atenção etc. A invenção acabou reduzida à ideia de criatividade e/ou a capacidade de inovação e entrou ao lado dessas outras habilidades mentais, que, treinadas e aprimoradas, poderiam conhecer cada vez melhor o mundo e transformá-lo. A crítica de Kastrup (2007, p.21) bate de frente com essa epistemologia que pressupõe realidade e sujeito prontos:

São os pressupostos epistemológicos que respondem pela não colocação do problema da invenção. Comprometidos com o projeto epistemológico da modernidade, que atravessa, de resto, toda a ciência moderna, os grandes sistemas entendem o campo da cognição como espaço de representação.

Uma vez que foi possível elucidar um pouco mais a questão da inovação, podemos retomar a discussão sobre os termos da lei. Na leitura da lei identificamos a proposição de uma educação digital visando ações, pesquisas e práticas educacionais para a inovação, adotando a tecnologia agenciada à modernidade e à ideia de progresso. No entanto, é importante notar que essa associação pode ser questionada. A tecnologia, sob essa ótica, é limitada à manipulação de aparelhos eletrônicos e computacionais como um caminho a ser acessado e aprendido por todos, com “incentivo à organização e compartilhamento de conhecimento científico de forma livre, colaborativa, transparente e sustentável, dentro de um conceito de ciência aberta, com prioridade para as populações mais vulneráveis” (BRASIL, 2023). Mas é preciso desconfiar, como destaca Dussel (2017, p.105), “das promessas das novas tecnologias em simplificar o mundo, economizá-lo, fazê-lo doméstico a tal ponto que deixe de ser mundo e se torne uma projeção dele”. Podemos facilmente verificar que nem toda tecnologia atende ao compartilhamento de conhecimento ou à noção de sustentabilidade. O discurso de desenvolvimento sustentável, por exemplo, é hoje reconhecido como uma falácia destinada a culpabilizar ou maquiar o consumidor final com um selo verde nos produtos que compra sem em verdade problematizar o modelo de economia que nos trouxe até o irreversível colapso do fim do mundo, como nos alerta Ailton Krenak (2019).

O fato é que a tecnologia não contribuiu para superar formas brutais de exploração humana e gerou ainda mais desigualdade, violência e injustiça entre nações e pessoas no mundo todo. Os minerais necessários para fabricação dos aparatos tecnológicos engolem montanhas, poluem água potável, expulsam indígenas (populações vulneráveis) de suas terras que por séculos construíram culturas de modo orgânico com o meio ambiente, exterminam práticas e modos de organização comunitários e localizados na tentativa de instaurar formas únicas de ser, “atraindo-os para uma esfera maior de monopólio do conhecimento”, alerta Crary (2023, p.37). “A verdade não dita é que, conforme o acesso e o uso da internet se expandem, as desigualdades econômicas se acentuam, e não o contrário.” A inovação, portanto, como parte fundamental do discurso pela inclusão e educação digital, não foi capaz de produzir de fato um mundo novo, igualitário e democrático.

Podemos notar, por exemplo, que o digital é uma máquina perfeita para cópia, pois arquivos podem ser copiados e distribuídos sem grandes custos ou ônus para sua distribuição. No entanto, a distribuição livre de conteúdo esbarra em leis de direitos autorais, patentes e propriedades intelectuais. Essas patentes, que poderiam não existir, encarecem o acesso ao digital no que tange à questão do software e chega a inviabilizar a distribuição livre de conteúdo online por questões que fogem da discussão técnica e se alicerçam apenas em argumentos jurídicos e econômicos.

Com isso, o digital, que poderia ser a grande forma de colaborar e cooperar, se torna mais uma barreira de exclusão delimitada mais uma vez pelo capital.

Crary (2023) considera que a internet e o acesso universal à rede são mais uma prática colonizadora de exercício de distribuição dos costumes e consumos ocidentais. É por isso que Hui (2020, p.42) define a globalização tecnológica universal como uma neocolonização e propõe que recoloquemos a questão da técnica como uma variedade de técnicas, apontando a necessidade de que “todas as culturas não europeias sistematizem as próprias cosmotécnicas e as histórias dessas cosmotécnicas”.

Diante disso, podemos pensar na variedade de possibilidades de conteúdo online que poderiam ser distribuídos de maneira livre e que nos permitiriam conhecer muito mais a fundo a humanidade, mas que não conseguem alcançar essas plataformas digitais e por isso geram outra periferia mundial que segrega os que não possuem acesso. Na área do software há muitas patentes e direitos autorais associados tanto a hardware quanto a software. Isso implica que temos custos na implantação de um projeto de ensino que não está relacionado aos bens físicos utilizados para a criação de obras, mas sim um custo com patentes e licenças de software.

Por outro lado, há iniciativas de criação de software livre, como o sistema operacional Linux, um software cuja licença permite que ele seja copiado, modificado e alterado de forma gratuita. Há também projetos de hardware livre, como o Arduino, que é um hardware que pode ser copiado de forma gratuita. Com isso, essa tecnologia pode tornar acessível a possibilidade de pessoas com menor faixa de renda terem acesso a meios de produção de conteúdo digital sem que a barreira dos custos com licenças seja um fator de exclusão para essa produção.

Se o uso dessas ferramentas livres (também chamadas de Floss – Free Libre Open Source Software) permitiria a criação de conteúdo por boa parte da população, podemos pensar de maneira muito similar na distribuição desses conteúdos. A hegemonia de um *modus pensantis* eurocêntrico muitas vezes nos leva a uma criação e distribuição de conteúdo cinematográfico de maneira elitizada e com papéis definidos, como na música. Na música de tradição europeia, temos três papéis definidos: Um compositor – gênio criador inspirado por deus, um intérprete – músico virtuoso que se dedicou exaustivamente a dominar técnicas do instrumento, e o público – que aplaude no final. Esses papéis vêm sendo questionados e a música contemporânea tem trazido a chance de repensar esses papéis, utilizando da tecnologia para incluir as pessoas, antes público, como compositores ou intérpretes. Assim, poderíamos ter um concerto onde todos

são compositores e o próprio papel do autor pode ser colocado em cheque diante da possibilidade da criação coletiva.

