

As mídias audiovisuais e a atuação docente

Andrea Vicente Toledo Abreuⁱ

Resumo

A busca pelo entendimento sobre o uso das mídias audiovisuais na educação não são recentes e fazem parte das discussões da academia, desde sua inserção no cotidiano das escolas. É consenso que para construir conhecimento sobre o tema é necessário ouvir professores e conhecer seus posicionamentos, julgamentos e dificuldades. Foi assim que este texto foi construído, fruto de pesquisa qualitativa que ouviu professoras, por meio de rodas de conversa. Especialistas nesta área da educação, referenciaram o estudo: Martín-Barbero (2021), Duarte (2009) e Bergala (2008) foram alguns deles. As conversas mostraram que depois de mais de quatro décadas do início das atividades com as mídias audiovisuais nas escolas, problemas como a carência de formação, de equipamentos e acesso precário à internet permanecem os mesmos.

Palavras-chave: professores e mídias; cinema e educação; jogos educativos; celulares.

Audiovisual media and teaching performance

Abstract

The search for understanding about the use of audiovisual media in education is not recent and has been part of discussions in the academy, since they were inserted in the daily life of schools. There is a consensus that in order to build knowledge on the subject, it is necessary to listen to the teachers and learn about their positioning, judgments and difficulties. This is how this text was constructed, the result of qualitative research that heard teachers, through conversation circles. Specialists in this area of education referenced the study: Martín-Barbero (2021), Duarte (2009) e Bergala (2008) were some of them. The conversations showed that after more than four decades since the beginning of activities with audiovisual media in schools, problems such as lack of training, lack of equipment and precarious access to the internet remain the same.

Keywords: teachers and media; cinema and education; educational games; cell phones.

Medios audiovisuales y actuación docente

Resumen

La búsqueda de comprensión sobre el uso de los medios audiovisuales en la educación no es reciente y forma parte de las discusiones en la academia, desde que se insertaron en el cotidiano de las escuelas. Existe consenso en que para construir conocimiento sobre el tema es necesario escuchar a los docentes y conocer sus posiciones, juicios y dificultades. Así fue construido este texto, resultado de una investigación cualitativa que escuchó a docentes, a través de círculos de conversación. Especialistas en esta área de la educación referenciaron el estudio: Martín-Barbero (2021), Duarte (2009) e Bergala (2008) fueron algunos de ellos. Las conversaciones evidenciaron

ⁱ Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora do curso de Tecnologia em Cinema e Animação, ofertado em Cataguases pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: andrea.abreu@uemg.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6837-8873>.

que luego de más de cuatro décadas desde el inicio de actividades con medios audiovisuales en las escuelas, problemas como la falta de capacitación, equipamiento y precario acceso a internet siguen igual.

Palabras clave: docentes y medios; cine y educación; juegos educacionales; celulares.

1 INTRODUÇÃO

Cataguases, uma das cidades que foi campo do estudo que deu origem a este texto, é reconhecida entre docentes que atuam em suas escolas, em publicações acadêmicas e notícias da mídia convencional como pioneira no uso das mídias na educação, no interior de Minas Gerais. Muito disso, resultado de articulações entre empresas privadas, poder público municipal, leis de incentivo à cultura e instituições não governamentais. A primeira ação nesse sentido, foi realizada no Instituto Francisca de Souza Peixoto¹, entre os anos de 1999 e 2018, por meio de uma “biblioteca digital”, laboratório de informática que oferecia “capacitação e condições físicas para que professores da rede de ensino da cidade usassem as tecnologias em favor da educação” (Abreu, 2018, p. 144). Além disso, realizava ações que contemplavam o audiovisual, promoviam o incentivo à leitura e à escrita e o letramento digital de pessoas com necessidades especiais e terceira idade. A página da instituição informa ainda, que a

Biblioteca Digital foi desenvolvida com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizado das crianças das escolas públicas. [...] As escolas públicas não contam com recursos suficientes para manter laboratórios de informática adequados para a implantação da informática na educação. O projeto, portanto, foi elaborado para ser utilizado fundamentalmente em benefício da educação. Além disso, visa enriquecer o currículo dos alunos ampliando o conhecimento e acesso ao ciberespaço e as oportunidades de trabalho, promovendo aos envolvidos uma experiência formativa e multiplicável, com perspectivas de um futuro mais digno e feliz. A inclusão da informática na educação possibilita um trabalho dinâmico, com novas descobertas para o professor e para o aluno. Através das ações da Biblioteca Digital, o intercâmbio entre professores e alunos da rede de ensino local se faz presente de forma dinâmica e produtiva, integrando-os à linguagem moderna e aos recursos disponíveis no formato digital. As aulas oferecidas pelo projeto respeitam a didática da sala de aula, pois são um apoio ao ensino e a implantação de uma nova maneira do processo “ensinar-aprender”.

Trabalhos realizados nessa “biblioteca digital” em parceria com a Universidade do Minho, em Portugal, e escolas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul no início dos anos 2000, são exemplos da introdução das tecnologias no currículo das escolas de ensino básico, atividade pioneira na região. A mais relevante delas², ainda em atividade, agora realizada via Lei de Incentivo à Cultura de Minas Gerais, foi reconhecida pela Microsoft - Prêmio Microsoft Educadores Inovadores 2008; pelo Prêmio ARede 2013; pelo Ministério da Cultura com o prêmio Todos por um Brasil de Leitores e pelo prêmio Cidade das Palavras: gente que ensina a ler o mundo, oferecido pela Fundação Ormeo Junqueira Botelho³. Além desses,

já apareceu por duas vezes entre as 57 iniciativas de inclusão digital mais significativas do país no Anuário A Rede de Inclusão Digital, publicação que reúne boas práticas de uso de tecnologias da informação e da comunicação desenvolvidas e aplicadas em instituições de ensino de todo o Brasil (Abreu, 2018, p. 145).