A tecnologia também vem sugerindo outras formas de distribuição de arte. Desde o advento do MP3 e da internet que a distribuição de música e conteúdo audiovisual vem colocando o antigo modelo de distribuição em cheque. Se antes o filme caseiro podia ser visto apenas pelos amigos e familiares, hoje temos produções caseiras alcançando milhões de visualizações graças às plataformas e às redes sociais. No entanto, antes de assumir isso como uma solução ótima, é necessário olhar para esse modelo de distribuição de uma forma um pouco mais crítica. Plataformas como o YouTube ou Facebook permitem que usuários compartilhem seu conteúdo, mas não remuneram essas pessoas. O lucro dos anúncios e da visualização do conteúdo fica para a plataforma e dificilmente chega ao trabalhador da cultura que criou o conteúdo. Além disso, essas plataformas também podem censurar conteúdos que não agradem ou que podem ser controversos. Assim, apesar de oferecer uma solução de baixo custo e alto desempenho, essa possibilidade pode não ser a melhor solução para assumir a distribuição de conteúdo audiovisual, especialmente para conteúdos criados em processos educacionais (CARVALHO, SILVA JÚNIOR, SCHIAVONI, VIEIRA, 2021).

No entanto, não podemos entender a tecnologia apenas como o conteúdo e a técnica que se distribuem por meio da mediação digital. A história do cinema é uma constante experimentação, competição e transformação tecnológica. Desde as tentativas pré-históricas¹ de criar uma ilusão de movimento com desenhos, cores e luzes nas paredes das cavernas, passando pelos jogos de luzes e sombras dos teatros, feiras e circos de ilusionismo nos subúrbios das grandes cidades europeias do final do século XIX, dos inúmeros brinquedos ópticos² até a invenção do cinematógrafo no início do século XX e as transformações que a câmera sofreu desde então, o cinema sempre foi uma arte mutante, especialmente pelo vínculo da produção fílmica aos diferentes suportes tecnológicos que permitiram dar movimento às imagens fixas.

Hipóteses acerca do fim do cinema (profanadas inclusive por seus primeiros inventores) com o advento de novas tecnologias nunca se efetivaram. Pelo contrário, o que temos na história do cinema,

1. Aqui fazemos referência ao filme *A Caverna dos Sonhos Esquecidos* (2010), de Werner Herzog.

2. Aqui sugerimos os filmes *O Cinema Antes do Cinema* (1986), de Werner Nekes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fKTVesvH59g>, e *Um Truque de Luz* (1995), de Win Wenders.

com o surgimento do vídeo e do digital, foram novas explorações e expansões dos modos de pensar a imagem, o tempo, o espaço da experiência fílmica e a relação do espectador com as imagens.

Foi primeiramente a tecnologia do vídeo que libertou o filme para habitar além das salas escuras, adentrando museus e outros espaços, enlaçando-se com a arte contemporânea, analisa Dubois (2004). Posteriormente, a internet e outras tecnologias de comunicação continuaram causando enorme impacto no imaginário cinematográfico, enriquecendo as experimentações com as imagens em movimento e fortalecendo o campo das práticas artísticas que identificamos hoje como videoarte ou cinema expandido.

Desde seus primeiros dias como teatro de sombras e mesmo hoje, à medida que se transforma digitalmente, o cinema continua a ser uma mídia experimental. Por certo, as transformações e as evoluções criativas do imaginário cinematográfico não podem ser apartadas da natureza das tecnologias que lhe permitem tais oportunidades (SHAW, p.197).

Machado (1997), entretanto, aponta que o desenvolvimento técnico não foi o único determinante para as descobertas e transformações que vieram a culminar com o surgimento do cinema e nem suas transformações. Ele chama a atenção para a similitude entre os experimentos artísticos contemporâneos e aqueles que marcaram os pré-cinemas do final do século XIX, sobretudo pelo desejo comum de criação e intervenção no imaginário, um devir dos sonhos, que conduziu o cinema desde os seus primórdios na tentativa de manipular o real. Nesse sentido, os recursos tecnológicos empregados na criação de instalações, projeções simultâneas, videoartes etc. dialogam com o fazer artesanal dos espetáculos de fantasmagoria, ilusão e diversão precedentes à instituição do que entendemos por cinema. Como analisa Shaw (2009, p.196), desde sempre, “do ponto de vista da produção audiovisual, a internet e outras tecnologias causaram enorme impacto no imaginário cinematográfico”.

Esse impacto pode ser sentido tanto na produção quanto na distribuição de conteúdo audiovisual. Se antes era necessário ter equipamentos caros para produzir, distribuir ou projetar, hoje é possível criar com equipamentos de custo extremamente baixo e presentes de forma ubíqua em nossa sociedade, como telefones celulares e computadores de mesa. A partir disso, tem sido possível criar outro tipo de conteúdo que se baseia em outra estética e que se formula por outras técnicas que vêm sendo incorporadas ao imaginário coletivo do que chamamos de cinema na atualidade. Sempre houve possibilidade de pensar na produção audiovisual de maneira simples,

lúdica e recreativa, mas nem sempre o resultado dessa produção artesanal teria o alcance que temos hoje pelo digital.



Imagem 2: Exibição nos muros do bairro São Dimas de filme produzido pelas crianças durante um projeto de educação e cinema coordenado pelos autores

A história do cinema, portanto, nos permite ampliar a perspectiva da tecnologia para além daquilo que situamos como produtos da informática, manuseio de aparelhos computacionais e digitais e acesso à internet. A invenção dos brinquedos ópticos desde as primeiras tentativas, a partir da criação e experimentação com o mundo, é um dos modos de transarmos da inovação para a invenção, profanando, como diz Dussel (2017, p.108), à imposição de uma educação digital a partir de um outro entendimento de tecnologia. “Os momentos e os espaços de trabalho com as tecnologias digitais na escola me parecem centrais para que possamos transformá-las em objetos a profanar, isto é, para que possamos problematizá-la e olhá-las em distintas perspectivas, para que possamos estabelecer um corte e nos distanciarmos da corrente de padronização e dos caminhos que vão armando os algoritmos da popularidade.”

Brinquedos ópticos são experimentos cinematográficos anteriores à instituição do cinema, no final do século XIX, e demonstram que o interesse pelas imagens em movimento resultou em tecnologias variadas, como o taumatropo, o rolo mágico, o bloco mágico e a câmera escura. A artesanania desses primeiros inventos nos transporta para outros tempos e ritmos e permite experimentar a magia do processo de criação de imagens em movimento que outrora impulsionou a criação desses objetos e, posteriormente, do próprio cinema. Junto com as lanternas mágicas, eles foram as estrelas das feiras de atrações, circos, espetáculos de magia e eventos que já aconteciam anos antes da primeira exibição dos irmãos Louis Lumière e August Lumière (COSTA, 2007).

Alicia Vega (2011), que teve na confecção de brinquedos ópticos uma parte central das oficinas de cinema com crianças que realizou por mais de 30 anos em Santiago do Chile, também destaca a força desses materiais na revelação do processo de construção das imagens, que vai permitindo às crianças acompanharem a descoberta do movimento e criando oportunidade para um deslumbramento e gratidão por esses primeiros inventores. Alicia sempre apresenta a figura dos inventores por trás dos brinquedos, como Thomas Edison (o inventor do kinetoscópio) e os irmãos Lumière, organizando, inclusive, uma brincadeira de faz de conta em que as crianças se caracterizam como eles e dramatizam a sessão do *Grand Café*. Mesmo se tratando de personagens historicamente distantes das crianças, Alicia procura introduzi-los com familiaridade, aproximando-os afetivamente. Segundo ela, materializar esses artistas em uma brincadeira pode contribuir para desmistificar o poder de uma verdade absoluta advinda do cinema e fomentar o interesse e a curiosidade de saber mais sobre o processo de produção.



Imagem 3: Crianças produzindo brinquedo óptico durante um projeto de educação e cinema coordenado pelos autores

1. O taumatropo foi inventado em 1824 por John Ayrton Paris, que desenhou em um dos lados de um círculo de papel uma gaiola e do outro um pássaro. Ao girarmos dois barbantes presos nas laterais dos círculos, as duas imagens se sobrepõem, dando a ilusão de que o pássaro está preso na gaiola. E a partir dessa mesma estrutura, podemos criar outras imagens.

2. O bloco mágico, também conhecido como flipbook, é um pequeno livreto com fotografias das etapas de um movimento, que se vê completo quando passamos as folhas segurando com o dedo. Como nos explica Lucy em *Um Truque de Luz* (1995), os primeiros, do final do século XIX, eram feitos com o recorte dos fotogramas das películas. Os que seu pai, Max Skladanowsky, fazia eram montados, colocados em uma caixinha de papelão, nomeados e comercializados. Hoje, muitas crianças descobrem esse truque manuseando seus próprios cadernos na escola e desenhando (muitas vezes escondido) nas margens das folhas.

3. Se “misturarmos” o bloco mágico com o taumatropo, teremos o terceiro brinquedo: o rolo mágico. Com ele, criamos a ilusão do movimento com apenas duas folhas e um lápis, que ajuda no abrir e fechar. Para fazê-lo, temos que dobrar um pequeno pedaço de folha e desenhar na parte de fora e na parte de dentro duas imagens que se complementam. Enrolamos a folha da frente com um lápis e fazemos com este um movimento rápido de ida e vinda, como se folheássemos uma página de um livrinho.

4. O quarto brinquedo é a câmera escura, um artefato que, na realidade, não é um brinquedo óptico, mas um experimento físico mais antigo do que os outros. Ele demonstra o funcionamento da formação da imagem e sua propagação retilínea. Além disso, sua “mecânica” é a mesma das máquinas fotográficas analógicas. O processo de confecção da câmera escura pode ser vivido como um ritual, já que envolve um mistério que culmina quando olhamos pela primeira vez por dentro dela. Temos que ajustar o foco com o deslizamento de uma caixa por dentro da outra e, de repente, vemos a imagem invertida aparecer no papel. Essa imagem é geralmente muito bonita, especialmente se estamos num local com uma boa luz. De um modo sensível, sua manipulação pode desenvolver um olhar atento para a escolha de diferentes enquadramentos, além de uma busca pela experimentação de luzes e cores.

5. Além da câmera escura, é possível construir câmeras de papelão para as crianças brincarem de faz de conta. A força do brinquedo faz com que algumas crianças cheguem a esperar sua vez para “filmar” com essa câmera de brinquedo. Elas brincam que estão filmando objetos e pessoas ao redor ou ainda o próprio filme projetado. Vega (2011) conta que, nas suas oficinas, às

vezes, a emoção vivida na brincadeira de faz de conta com a câmera de papelão era tão real que no final as crianças queriam “ver” o filme.



Imagem 4: Criança brincando com luz e sombras de um projetor durante projeto de educação e cinema coordenado pelos autores

Esses brinquedos são bastante populares e certamente muita gente já experimentou brincar com eles e conhece seu resultado sem ter se dado conta de que manipulou essa tecnologia dos primórdios. Isso acontece porque a tecnologia necessária para criá-los é extremamente acessível. Mais do que isso, essa tecnologia não possui patente e por isso pode ser replicada, compartilhada e ensinada sem que haja um custo associado à divulgação desse conhecimento. Certamente haverá um custo inerente ao material físico utilizado para criar tais brinquedos, mas não há necessidade de pagar pelo conhecimento ou pelo projeto.

A criação desses brinquedos com as crianças e de brincadeiras com os artefatos digitais para além da exibição fílmica, ao modo dos trabalhos de videoarte, nos remete à ressalva de Benjamin (2002, p.57), para quem as crianças não esperam que sejamos “especialmente inventivos na produção do entretenimento delas”, já que, ao mesmo tempo em que se interessam por celulares, tablets e demais produtos eletrônicos, se encantam com a ilusão desses simples brinquedos feitos com papel, palitos, barbantes, canetinhas etc.

Conhecer os brinquedos ópticos e confeccioná-los é uma prática de resistência às formas dominantes de visibilidade e do excesso de luz, colaborando para um desvio inventivo de como a educação digital e a tecnologia podem ser inseridas nos contextos educativos com simplicidade e baixo custo, além de desviar o uso precoce de telas pelas crianças para uma atividade artesanal. Eles explicitam a ilusão das imagens em movimento, tal como quando um mágico revela seu

truque, e trabalham na contramão do excesso de estímulos. Esses materiais, que respondem ao cinema dos primórdios, mantêm explícito o jogo entre o real e o ilusório, entre as visibilidades e as fantasmagorias, e se mostram como uma opção estética e política do uso da técnica cinematográfica, trazendo de volta a fantasia que inspirou os primeiros inventores, mas que ficou esquecida na história do cinema.