Cataguases ainda sedia um Polo Audiovisual, fruto de um movimento liderado pela sociedade civil em parceria com fundações do terceiro setor, universidades, empresas e governos que, além dos filmes produzidos, contempla iniciativas em busca de maior contato com a escola. As mais relevantes são

a Escola Animada, composta por ações idealizadas com o objetivo de capacitar professores, jovens e crianças para o uso do audiovisual e das tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem e a Rede Cineclubes que promove nas escolas percursos formativos, tendo como temas a “cultura cineclubista”, a “gestão colaborativa”, a “curadoria de filmes” e o audiovisual como recurso pedagógico, com o objetivo de qualificar coletivos de gestão dos cineclubes (Abreu, 2022, p. 11).

A necessidade de traçar esse panorama inicial está nos resultados diagnosticados na pesquisa da qual este texto é resultado, e principalmente, por estas informações auxiliarem nas reflexões e interpretação dos dados.

Devido às diferentes ações de incentivo ao uso das mídias e do audiovisual nas escolas de Cataguases, a hipótese inicial era que os professores e professoras da cidade, de população estimada de 75.942 habitantes (IBGE, 2021), estariam familiarizado(a)s com seu uso, mesmo conhecendo estudos anteriores na região (Abreu, 2018, 2022) que já alertavam não ser tarefa simples implementar o uso das mídias audiovisuais nas escolas,

que em muitos momentos os professores resistem aos projetos audiovisuais. Questionam o conteúdo do que é oferecido, alertam sobre as inúmeras atividades a serem desenvolvidas com os alunos e que os projetos vêm aumentar a carga de trabalho e sobre o receio de não saberem usar as tecnologias necessárias para desenvolvê-los (Abreu, 2022, p. 10).

A análise dos dados atuais mostrou que depois de mais de quatro décadas do início dos estudos sobre o uso das mídias audiovisuais nas escolas e das principais políticas públicas de estado e de governos, ele(a)s ainda não conseguem inseri-las no currículo escolar com segurança e conhecimento suficientes, de maneira que possam contribuir com os aprendizados de seus alunos. As queixas e problemas ainda são os mesmos: carência de formação adequada para os docentes, estrutura deficiente e falta de equipamentos atuais, “desinteresse” dos alunos para o que é proposto, falta de conexão ou acesso precário à internet e medo de uso das mídias, no que se refere ao julgamento dos colegas.

Para se chegar a tal entendimento, realizou-se pesquisa qualitativa, metodologia que ao interpretar “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Minayo; Sanches, 1993, p. 247), auxilia no entendimento da complexidade dos fatos, fenômenos e processos específicos. Gil (2002) sugere que os pesquisadores interessados nesse tipo de pesquisa precisam adotar preferencialmente atitudes positivas de escuta e de empatia, o que implica conviver com a comunidade e partilhar seu cotidiano.

A pesquisa ouviu professoras da Educação Básica (quatro do Ensino Fundamental I, quatro do Ensino Fundamental II e quatro do Ensino Médio) de seis escolas de duas cidades da Zona da Mata de Minas Gerais. Importante ressaltar que apenas professoras mulheres se voluntariaram a participar das rodas de conversa e por isso, a partir de agora, passa-se a referir a elas no gênero feminino. O objetivo central foi identificar seus conhecimentos, posicionamentos, julgamentos e indicações de uso sobre as mídias na educação.

As indagações propostas foram respondidas por meio de rodas de conversa, estratégia metodológica eleita neste caso, como mais eficaz para a produção de material empírico. A imersão no campo de estudo aconteceu no quinto e no sexto mês da pesquisa. A produção de material empírico consistiu dos seguintes procedimentos: i) contato com as escolas que participaram da pesquisa nas duas cidades, quando foi apresentada e

solicitada autorização do estudo aos respectivos diretores; ii) envio de convite às professoras das escolas selecionadas para participação das rodas de conversa; iii) e realização das rodas de conversa com as professoras.

Os registros de campo, gravados em áudio, foram selecionados, organizados, digitalizados e submetidos à análise de conteúdo (AC), com o uso do software Atlas Ti⁴. Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) em artigo sobre procedimentos de pesquisa, explicaram que AC é um procedimento sistemático e estruturado de análise quando se fragmenta o texto em unidades de análise. A partir daí codifica-se essas unidades, sua descrição e interpretação, e o pesquisador pode, assim, embasado em seu referencial teórico, compreender seu objeto/problema.

Bourdieu (2007), ao analisar o “caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga” (Bourdieu 2007, p. 693), apontou as limitações de quaisquer procedimentos e estratégias que reduzam a distância entre pesquisador e os pesquisados. Em razão disso, cabe ao primeiro adotar os procedimentos necessários à diminuição dessa distância e ser capaz de pensar como os entrevistados. Por outro lado, Weber (2001), alertou sobre a necessidade de o pesquisador não tomar posicionamentos ou emitir valores e vontades. Segundo esse autor, é impossível para o pesquisador ter uma visão totalmente neutra porque toda posição carrega algum juízo de valor. O mundo social é composto de diferentes juízos de valor, mas nenhum pode sobrepor o outro ou tem mais valor que o outro. Neste sentido, a contribuição de Weber que norteou a coleta e interpretação dos dados, foi a atenção às evidências para defender o estudo, mesmo sabendo da dificuldade em extirpar da pesquisadora seus os valores de mundo, assim como sua proximidade com a educação em ambas as cidades que sediaram a pesquisa.

As rodas de conversa produziram informações aprofundadas que auxiliaram no entendimento sobre seus posicionamentos em questões referentes ao uso das mídias e do audiovisual na escola. Sendo assim, como mostraram os estudos de Moura e Lima (2014, p. 100),

o diálogo foi estabelecido e proporcionou momentos singulares de partilha, onde os momentos de escuta foram mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada professora foram construídas por meio da interação, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. “Conversar, nessa acepção, significa

compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar”.