Fernanda Omelczuk

Professora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Psicóloga, doutora em Educação, pesquisadora e realizadora em cinema. Coordenadora do Programa de Pesquisa e Extensão Educação, Cinemas, Outros Territórios – Ecos/Proex/UFSJ. Membro da atual equipe de coordenação da Rede Kino (Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual).

Flávio Luiz Schiavoni

Professor da UFSJ, em São João del-Rei, no Departamento de Computação, onde atua nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPGCC) e em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (Pipaus). Coordenador do Alice (Arts Lab in Interface, Computers, and Else) e da Orquidea (Orquestra de Ideias). Atua como pesquisador nas áreas de computação musical, arte digital e software livre, investigando temas como: música em rede, web art e processos criativos colaborativos. É pai do Teodoro e do Joaquim.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. D.O.U. de 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. D.O.U de 10 mar. 2008.

BRASIL. *Lei 13.006, de 26 de junho de 2014*. D. O. U. de 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei 14.533, de 11 de janeiro de 2023*. D. O. U. de 11 jan. 2023.

CARVALHO; SILVA JÚNIOR; SCHIAVONI; VIEIRA. Por uma arte digital povera. *Anais do VI Seminário de Artes Digitais*. (SAD), 2020-2021, p.437-445.

COSTA, F. O primeiro cinema: algumas considerações. BENTES, I. *Ecos do cinema: de Lumière ao digital*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CRARY, J. *Terra arrasada*. Além da era digital. Rumo ao mundo pós-capitalista. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

DUBOIS, Philippe. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DUSSEL, I. Sobre a precariedade da escola. LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

HUI, Yuk, *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SHAW, J. A nova arte midiática e a renovação do imaginário cinematográfico. MACIEL, Kátia (Org.). *Transcinemas*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2009.

VEGA, Alicia. *Taller de cine para niños*. Santiago: Ocho Libros, 2011.

CINEMA, PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DESORDEM INFORMACIONAL: O PODER DAS IMAGENS NA ESCOLA

Aline Verissimo Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A ubiquidade da internet, a digitalização de grande parte dos conhecimentos e informações do mundo, o domínio das redes sociais sobre nossos modos de sociabilidade, o *big data*, os algoritmos e a Inteligência Artificial têm, nas duas primeiras décadas do século XXI, gerado uma profunda e rápida transformação em aspectos que sempre foram fundamentais para a humanidade, a sociabilidade e a coletividade, as quais, por sua vez, sustentaram e permitiram as produção culturais e simbólicas que, até aqui, nos serviram de referência para nos entendermos tanto em termos identitários como em termos de diferentes de outros, no tempo e no espaço, na história e no território. A profusão e velocidade de produção e circulação de imagens, textos, vídeos; a convergência digital dos suportes; o processamento de *big data*; e a atuação de algoritmos e inteligências artificiais geraram um emaranhado de agentes e agenciamentos entre as informações e seus componentes autorais e de suporte, que produziu um ambiente de *desordem informacional*. Essa desordem dificulta que identifiquemos tanto autorias quanto os clássicos componentes do modelo comunicacional moderno – emissores, receptores e, mesmo, a mensagem – de modo a compreendermos com segurança os sentidos das mensagens ou mesmo sua veracidade e vinculação com algum referente. Vivemos em um ambiente de desordem em que a democratização da informação levou ameaça a democracias estatais, onde negacionismos científicos, fake news e conceitos como pós-verdade proliferam e desafiam as antigas ordens modernas de compreensão e estruturação da comunicação e, com ela, da sociabilidade.

Educar nesse mundo e para esse mundo contemporâneo em rede, repleto de imagens, tecnologias digitais, temporalidades e telas, sobrecarregado de dados, fluxos, vigilâncias, algoritmos e

impermanências, se tornou um desafio, dotado ainda de maior complexidade quando pensamos na educação escolar. Isto porque ela se fez, e ainda se faz, sobre os alicerces de uma modernidade em parte colapsada, em parte ultrapassada, em parte radicalizada¹. Todos esses processos sofridos pela cultura moderna de uma forma ou de outra se fazem presentes na escola, tensionando-a quanto à sua função, sentido, limites e importância. Como e em que a educação escolar pode se diferenciar e se manter relevante em uma sociedade dita da informação e do conhecimento, ambos fortemente digitalizados, desordenados e estando, portanto, em todo lugar a possibilidade de se educar e aprender²?

Este artigo e suas reflexões tentam encontrar alternativas para uma educação escolar possível, recorrendo à importância originária das artes e imagens para a organização social e simbólica da humanidade, e ao trabalho de educação popular e crítica de Paulo Freire e os usos que ele fez das imagens em seu método de alfabetização. No que se refere às imagens e às artes, elegemos o cinema como principal parceiro, não só por sua centralidade no percurso da relação imagem e modernidade, mas por seu alcance popular através de telas portáteis e tecnologia de transmissão por streaming e, também, pelo favorecimento e apoio dado a sua presença nas escolas por meio das Leis n. 13.006, de 26 jun. 2014, e 14.533, de 11 de jan. 2023. A primeira estabelece a obrigatoriedade de pelo menos duas horas mensais de exibição de filmes nacionais nas escolas, e a segunda cria a Política Nacional de Educação Digital (PNED).

Essas escolhas de parcerias com o cinema e Paulo Freire também se devem ao reconhecimento da importância e o papel da imagem, e da visualidade, para a construção do conhecimento nesse cenário contemporâneo de desordem informacional. No que se refere ao conhecimento, há um deslocamento do texto verdadeiro e linear, sustentado por uma visão temporal e histórica cronologicamente orientada para uma visualidade complexa, tecida reticularmente por poderes, saberes, corpos, culturas e tecnologias que produzem a imagem, a atenção, a cognição e o observador ao mesmo tempo³. Assim, na contemporaneidade, ler e ver são resultantes de

1. Os termos contemporaneidade, atualidade, pós-modernidade, hipermodernidade, que dominam a produção da última década do século XX e a primeira do século XXI, ilustram as visões dessas transformações.

2. O livro *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (2012), da antropóloga Paula Sibília, faz um bom apanhado das questões, desafios e dúvidas lançadas à escola, e acumuladas pelas mudanças ocorridas nas duas décadas anteriores.

3. Desde de as relações salientadas por Foucault entre visibilidade e poder, em *Vigiar e punir* (1983), à genealogia das *Técnicas do observador*, de J. Crary (2012), chegando à ecologia da atenção de Y. Citton (2014), aquilo que vemos deixou de ser unicamente explicado por uma ação passiva de percepção do que existe lá fora, para se tornar uma produção ativa de ver, ser visto e dar a ver, sem deixarmos de fora o domínio do olho sobre o ouvido que a escrita estabelece sobre a oralidade, principalmente a escrita alfabética, e da razão como instrumento de sentido na condução da interpretação da

regimes e políticas inventivas que criam o mundo em que vivemos, nosso modo de ler e ver o mundo, suas verdades possíveis e, também, nós mesmos como subjetividades em processo constante de transformação⁴. É imerso nessa diversidade de mudanças no que se refere à imagem, à visualidade, à leitura de mundo e à concepção de educação e de formação escolar que este artigo pretende analisar como as experiências com o cinema e seus dispositivos digitais na escola, inspiradas pelo pensamento freiriano, podem servir de base e ponto de partida para estruturas de ordens e percursos informacionais e de construção de conhecimento que nos permitam novamente construir mundos coletivos, democráticos, compartilhados e mais afins com a temporalidade, a construção simbólica e de sentidos, e os coletivos humanos democráticos e inclusivos.

Escola e a alfabetização com imagens no trabalho de Paulo Freire

Como dito anteriormente, o trabalho escolar e a função da escola foram estabelecidos na modernidade, com base fundamentalmente na alfabetização e na aquisição de conhecimentos científicos verdadeiros, rigorosamente construídos com base no método científico, na prova experimental conseguida no ambiente controlado do laboratório, na linguagem matemática e no rigor conceitual. Um conhecimento raro e feito por poucos e acessível ao custo de processos de ensino-aprendizagem muito bem elaborados e controlados, supondo uma cognição voltada à ciência, disciplinada e atenta à observação da verdade e da razão. Assim, inserir as tecnologias digitais de imagem e texto, e toda a lógica por elas mobilizada, quais sejam, velocidade, virtualidade, multitextualidade, convergência de códigos e signos, complexidade e processualidade, na educação escolar e na sala de aula, é um desafio sem precedentes, seja para alunos, professores formados e em formação e para o próprio sentido da escola e da educação. Ainda que pareça que os alunos lidem melhor que os professores com as novas tecnologias digitais e toda essa nova cultura e modos de ser em rede, eles sem sempre sabem sobre como, a partir desses elementos e realidade, lidar e aprender aquilo que a escola lhes oferece. Dificuldade agravada pela desordem informacional e sua falta de elementos que ordenem e criem hierarquias e critérios que sirvam à organização de linhas narrativas que possam ser analisadas em profundidade e criticamente nos espaços todos aquém e além dos muros escolares onde saberes, discursos e conhecimentos circulam, todos reduzidos e igualados na e pela palavra informação. Tampou-

leitura de textos e imagens por gramáticas e codificações de linguagens visuais normativas nas artes visuais, audiovisuais e cinematográficas.

4. Os trabalhos de V. Kastrup sobre aprendizagem, cognição e atenção inventivas, bem como seus autores de parceria, sobretudo Deleuze e Guattari, são referências importantes como pano de fundo de todo este trabalho.

co é óbvio e fácil para os professores e todo o campo educacional inventar uma escola entre o moderno e o contemporâneo, a velocidade e a demora, a rede e as paredes, a dispersão e a focalização, o conceitual e a visualidade. Entendemos que o convite legal feito ao cinema e às tecnologias digitais para serem reconhecidos como componentes fundamentais e de direito do espaço escolar e, portanto, do projeto de educação escolar é uma oportunidade para podermos ordenar e qualificar outras leituras e escritas nesse mundo diverso fluido e complexo. Num mundo onde fluem e confluem máquinas, algoritmos, *big data*, humanos e não humanos, signos e sinais, experiências e sentidos ampliados – em comparação àqueles modernos – de sociabilidade, inteligência, cinema, arte, conhecimento e alfabetização⁵ são gestados e, portanto, diante de tantas mudanças, necessitamos também de compreensões ampliadas do que deva ser a educação escolar e a formação de professores no e para o século XXI.

Mesmo que a imagem e o texto tenham sofrido uma série de transformações em seus sentidos e conexões com as tecnologias, os poderes, os corpos e a cultura, os dois guardam diferenças entre si tanto na modernidade quanto agora em suas derivas desordenadas na ordem digital. O texto escrito exige o domínio da gramática para ler e ser lido, exige linearidade e cronologia temporal, e serve à cristalização do passado e à fixação de um sentido e uma direção à seta do tempo do conhecimento e da história. Com isso, também fortalece a compreensão das noções de causalidade e a valorização dos mais velhos como mais sábios, bem como o sentido de acumulação e desenvolvimento do conhecimento. Ainda que apele ao olho, o texto não é imagem, que permite ser interpretada sem o domínio de códigos específicos e que nos permite acessar e representar a simultaneidade e a complexidade. Por isso a imagem é a linguagem dominante nos sonhos e dos processos primários do inconsciente, onde a razão não domina. A imagem apela aos sentidos, seduz, convence e mostra. Estando numa posição simultaneamente de estar sob suspeita e dar testemunho factual quando se apresenta como fotografia. Essas diferenças entre texto e imagem eram estruturantes e ordenadoras do conhecimento quando ambos, em um mundo analógico, eram signos distintos⁶.

Contudo, a digitalização fez com que todos os signos fossem convertidos em sinais e passaram a ocupar os mesmos suportes, as mesmas mídias que desde a década de 1990 não pararam mais

5. Conceitos como os de multiletramento, educação digital, alfabetização midiática, entre outros, apontam o fato de compreendermos que o mundo contemporâneo precisa ser lido a partir de muitas letras, códigos, signos e regras, que em muito ultrapassam o alfabeto e a gramática normativa, mas que, contudo, não podem deles prescindir para uma interpretação rigorosa e crítica do mundo e dos conhecimentos escolares.

6. É possível acompanhar a apresentação dessas diferenças entre texto e imagem e os impactos do predomínio da última para a educação em um artigo de MONTEIRO, A. V., "A imagem e o exercício de um pensamento comunicacional hoje" (2008).

de fazer convergir signos, tecnologias, linguagens e plataformas. Ler nas redes e em suportes digitais é ler som, imagem e texto fluidos, em fluxo e em redes imprevisíveis e impermanentes de sequências de sentidos e conexões. O texto como que sucumbe à lógica da imagem e suas características. Como garantir uma interpretação correta, verdadeira, compartilhável e crível inequivocamente para muitos nessa realidade?