Foram realizadas duas rodas de conversa com seis professoras em cada uma delas, em cada cidade. As conversas foram registradas em áudio. Sobre o momento das rodas de conversa, Kaufmann (2013) alertou que a melhor pergunta é aquela elaborada durante a execução da entrevista, quando o pesquisador deve encontrar o questionamento certo baseando-se no que o entrevistado está dizendo. Nesse caso, a entrevista proporcionou um momento de compartilhamento, bem mais próximo a uma “conversa” entre pessoas dispostas a dividir um conhecimento, uma ideia.

O estudo das teorias que fundamentam o uso das mídias audiovisuais na educação, entendidas neste trabalho como as linguagens clássicas do cinema, do vídeo e da televisão e, também, as contemporâneas dos jogos eletrônicos (*videogames*), dos *smartphones*, da própria *internet* ou qualquer outra tecnologia digital utilizada com fins educacionais, e do diálogo com educadores que marcaram/marcam esta área da educação com o que fizeram/fazem, a saber: Martín-Barbero (2021), Duarte (2009), Fresquet (2013), Migliorin (2015), Teixeira (2017) e Bergala (2008), contribuíram para a interpretação dos dados colhidos nas rodas de conversa com as professoras. Ouvir professoras sobre questões referentes ao uso das mídias audiovisuais na escola possibilitou o aprofundamento de conhecimentos no âmbito do seu uso/não uso na/para a educação e é neste sentido que se pretendeu contribuir.

2 REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE/COM AS MÍDIAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO

De um modo geral, a inserção das mídias audiovisuais na educação escolar está articulada quase exclusivamente a práticas de ensino de conteúdos curriculares e, nesse formato, talvez possa vir a contribuir para qualificar essas práticas. No entanto, essa opção leva pouco em conta a ideia de que tecnologias são mediadores culturais e que “na apropriação dos mediadores culturais está a essência do processo de desenvolvimento psíquico” (Sforni, 2008, p.16).

Estudos sobre jogos eletrônicos, Lacasa (2011), Eichenbaum, Bavelier e Green (2014), Unsworth *et al.* (2015), por exemplo, têm identificado relações entre a atividade de

jogar e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aprendizagem da atenção (alternar diferentes regimes de atenção face às exigências contextuais), ao aprimoramento da capacidade de juntar informações dispersas para tomar decisões, ao mapeamento eficiente dos múltiplos estímulos presentes em um ambiente complexo, entre outros. Há ainda muitas divergências entre os pesquisadores, mas essas convergem para a necessidade de ampliação das investigações, considerando o valor social dos jogos, o conteúdo simbólico das narrativas, o número de jogadores regulares no mundo (atualmente, mais de um bilhão, em sua maioria jovens) e, principalmente, o impacto cognitivo de uma atividade à qual crianças e adolescentes dedicam parte considerável de seu tempo.

Sobre o cinema, pensado na educação há mais tempo que os jogos eletrônicos, Fresquet (2013) salienta que “os possíveis vínculos entre o cinema e a educação se multiplicam a cada momento, a cada nova iniciativa ou projeto que os coloca em diálogo” (Fresquet, 2013, p.19) e talvez as reflexões aqui apresentadas possam contribuir nesse sentido. No livro *Cinema&Educação*, publicação que referencia incontáveis pesquisas sobre o tema, a professora Rosália Duarte, no capítulo que versa sobre filmes como objeto de pesquisa em Educação, salienta que

analisar filmes ajuda professores e estudantes a compreender (apreciar e, sobretudo, respeitar) a forma como diferentes povos educam/formam as gerações mais novas. É sempre um novo mundo, construído na e pela linguagem cinematográfica, que se abre para nós quando nos dispomos a olhar filmes como fonte de conhecimento e de informação (Duarte, 2009, p. 92).

Apesar disso, lembra que tê-los como objeto de estudo não implica negar a magia e o encantamento que provocam em seus espectadores. Por isso, mesmo que possamos introduzir e desenvolver conceitos relacionados ao audiovisual e às mídias digitais e estimular o hábito de ver filmes, pensar e discutir sobre suas temáticas, nunca podemos perder o encantamento, a fabulação e a fantasia que os filmes proporcionam.

Bergala (2008, p. 59) faz referência a um momento decisivo entre crianças e jovens, quando encontram filmes que farão parte da “constituição de sua relação com o cinema. Esses filmes, em número limitado, cada um de nós os carregará a seu modo pela vida afora como uma espécie de reservas indestrutíveis”. Por isso, a necessidade de oportunizar a

eles diferentes opções de filmes que estão fora do circuito comercial e marcar com emoção e sentimento o encontro com o cinema. Para o estudioso, ensinar e aprender cinema na escola é encontrar, experimentar, transmitir uma forma de arte.

Neste sentido, Teixeira e Lopes (2007, p. 9) ao apresentarem o livro *O Cinema vai à Escola*, definem a educação “como uma complexa e delicada arte de tecer vidas e identidades humanas, fazendo fruir as capacidades lógico-cognitivas, estético-expressivas e ético-morais existentes, potencialmente, em cada criança e em cada jovem”. São duas formas de arte que, alinhadas, podem proporcionar momentos de aprendizado de maneira afetuosa e ainda assim crítica e contestadora.

No que diz respeito ao uso das mídias audiovisuais nas escolas e a atuação dos professores e das professoras, destaca-se o trabalho de seis mulheres com interesses, pesquisas e relações convergentes que auxiliaram nas reflexões: Inês Teixeira (2007; 2017), Rosália Duarte (2009; 2013; 2014), Milene Gusmão (2002; 2008) Adriana Fresquet (2008, 2011, 2013), Bullara e Monteiro (1991) e Marialva Monteiro (1991, 2023). O encontro delas tornou possível a idealização, em 2008, durante o II Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ, da Rede Kino - Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, iniciativa que busca unir pessoas e instituições para compartilhar experiências e somar esforços no intuito de viabilizar ações conjuntas relacionadas ao cinema e à educação. A rede de formação que se materializou em 2009, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, abre-se a cada dia em novas relações que vêm mediando a intercessão da educação com o cinema.