Se essa questão fazia total sentido na modernidade, na contemporaneidade trata-se de pensar como alguma interpretação pode ser feita de modo que faça algum sentido por tempo suficiente para que um grupo possa se reconhecer e se orientar em suas perspectivas de futuro e de compreensão de presente. Como organizar as informações e construir conhecimentos que permitam tomadas de decisões conscientes e traçar estratégias e projetos para uma vida e um mundo possíveis com base em algum critério ordenador e com algum referente? Em tempos de pós-verdade, como configurar realidades coletivas que possam incluir e compatibilizar sonhos e conhecimentos confiáveis que possam ser identificados como valendo o esforço e a existência da escola e da educação escolar? É aqui que Paulo Freire pode nos ajudar e, a partir dele, o cinema surge como aliado na escola.

Pensador brasileiro mais citado e celebrado mundialmente, Paulo Freire lançou as bases práticas e teóricas de uma educação popular e de uma alfabetização ancoradas na realidade vivida daqueles a serem alfabetizados. Pôs em prática uma educação significativa na qual as dimensões epistemológicas, políticas, ontológicas e estéticas estavam integradas e assumidamente trabalhadas de modo indissociável⁷. Ele realizou um projeto de educação em que as questões conteudista e tecnicista não tinham espaço para serem pensadas apartadas do sentido socio-cultural e vivido da educação para aqueles envolvidos nela, tanto na condição de “professores” quanto na condição de “alunos”.

Assim, em meio à ubiquidade das redes digitais de comunicação e às crises democráticas, climáticas e da verdade, Paulo Freire nos permite reencontrar, em seus trabalhos, pistas que cola-

7. Essa indissociabilidade entre essas dimensões será mais bem apresentada posteriormente, mas se deve ao fato de Freire partir da realidade vivida dos educandos para construir as imagens e inspirar as palavras geradoras utilizadas para alfabetizar. Eram as discussões e reflexões sobre o cotidiano que serviam de referência para o discurso a ser representado linguisticamente pelo código escrito. Assim, o conhecimento era construído com base na realidade dos educandos, garantindo uma referência ontológica para a construção epistemológica. A reflexão crítica e coletiva sobre as situações vividas e a representação das mesmas em imagens a serem projetadas incluía e articulava as dimensões ético-políticas e estéticas, ou seja, um modo de entender e se apoderar do mundo e se conduzir nele andava de par com a geração de imagens e modos de expressar e ver esse mundo. Essa indissociabilidade e ancoragem das imagens em situações vividas que nos permitirá pensar o cinema nacional e o aparato digital como aliados na educação escolar na contemporaneidade.

boram para recolocarmos as imagens (em particular as do cinema nacional, como veremos), as tecnologias, a educação popular e o lugar da cidadania na posição de aliadas no enfrentamento dessas crises, e não somente como motores das mesmas. Em uma época dominada pelo digital, pela imagem, velocidade, aceleração e hiperestímulo, qual educação honraria nosso patrono, comprometido com a emancipação dos sujeitos? Como a educação escolar pode preparar os estudantes para lidar com as imagens, os textos e a linguagem, de modo que eles ainda sejam significativos e apontem para o sonho e a utopia, em vez de se perderem no desvalor da desordem informacional?

Autonomia linguística e simbólica e os sentidos do vivido com o cinema nacional e a tecnologia na escola

Em certa medida, toda reflexão e toda prática da área da comunicação social passam por compreender os mecanismos e as lógicas envolvidas nos atos de representação, mais precisamente, nos atos de significação. E isso não é diferente para o cinema. Como os signos funcionam e como servem para representar e comunicar o mundo, nossas experiências e conhecimentos sobre ele são a chave para pensarmos sobre critérios de verdade; sobre a confiabilidade e a responsabilidade das mensagens, dos emissores e das comunicações; sobre as possibilidades de apreensão, compreensão e compartilhamento do mundo; e também sobre as sensibilizações e fruções autorizadas, valorizadas e não utilitaristas dos nossos corpos, gestos e gostos⁸. Um signo, qualquer que seja ele, terá uma estrutura triádica: significante (sua dimensão sensível e material), significado (seu sentido) e referente (a dimensão externa ao campo semiótico, simbólico ou discursivo ao qual o signo se refere). Contudo, no caso do signo linguístico, segundo Saussure (1994), ele poderia abrir mão do referente externo à língua e se tornar autorreferente ou ter como referência as próprias construções e sentidos produzidos pelo discursivo e pela estrutura semântica e sintática da língua.

E. J. Carlos e R. R. V de Alcântara (2017) exploraram amplamente essa relação semiótica, epistemologia e educação em seu artigo “Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos”, no qual apresenta a questão em termos de “circuito gnosiológico”: experiência-problematização-narrativa. Eles destacam o quanto a educação popular, para ser significativa e gerar transformação social, precisa entender e contar com uma ancoragem do discurso na experiência, de modo a garantir uma reflexão crítica sobre a realidade vivida, a qual

8. De modo um pouco diferente, buscamos aqui, novamente, listar como as questões envolvidas nas esferas epistemológicas, ético-políticas, ontológicas e estéticas estão relacionadas e se desdobram umas das outras.

possibilite tanto a tomada de posse simbólica da mesma, quanto uma tomada de posse existencial que permita que uma transformação material e concreta da realidade também se dê.

Freire, com seu método de alfabetização, tentava fazer com que o texto, os símbolos, as palavras não escapassem em uma pura deriva desmaterializada sem contato com a realidade. Deriva que, por vezes, faz da alfabetização um processo mecânico de domínio do código linguístico-alfabético sem sentido de mundo, em vez de um domínio do mundo com o auxílio do código linguístico-alfabético. A compreensão e o domínio da independência do símbolo textual, do símbolo linguístico, em relação ao referente material externo à língua é uma característica da humanidade que responde por nossas capacidades de sonhar, produzir arte, cultura, imaginar, performar e projetar mundos possíveis. Contudo, a experiência dessa desvinculação sem a devida compreensão e domínio da mesma pode levar a uma troca de informações vazias; à impossibilidade de comunicação; ao niilismo na comunicação e na simbolização do mundo; à perda de sentido; à produção de mundos que em nada dialogam com a realidade material, corporal e sensível que engendra nossas vidas cotidianamente, quer tenhamos consciência disso ou não. Sem conexão com o mundo, a linguagem, a comunicação e as trocas simbólicas podem deixar de servir como potenciais transformadores da realidade, para funcionar como poderosos alienadores da realidade. E o combate à alienação é central no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

É a partir da radicalização dessa deriva, que se torna perdição e devaneio, que buscamos entender em parte o que vivemos atualmente no que se refere à desordem informacional que se desenvolve no contexto de um ecossistema de informação. Essa desordem responde tanto pela proliferação de fake news quanto pelo fato de elas não serem fáceis de identificar e nem o único problema a ser enfrentado nesse ecossistema informacional.