Pertencente à Rede Kino, o Programa Janela Indiscreta: Cine-Vídeo UESB, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, desenvolve há mais de 30 anos, experiências e projetos de educação e cinema (Gusmão, 2002, 2008). Teve início com exibições semanais de filmes seguidas de debates no próprio campus. Com o passar do tempo as ações ultrapassaram suas fronteiras e a exibição, a reflexão, o debate e a formação para o cinema e o audiovisual passou a atingir públicos de vários lugares da Bahia e de outros estados. É objeto de estudos científicos, que contribuem com as reflexões sobre cinema e educação, tanto em eventos, como em apoio teórico a pesquisadores.

O Programa de Alfabetização Audiovisual, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelas Secretarias de Cultura e de Educação do Município de

Porto Alegre, coordenado, desde 2008, pelas professoras Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, tem como objetivo promover diferentes ações que aproximem o audiovisual da escola pública e refletir sobre a intersecção entre cinema e educação. O programa oferece suporte para a constituição de um contexto educacional, onde as escolas e professores criem percursos de trabalho autônomos; promovam interlocuções na formação dos profissionais da escola; e possibilitem aos alunos participarem dos eventos propostos estabelecendo contatos e conexões com experiências de outras crianças, jovens e adultos de distintas escolas.

Para Fresquet (2008, p. 2), “fazer cinema na escola constitui uma possibilidade de exercício dos direitos humanos, em especial das crianças e os jovens”. A autora avalia que experiências bem-sucedidas de fazer cinema na escola ainda são poucas, mas que é possível identificá-las e faz referência a duas experiências de grande alcance, desenvolvidas na Europa, as quais considera exemplares: a primeira, que foi realizada na França, *Le Plan de Cinq Ans*, teve como objetivo introduzir arte e cultura nas escolas públicas do país. No ano 2000, Alain Bergala, a pedido do então ministro da educação francês, Jack Lang, se tornou consultor e conselheiro no que se referia à introdução da arte cinematográfica junto a professores e alunos. A segunda, *Cinema en Curs*, é realizada na Espanha sob a liderança de Núria Aidelman Feldman, que depois de terminar sua pós-graduação em Sorbonne Nouvelle, Paris III, orientada pelo professor Bergala, a criou em 2004, junto com outros colegas da associação *Bao A Qu*. A iniciativa consiste na realização de oficinas de cinema dentro do horário escolar com a presença de um profissional desta área junto com o professor. Os conteúdos se articulam entre a visualização de filmes de épocas e culturas distintas, e a realização de um pequeno filme. Fresquet (2008) ressalta seu desejo de que iniciativas como essas incentivem artistas, autoridades, professores e alunos, a criarem seus próprios projetos porque fazer cinema na escola constitui possibilidade de desafio à criatividade e ao fazer político.

Alain Bergala (2008) apresenta *Le Plan de Cinq Ans* no livro *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Discute no livro o medo (considerado legítimo por ele) dos professores diante da introdução da produção de filmes na escola. Por ser um objeto ainda desconhecido, com o qual eles não se sentem

preparados para trabalhar, faz com que muitas vezes se apeguem a modelos de análises mais familiares, que já praticam, principalmente no ensino de literatura. Segundo o autor,

partir do conhecido para abordar o menos conhecido é o contrário da exposição à arte como alteridade, e geralmente conduz a um afastamento da verdadeira singularidade do cinema. O medo da alteridade nos leva a anexar um território novo ao antigo à moda colonialista, não enxergando no novo senão aquilo que já se sabia ver no antigo. Ora, o cinema tem exatamente a vocação contrária: a de nos fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade (Bergala, 2008, p. 38).

Em entrevista para o *Abecedário de Cinema*, dirigido por Fresquet (2013), Bergala explicou que o cinema é uma forma de arte que captura a alteridade do mundo. Alteridade, esta, que está frequentemente no coração dos bons filmes e dos bons cineastas. Para ele, o cinema permite confrontar no mesmo quadro, no mesmo filme coisas que são radicalmente heterogêneas. Ao citar Serge Daney, ressalta ainda, que o cinema nos dá a oportunidade de nos colocar no interior do outro, o que na vida real é extremamente difícil.

Migliorin (2015), um dos muitos que se consideram influenciados por Bergala, relata o quanto a convivência, os textos e os filmes do cineasta/educador francês o ajudaram a pensar projetos como o *Inventar com a Diferença*, “um projeto de cinema ‘e’ direitos humanos” (Migliorin, 2015, p. 50), que envolveu 246 escolas em todo o país, entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014. Coordenado pela UFF em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, contava com um mediador que “ia a escola trabalhar com as crianças, mas, sobretudo, fazer uma formação continuada com os professores, que quinzenalmente realizavam as oficinas sem os mediadores” (Migliorin, 2015, p. 209). Ao elaborar ações que pensam a escola através do cinema, inevitavelmente se envolveu na formação de professores como no caso do projeto *Inventar com a Diferença* e da Licenciatura em Cinema da UFF que ajudou a construir, para citar apenas alguns.

Nesse sentido, em uma publicação de 2016, *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*, contou que o que aprendeu com essas formações foi que não cabe aos que a oferecem definir os modos como uma ação educadora deve ser realizada. O objetivo deve ser contribuir com a criação de metodologias que possam estar

disponíveis aos professores, e a eles seja oportunizada autonomia para definir suas práticas e estabelecer dinâmicas de produção no campo da educação.

Freitas (2011) lembra, ao citar Matín-Barbero, que se vive hoje uma transformação nos modos de circulação de saber, disperso e fragmentado fora dos lugares sagrados que antes os detinham. Assim, a escola deixa de ser o único local de legitimação do saber, um novo desafio para o sistema educativo. Os docentes muitas vezes adotam posição defensiva e até negativa no que se refere às mídias, “como se pudessem deter seu impacto e afirmar o lugar da escola e o seu como detentores do saber” (Freitas, 2011, p. 21).

Os posicionamentos e estudos dos autores citados, que em muitos momentos convergem, mas também se afastam produzindo diálogo profícuo, auxiliaram nas reflexões que apresentadas no próximo tópico sobre o audiovisual, as mídias e a atuação docente em busca do entendimento das relações de crianças e jovens com as mídias audiovisuais, da compreensão do que e como aprendem nessa relação e de que modo isso impacta seus aprendizados escolares.

3 PROBLEMAS ANTIGOS PARA REALIDADES RECENTES

Depois de mais de quatro décadas do início dos estudos sobre o uso das mídias audiovisuais nas escolas e das principais políticas públicas de estado e de governos: Educom⁵, Proninfe⁶, ProInfo⁷, ProInfo Integrado⁸ e Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltadas para o desenvolvimento da informática na educação no Brasil (Elia, 2021), os professores e as professoras ainda não conseguem trabalhá-las com segurança e propriedade de forma a contribuir com os aprendizados de seus alunos. As queixas e problemas ainda são os mesmos: carência de formação adequada para os docentes, estrutura deficiente e falta de equipamentos atuais, desinteresse dos alunos para o que é proposto, falta de conexão ou acesso precário à internet e medo de uso das mídias no que se refere ao julgamento dos colegas.

A exibição de filmes na escola, por exemplo, é questionada como se fosse um momento de descanso usado pelo professor para “não dar aulas”. “Existe a falta de entendimento dos colegas. A sala de vídeo é muitas vezes vista como o lugar de descanso do professor”⁹. Duarte (2009) explica situações como esta ao destacar que o cinema, ainda

que valorizado, não é reconhecido pelos educadores como fonte de conhecimento. Para a autora, mesmo reconhecendo a arte como conhecimento, os professores e professoras têm dificuldade em ver o cinema como arte, até as produções de qualidade variável, como todas as demais formas de arte, pois insistem na ideia de que cinema é apenas diversão e entretenimento. Ao permanecerem imersos na cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria do(a)s professore(a)s, “faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para ‘ilustrar’, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis” (Duarte, 2009, p. 71).

Já o celular, de propriedade das professoras, e não disponibilizado pelas escolas, muitas vezes usado, conforme relatado pelas professoras para “responder aos pais, preencher diários e/ou pesquisar para tirar alguma dúvida”¹⁰, é visto com desconfiança porque ele “pode estar sendo usado para conversas paralelas, jogos ou redes sociais” e mesmo “se você pega um celular para mostrar uma resposta para o aluno, você faz com medo do que os outros vão pensar”¹¹. O que provoca reflexão nesse depoimento é que a preocupação que antecede este desconforto atual, ao qual as professoras são submetidas ao serem reguladas quanto ao uso do celular durante as aulas, é que o aluno o usasse e se distraísse do conteúdo que “realmente importava”. A orientação sempre foi, e ainda é, desligá-lo. Martín-Barbero (2021) ao refletir sobre o tema, advertiu que preconceitos tornam impossível um debate sobre a relação da sociedade com os meios e aumentam a distância “cada dia mais ampla introduzida pelos meios entre a sensibilidade e a cultura pela qual os professores ensinam e aquela outra pela qual os alunos aprendem” (Martín-Barbero, 2021, p. 52). É preciso assumir o lugar dos *smartphones* na vida dos professores, professoras e alunos e pensar maneiras de incorporá-los ao processo de construção dos aprendizados como aliados. Eles nos permitem capturar e editar áudios, fotografias e vídeos, além de jogar, baixar arquivos, pesquisar informações na internet, ler livros, assistir a filmes e ouvir músicas e *podcasts*. Pode-se aproveitar essas funcionalidades e criar oportunidades para que estudantes e docentes usem o celular de forma autoral.

Não estava entre os objetivos iniciais da pesquisa tratar das mídias no período em que as aulas foram ministradas remotamente¹², devido à pandemia de Covid-19 (Sigla em inglês para Coronavirus Disease 2019). Mas, como as rodas de conversa foram realizadas

pouco depois do retorno presencial, esse tema surgiu naturalmente e foi considerado relevante para ser abordado neste texto devido às aprendizagens sobre o uso das mídias construídas nesse período pelas professoras. Todas destacaram sua importância durante o período remoto, tanto para se comunicarem com familiares e amigos, quanto para a elaboração e aplicação das aulas. Os aprendizados desse período variaram de formas mais elaboradas como gravação e edição de vídeos e imagens, reuniões virtuais, participação em *lives* e criação de perfis em rede sociais para a escola, até o uso pela primeira vez de um *e-mail* e do *Microsoft Paint* (*software* utilizado para a criação de desenhos simples e também para a edição de imagens).

Nós tivemos que aprender na pandemia. Até uma coisa simples como recortar uma figura, tinha professora que não sabia. Tinha professora que chegava com o rascunho da atividade para nós digitarmos. Aquele que sabia mais um pouquinho organizava a atividade para ela. O mínimo do mínimo!¹³.

Caso tenha havido algum ganho durante o período pandêmico pelos professores e professoras, parece ter se limitado a esse aprendizado. Pesquisa realizada por Pena, Gonçalves e Oliveira (2022) com o objetivo de entender o papel da escola por meio das políticas públicas educacionais, durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19, no Centro-Oeste brasileiro, mostrou que as aulas foram preparadas de improviso para que a escola não parasse. O(a)s autore(a)s do estudo não identificaram nos documentos que analisaram a presença de ações que viabilizassem educação de qualidade para todos.

Não há menção a políticas públicas para resolver o problema da dificuldade de acesso à internet e às tecnologias de informação e comunicação por parte da grande maioria dos alunos da rede pública de ensino, da falta de computadores, *tablets*, celulares, e ainda desconsideram a realidade das famílias brasileiras, as quais, em sua maioria, não apresentam uma situação socioeconômica favorável para propiciar o ensino em seus lares, nem escolaridade para acompanhar as atividades pedagógicas dos filhos com todas as dificuldades que a pandemia tende a aumentar. Portanto, nessas normativas, sentimos falta de uma política pública compromissada, de forma efetiva, com a educação para todos e de qualidade, durante a pandemia, e que estivesse ainda em conformidade com o que preconiza a Constituição de 1988 [...] (Pena; Gonçalves; Oliveira, 2022, p. 162).