O discurso e a identificação da vigência de um cenário de pós-verdade denunciam o quanto a incompreensão da independência dos signos frente a uma dimensão não linguística pode fazer com que a questão da verdade, a questão de se buscar um referente, um critério de validação não discursivo para o discurso, ou mesmo um critério em esferas discursivas, seja completamente abandonado ou tome um caráter pessoal e individualizado. Sem que a questão do critério com regras estabelecidas e instituídas esteja presente, tudo passa a poder ser dito, em qualquer lugar, qualquer hora, em qualquer contexto. O que se diz passa a ter legitimidade única e exclusivamente pelo fato de ser dito e pela intensidade quantitativa e efusividade estética com que é dito, não mais por critérios qualitativos rigorosos. A análise do discurso perde a razão de ser e o interesse, e cada indivíduo passa a aderir aos discursos como sendo verdadeiros a partir de

valores próprios que não são jamais colocados à prova ou para análise. Sua legitimidade estaria blindada ao escrutínio, qualquer que seja ele?

Esse curto-circuito, esse emaranhamento das hierarquias¹⁰ (as quais servem de base para qualquer critério possível de validação dos discursos) tem impactos não só no que se refere à verdade, à dimensão epistemológica, mas também naquelas ético-políticas, ontológicas e estéticas, de modo que afirmar uma pós-verdade se faz sob pena de se afirmar, também, uma pós-ética política, uma pós-ontologia e uma pós-estética. Ou seja, sem a verdade, nem o poder e o valor, nem a vida e o ser, nem os afetos e as sensibilidades fazem mais diferença ou merecem ser pensados, questionados e refletidos na ordem da regra, da instituição e da ordenação de um coletivo composto por múltiplos interesses.

O cenário da pós-verdade é o da individualidade absoluta e o da não humanidade, posto que a sociabilidade, a cultura, a arte e o simbólico perdem os elementos que mantêm as construções de sentido arbitrárias, mas coletivas e convencionadas, de modo a garantir a comunicação que é a marca da humanidade até aqui. O desregramento coletivo do simbólico, a incompreensão ou abandono de um critério referente da significação do signo coloca seu funcionamento em crise, de modo que os significantes podem se unir a qualquer significado pelo exercício da força, se aliando com facilidade a construções simbólicas distópicas, conflitantes com um projeto humanitário e libertário. Como pensar a educação nesse cenário?

Aqui, a presença do cinema nacional e das possibilidades de experimentação de ver e fazer cinema com os mais variados dispositivos e conexões digitais nas escolas surge como a oportu-

9. A velocidade e a ubiquidade das relações por redes sociais digitais fazem com que vivenciemos o discurso escrito e imagético como se fossem fenômenos da fala, escapando da estrutura da língua que mantém a referencialidade interna à língua sob controle e algo referida ao pensamento e à convencionalidade cultural. Três características marcam a língua em sua diferença com a fala e em sua arbitrariedade. Primeira: ela seria a parte social da linguagem. Seus signos e seu funcionamento estrutural seriam estabelecidos única e exclusivamente por uma "espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade" [SAUSSURE, 1994, p.22]. Assim, nenhuma atitude individual pode criar ou modificar a língua. Segunda: ela seria o que haveria de essencial na linguagem: sistema homogêneo, "que conhece somente sua ordem própria" (idem, op. cit., p.31), formado por signos compostos pela associação de um sentido (significado) a uma imagem acústica (significante). Terceira: sendo um sistema de signos estabelecido socialmente, ela é sempre prévia ao indivíduo, que a registra passivamente e não pode alterá-la de modo algum. Em contrapartida, à fala caberiam: o aspecto individual da linguagem, sua porção "acessória e mais ou menos acidental" (ibid., op. cit., p.22), onde uma volição combinaria os signos para expressar os pensamentos específicos de cada indivíduo" [MONTEIRO, A. V., 1998, p.52].

10. O conceito de hierarquias emaranhadas é apresentado por D. Bounoux (1994), quando a discussão de uma desordem ou impossibilidade da comunicação em um modelo orgânico e expressivo já aparecia no campo teórico da comunicação. Esse modelo orgânico expressivo seria semelhante ao ecossistema informacional descrito por Wardle (2020), no qual a desordem informacional imperaria.

tunidade de retomar uma referência compartilhada e acordada para as mais variadas arbitrariedades discursivas. Ao trazermos para o espaço escolar imagens as mais variadas do Brasil, oportunizamos aos alunos uma dupla ancoragem no vivido para essas imagens, garantindo o “circuito gnosiológico” conceituado por E. J. Carlos e R. R. V. de Alcântara (2017). Uma primeira ancoragem no fato de as imagens de um cinema nacional serem sempre imagens de um país “nosso”, com o qual em alguma medida nos identificamos e no qual irremediavelmente habitamos. Assim, ao nos colocarmos diante delas, somos convocados a confrontá-las, queiramos ou não, com o Brasil que habitamos, o país do nosso cotidiano, aquele que conhecemos e em alguma medida visitamos de modo mais ampliado ou não, conforme nossas possibilidades de deslocamento. A sequência do circuito gnosiológico, experiência-problematização-narrativa, é disparada, uma vez que as experiências que temos do país vai nos levar a problematizar aquelas que nos surgem apresentadas por esse país desse cinema, quase nos obrigando a narrar junto com o filme uma história transversal ou parelha ou sobreposta àquela que o filme nos conta. Mesmo que ficção, um cinema nacional arbitra um discurso sobre um mundo que também é o dos alunos e dos professores, fazendo com que suas existências, ao encontrarem as do filme, configurem alguma hierarquia, referência e critérios para as narrativas que se farão sobre o filme, analisando e fruindo do mesmo com imaginação, mas também com um solo de uma realidade preexistente e vivida, tal como eram as imagens do campo de trabalho dos trabalhadores para Freire. E aqui uma segunda ancoragem se estabelece. Estarmos diante de imagens feitas sobre um *mesmo* país; ainda que sejam imagens que divergentes, nos obrigaria a refletir sobre esse *mesmo* e então poder dizer sempre algo na referência ao que esse “mesmo” é ou não é para cada um. Aqui, um coletivo se engendra, diante desse *mesmo* somos convocados a partir de um comum, querendo ou não, discordando ou não. Tal fato dificultaria discursos desancorados, ou realidades paralelas, feitas somente pela força, desconectadas, frutos de pura arbitrariedade e descolamento, o que também refrearia a desordem informacional e favoreceria a comunicação qualificada.