Algumas professoras mais jovens possuem certo entusiasmo no uso das mídias audiovisuais na escola e sugerem, em suas falas, maneiras para sua adequação às

atividades com os alunos. Apesar de terem as mesmas dificuldades para aprender novos programas e/ou aplicativos, demonstram maior interesse e facilidade na busca individual pelo conhecimento.

Eu sou recém formada. Formei durante a pandemia! Quando as aulas remotas tiveram início a minha sala inteira teve dificuldades. Para eu aprender a mexer no Teams¹⁴ foi uma dificuldade. Apresentar trabalho foi uma dificuldade. Para nossos professores também. Mas a minha sala inteira nasceu “no meio da tecnologia”. Só que para aprender um programa novo, foi uma dificuldade. Eu estou dando esse exemplo porque eu acho que se a gente for só esperar do governo dar um empurrãozinho na gente, nós não vamos sair do lugar. Temos que pensar que o conhecimento que estamos buscando é para a nossa carreira, para meu crescimento. Tem muito conhecimento gratuito na internet¹⁵.

Mesmo assim, como as demais, ainda entendem o uso das mídias como aulas “extraclasse” que podem tomar um tempo precioso que poderia ser utilizado para alfabetizar ou ensinar às crianças as “quatro operações”. “Fica difícil tirar 50 minutos para ir para a sala de informática. Tá perdendo tempo e a criança tem muita dificuldade e 50 minutos é um tempo muito precioso para ir lá e não ter um resultado tão bom, quanto teria dentro da sala de aula”¹⁶. Apesar de todas as professoras relatarem usar as mídias constantemente para elaborarem suas aulas, para lazer, aprendizados fora da escola, ainda as relacionam fortemente às atividades que são desenvolvidas exclusivamente na sala de informática e indicam a necessidade de um técnico para ensinar os alunos.

As professoras se posicionaram a favor do uso das mídias na educação. A funcionalidade delas é que foi constantemente questionada. Relataram que são poucos recursos e as que querem usar as mídias precisam adquirir seus próprios equipamentos.

Eu tenho facilidade em lidar com celular, com o computador, com o notebook...então... O que não quer dizer que eu use com facilidade no meu local de trabalho porque lá não tem, não me oferecem instrumentos dentro das necessidades que temos para usar. Hoje na escola, se a gente precisar montar um *powerpoint* para fazer uma reunião, a escola não tem um *notebook*. Se eu quiser fazer uma apresentação para uma aula, eu tenho lá um *datashow*. Mas para começar, não tem uma fiação adequada, uma extensão, eu tenho que levar tudo da minha casa. Até o “T” para ligar a televisão de 39 polegadas eu tenho que levar da minha casa, porque o da escola estragou e não pode comprar outro. E aí eu tenho que levar o meu *notebook*, que eu fiquei até onze e meia, meia noite montando, porque eu não tenho como fazer no meu intervalo de vinte minutos, não dá tempo de fazer na escola e eu trabalho em duas escolas. Então esse é o

meu tempo! Aí eu monto meu *powerpoint* sobre folclore, por exemplo. Chego, falo para a diretora: “quero fazer uma apresentação para todas as turmas dos anos finais”! Aí, ela junta todas as turmas em um local onde tem um telão, mas aí é aquela loucura. “Cadê a extensão”? A internet cai! A internet só funciona nas salas próximas ao roteador e ao gabinete da direção. Essa demanda de aparelhos modernos na escola, todo mundo usando apenas um computador que as vezes é novo, mas estraga rapidamente por falta de cuidado. Então não se trata do professor não saber usar. Ter acesso a um aparelho tecnológico na escola pública é mais complicado. Então essa é uma condição que atrasa o professor a aprender a manipular. O ano passado, durante a pandemia, o estado ofereceu uma formação para aprender a usar plataformas do Google e aulas mesmo. Foi muito legal, mas isso atualiza muito rápido e foi só nas escolas do Estado. Município não!¹⁷.

Nessa perspectiva, Montanaro (2016, p. 29) defende ser necessário refletir sobre quais os aspectos de nossa existência são

preponderantes para que se conclua que estamos, de fato, no centro histórico de uma nova revolução social a partir das novas características possibilitadas pelas tecnologias digitais das quais dispomos atualmente e cuja tendência de aumento exponencial é uma aposta certa. Mais especificamente no campo da educação e nas dinâmicas de se ensinar e de se aprender, é fundamental que estas mudanças sejam refletidas, primeiro para que se possa explorá-las em seu máximo potencial e segundo para que a educação não se distancie de todo o resto. Demo (2008) acredita que o espaço educacional precisa se atualizar, incorporar as novas habilidades que surgem no século XXI e que ainda não estão inseridas no contexto escolar, mas que estão em casa, estão nas ruas, e nas mãos de cada um de nós. E esta mudança, ainda que careça também de alguns tipos de investimentos infra estruturais, passa diretamente pelo professor, não porque seu papel tenha diminuído, mas sim pelo contrário: ele continua a ser a maior tecnologia educacional e precisa se cercar de todas as ferramentas quantas forem possíveis para potencializar os seus objetivos; e passa também pelos educandos, que cada vez mais precisam ser incentivados a um pró-atividade dentro e fora da sala de aula, tornando-se ele corresponsável pela própria formação e pelo crescimento comum diante a coletividade.

É importante considerar que as mídias audiovisuais não são, isoladamente, uma solução. Martín-Barbero (2021) ressalta que o uso das tecnologias pode acontecer apenas como uma fachada que comunica uma mensagem de modernização das escolas sem que as práticas educativas de fato se alterem. Os laboratórios de informática, cheios de computadores, de nada valem se servem apenas para fazer pesquisas e digitar textos. Os recursos audiovisuais precisam ser usados estrategicamente na educação e não apenas

servir de atrativos da escola. O importante é usar as máquinas como parte de processos criativos e não só para aprender a usá-las.

Por fim, é necessário ponderar que as mídias não vão salvar a educação, mas também não se pode abrir mão delas a ponto de ignorar sua existência. Cabe aos professores estabelecerem com elas uma relação de bom senso, de criticidade, de apropriação e principalmente de finalidade. Com qual objetivo se vai usar essas ferramentas? Qual a necessidade que o professor tem de fazer um *podcast*, por exemplo? É preciso pensar na sua necessidade antes de fazê-lo. Os aprendizados sobre o uso das mídias audiovisuais na escola ainda são recentes e as pistas para ampliá-los virão por meio da escuta, do diálogo e da colaboração. Professores e professoras em suas salas de aula sozinhos são muito menos do que quando abrem suas portas e dialogam com os colegas. É preciso fazer da escola a primeira célula de troca para o compartilhamento com outras escolas, universidades, organizações não governamentais, secretarias de educação, superintendências de ensino e outras que possam contribuir para enfrentar os problemas de frente e produzir novas pistas para o cotidiano ser repensado.

4 CONCLUSÃO

Este texto defende a necessidade de um movimento incessante do pensamento no estudo das complexas relações que se podem estabelecer entre as mídias audiovisuais, a educação e a escola. Nesta perspectiva, o que moveu este estudo foram os sujeitos produtores e usuários dessas mídias nas escolas de Cataguases (MG). Mais ainda, os modos de apreender e utilizar esses recursos pelos professores e professoras, modos que assumem particularidades nos cotidianos de suas vivências escolares. São os posicionamentos, as ideias, as angústias e desejos desses profissionais em relação à educação e às mídias que sustentaram as reflexões, assim como serão base para pesquisas com as crianças e o audiovisual em trabalhos futuros.

Para Fischer (2007), é necessário o entendimento de que todas as mídias são onipresentes, “tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo” (Fischer, 2007, p. 293). Ao acompanhar o

pensamento dessa autora, destaca-se a necessidade de abandonar afirmações amplas, quase assépticas, que ignoram tempos e lugares específicos, grupos sociais e pessoas ao se discutir as mídias audiovisuais. Para se estabelecer um debate entre mídias e educação, é fundamental delimitar de que grupos, época e região querem se tratar. É “cada vez mais urgente discutir como, historicamente, em nosso país, poderia ser pensado o embate entre tecnologias midiáticas e práticas pedagógicas” (Fischer, 2007, p. 293). É importante pensar como a escola se relaciona com essas tecnologias. Em uma época recente os recursos eram mais importantes e deixaram marcas na educação até hoje. Achava-se que o bom professor era aquele que era conhecedor de todas as técnicas e, ao se focar na forma, deixava de se preocupar com o conteúdo. Isso ainda acontece entre professores que pensam que existe uma mídia que pode entrar na sala de aula e outra que é perigosa e deve ser evitada. Dependem das convecções e do campo que a mídia educação propõem.

Desta forma, se torna urgente refletir sobre como, efetivamente, a escola, nesse espaço e tempo, que dá continuidade às determinações do nascimento de seus alunos, do capital e do mercado, deve se posicionar. Como o tempo e o espaço escolar, que se expande para a comunidade, é capaz de colocar uma certa suspensão, uma série de fluxos, de rotinas, de atividades para fazer outra coisa, para produzir outros tipos de imagem na escola, para pensar com ela, para produzir poesia a partir dela? Porque a poesia vira uma arma, desafia o imperativo do consumo, da velocidade, da aceleração, da rotina. E a escola, que a princípio é um lugar de rotina, consegue se desvencilhar um pouco disso. É um lugar onde toda criança precisa ter vez: a que nasceu com um grande capital é mais uma; a que nasceu desprovida de determinada experiência como uma biblioteca, um museu, uma música, na escola terá contato com a arte; a mais mimada tem que esperar sua vez; à mais abandonada se deve garantir a vez. Escola é resistência!

A produção audiovisual escolar, quando consegue efetivamente cortar o que é hegemônico, se torna uma ferramenta de resistência, de afetos, de formação colaborativa, comunitária, onde a escola é protagonista. Educação também é democracia, que por sua vez é contra qualquer tipo de forma de violência. E a educação democrática busca pelo reconhecimento. É um conflito de busca por ser representado nesse espaço.

Após a pandemia, a sociedade tomou consciência de um processo massivo de audiovisualização da vida. Não apenas da educação, mas do trabalho, do lazer, toda a vida

foi transferida para as plataformas digitais. Os riscos que envolvem a cooptação do consumo, do mercado foram evidenciados, mas ao mesmo tempo professores e professoras se viram diante da necessidade de pensar diferentes educações, diferentes mídias para diferentes educações.

Em Cataguases, as escolas continuam sem computadores, *internet* e outros aparatos midiáticos, recursos certamente de responsabilidade de polícias públicas. As ações de incentivo ao uso das mídias audiovisuais nas escolas, investidas por empresas privadas, via leis de incentivo, foram reduzidas em quase sua totalidade nos últimos anos. Mas ainda existe esperança com a chegada de uma universidade pública, que passou a ofertar no ano de 2022, um curso de Tecnologia em Cinema e Animação, que tem entre seus objetivos orientar os estudantes para estarem mais perto das escolas. Talvez esses futuros cineastas, junto com seus professores da universidade, possam se articular com os do ensino básico para envolver novamente as escolas nesse contexto. Não há por que desanimar.