Da mesma forma, todas as experiências com tecnologias digitais para ver e fazer cinema na escola estariam também contidas, como pertencimento e como controle. O solo escolar, o território comum e partilhado por professores e alunos serviriam como ancoragem para que as derivas digitais ganhassem esse arrasto da realidade vivida coletivamente na escola. Produzir coletivamente, tendo que discutir, conversar, ponderar, esperar, disputar, dificulta que a imaterialidade da linguagem e a fluidez do código digital ganhem velocidade e autonomia desmedida, permitindo que qualquer coisa, sem quaisquer contas a prestar, possa ser dita, filmada, compartilhada. Tal fato possibilitaria uma experiência dessas tecnologias dentro de um outro

ambiente, não mais desordenado, mas podendo compatibilizar ordem, liberdade, diversidade e coletividade. Essa experiência de uma vivência coletiva convidaria a uma circunscrição ético, política, ontológica e epistemológica do aparato digital, submetido hierarquicamente ao universo analógico, real e material do espaço-tempo escolar.

Imersos numa cultura de imagens desancoradas, a possibilidade de resgatarmos a dinâmica e as intenções do método de Freire, via inserção do cinema nacional e das tecnologias digitais na escola, pode mostrar-se potente para nossos dias e para alunos que são, em geral, jovens, desinteressados pelos processos convencionais de ensino. O método freiriano encarna elementos de uma educação estética, uma educação que resgata o significado da experiência do aprender e ensinar, ampliando seus objetivos para além da dimensão cognitiva da educação, da dimensão técnica do transmitir e da dimensão fechada do espaço escolar. Assim, também resgatamos as artes, via ver e fazer cinema nacional na escola, como elemento fundador da educação humanizante, coletivizante e socializante, e com isso, mais uma vez, a indissociabilidade da episteme, da ética, política, da ontologia e da estética. Essa dinâmica demonstra que Paulo Freire trabalhava com uma concepção ampliada do que seja educação. Atuando no espaço de vida dos próprios educandos, construindo seu material a partir do universo de imagens e palavras dos próprios estudantes, Freire entendia a educação como algo que envolve a incorporação e indissociação de educação e mundo, a partir da inclusão de elementos significativos do universo dos educandos.

Se a educação é uma das chaves, se não a chave para a construção de humanidade como coletivo sociocultural e simbólico, é preciso que ela redobre a atenção em se manter ancorada e em ser mecanismo de ancoragem coletiva, ser solo territorializador do discurso e da formação humana. E nisso as escolas e o cinema nacional são dispositivos importantes e privilegiados, uma vez que são por si e em si materialidades territoriais espaço-temporais bem delimitadas. Um solo de experiências coletivas ao qual todos podem se referir e com o qual todos podem se identificar como indivíduos e como membros de coletivos. Do solo espaço-temporal da escola e das imagens cinematográficas nacionais, das experiências síncronas partilhadas em seus limites e delimitações, significantes, sentidos e referentes – ou seja, os signos em sua tríade – podem ser partilhados, compartilhados, negociados, regrados, convencionados em comunhão. De modo que os critérios sejam construídos no coletivo e permitindo o escrutínio, a reflexão e a crítica sobre seus efeitos de sentido e sua significação. Nesse aspecto, a escola e o cinema têm potência para ser espaço e tempo de resistência à pós-verdade em seu risco pós-humanitário, ser um território onde é possível fincar os pés e voltar a dominar a liberdade simbólica na direção de utopias coletivas, inclusivas, solidárias e empáticas.

Aline Verissimo Monteiro

Professora associada de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Doutora e mestre em Comunicação e Cultura (ECO/UFRJ). Licenciada em Psicologia (FE/UFRJ) e psicóloga (IP/UFRJ), pesquisadora na área de aprendizagem, visualidades, tecnologia, educação contemporânea, psicologia e paradigmas científicos. Coordenadora do Itec e vice-coordenadora do Lecav – Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (FE/UFRJ).

Referências

BOUGNOUX, D. *Introdução às ciências da informação e da comunicação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CARLOS, E. J.; ALCANTARA, R. R. V. de. Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos. *Revista Reflexão e Ação*. v. 25, n. 2, Santa Cruz do Sul, maio-ago. 2017, p.46-64. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. *O Cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CITTON, Y. Da economia à ecologia da atenção. *Ayvu, Revista de Psicologia*. v. 5, n. 1, 2018, p.13-41.

CRARY, J. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Coleção ArteFíssil. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DELEUZE G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1983.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*. 16 (3): 7-16; set.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>.

MONTEIRO, A. V. *Da representação à simulação: comunicação e conhecimento*. Dissertação de Mestrado, UFRJ. Rio de Janeiro, 1998.

MONTEIRO, A. V. A imagem e o exercício de um pensamento comunicacional hoje. *Comunicação & Informação*, v. 11, n. 1, jan.-jun. 2008, p.9-18.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1994.

WARDLE, C. *Guia essencial da FirstDraft para Entender a desordem informacional*. FirstDraft. Disponível em: https://first-draftnews.org/wp-content/uploads/2020/07/Information_Disorder_Digital_AW_PTBR.pdf?x76851. Acesso: jan. 2020.

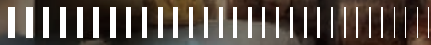
SIBÍLIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. *Contracampo*. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

REALIZAÇÃO



RUA PIRAPETINGA, 567 - SERRA
CEP 30220-150 - BELO HORIZONTE - MG
UNIVERSOPRODUCAO.COM.BR

Um evento do programa



CINEMA SEM FRONTEIRAS



UNIVERSO
PRODUÇÃO



CIL