Nessa conjuntura, é preciso pesquisar novas formas, modelos, criar diálogos para fazer com que as escolas sem conexão, sem recursos mínimos possam se apropriar e se estabelecer no contexto das mídias. A apropriação das mídias audiovisuais pelo professor depende de uma série de fatores como a visão que ele tem de mundo, de escola, como ele se posiciona como educador desse tempo, como a escola se organiza para isso, se está permeada por ações que vão fazer acontecer ou se está permeada por ações refratárias. É necessária a escuta. Quais são as práticas que o professor tem no seu cotidiano? Quais são as relações que as crianças têm com esses dispositivos? Quais as condições que a escola tem de produzir com essas diferentes linguagens? O diálogo e a compreensão vão levar ao aprendizado cotidiano que não se esgota. São questionamentos para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Andrea Vicente Toledo. La formación del lector contemporáneo y los nuevos medios digitales: lo que realmente importa. *In: IV Congreso Iberoamericano Estilos de Aprendizaje: Integrandos Saberes pra una mejor educación*, 2018, Concepcion. Anales del IV Congreso Iberoamericano Estilos de Aprendizaje: Integrandos Saberes pra una mejor

educación. Concepción: Universidad de Concepción, 2018. p. 130-149. Disponível em: http://ciea.udec.cl/Anales_del_CIEA.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

ABREU, Andrea Vicente Toledo. O Cinema ensina à Escola, a Escola ensina ao Cinema e todos aprendemos juntos. **SAPIENS - Revista de divulgação científica**, v. 3, n. 2, p. 8-25, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/6259>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ABREU, Andrea Vicente Toledo *et al.* Encontro de escritores de literatura infantil brasileira e leitores mineiros durante a pandemia de covid 19. **Revista Conexão UEPG**, v. 18, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514173400006>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BULLARA, Bete; MONTEIRO, Marialva. **Cinema**: uma Janela Mágica. Rio de Janeiro: Memórias Futuras, 1991.

DUARTE, Rosalia. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DUARTE, Rosalia; CAZELLI, Sibebe; MIGLIORA, Rita; COIMBRA, Carlos. Computer skills and digital media uses among young students in Rio de Janeiro. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 1/53-29, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290556640_Computer_skills_and_digital_media_uses_among_young_students_in_Rio_de_Janeiro. Acesso em: 12 nov. 2023.

DUARTE, Rosalia; MIGLIORA, Rita; CARVALHO, Maria Cristina. Narrativas e desenvolvimento de habilidades de uso de mídias digitais. *In*: ELEA, I. (org.). **Agentes e Vozes: um panorama da mídia-educação no Brasil, Portugal e Espanha**. Gotêborg: NORDICOM/University of Gothenburg, v. 1, p. 29-38, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8239768>. Acesso em: 12 nov. 2023.

EICHENBAUM, Adam; BAVELIER, Daphne; GREEN, C. Shawn. Video Games: Play That Can do Serious Good. **American Journal of Play**, v. 7, 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043955>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ELIA, Marcos da Fonseca. A História da Informática na Educação no Brasil: uma narrativa em construção. *In*: SANTOS, Edméa *et al.* (orgs.). **Informática na Educação**: sociedade e políticas. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/historiainformaticaeducacao>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Máquinas de Imagens e Práticas Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 35, p. 290-299, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C35fNMQLPQrLKdSrwN54pxt/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 fev. 2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Escola, Tecnologias Digitais e Cinema**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

FRESQUET, Adriana Mabel. Fazer Cinema na Escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman Feldman. In: Reunião Nacional da Anped. **Anais eletrônicos...** Caxambu-MG: Anped, 2008. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4996-int.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videograções em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades – Cataguases**, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/cataguases/panorama>. Acesso em: 12 fev. 2023.

GUSMÃO, Milene de Cássia Silveira. Nas Telas do Projeto Janela Indiscreta. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, p. 70-75, 10 nov. 2008.

GUSMÃO, Milene de Cássia Silveira. Dos Cineclubes ao Janela Indiscreta: memória e cinema em Vitória da Conquista. Memória Conquistense. **Edições Uesb**, v. 06, p. 183-206, 2002.

INSTITUTO FRANCISCA DE SOUZA PEIXOTO. Coordenação de Marcelo Inácio Peixoto. **Apresenta notícias sobre ações e projetos desenvolvidos pela instituição e sua mantenedora**. S.d. Disponível em: <https://www.chica.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista**: um guia para a pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

LACASA, Pilar. **Los videojuegos**: aprender en mundos reales y virtuales. Madri: Ediciones Morata, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2021.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Set. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2022.

MONTEIRO, Marialva. **CINEDUC**: história e memória. Rio de Janeiro: Multifoco, 2023.

MONTANARO, Paulo Roberto. **Educação Transmídia**: contribuições acerca da cultura da convergência em processos educacionais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11725>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 5 out. 2022.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira; GONÇALVES, Luciene Pereira da Silva; OLIVEIRA, Kaique de. Análise do Papel da Escola em Tempos de Pandemia da Covid-19: sob a Ótica do Ciclo de Políticas de Ball. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 1653-1681, out./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54879>. Acesso em: 30 mar. 2023.

POLO AUDIOVISUAL ZONA DA MATA DE MINAS GERAIS. Coordenação de César Piva. Desenvolvido pela Agência Polo Audiovisual da Zona da Mata Minas Gerais. Apresenta articulação, planejamento, realização, registro e difusão das produções que acontecem no âmbito do Polo Audiovisual. Disponível em: <http://www.poloaudiovisual.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL. Realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pelas Secretarias de Cultura e de Educação do Município de Porto Alegre. Coordenação Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos. Promove diferentes ações que aproximam o audiovisual da escola pública e refletem sobre a intersecção entre cinema e educação. Disponível em: <https://alfabetizacaoaudiovisual.poa.br/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

REDE KINO. Coordenação de Clarisse Alvarenga, Debora Nakache, Fernanda Omelczuk, Gustavo Jardim, Isaac Pipano e Wenceslao Oliveira. **Iniciativa que congrega pessoas e instituições para compartilhar experiências e somar esforços no intuito de viabilizar ações conjuntas relacionadas ao cinema e à educação**. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNjtkq8QVxzXWCvYg6p/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro *et al.* (orgs.). **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNSWORTH, Nash; REDICK, Thomas S., MCMILLAN, Brittany. D.; HAMBRICK, David Z.; KANE, Michael J.; ENGLE, Randall W. Playing Video Games Related to Cognitive Abilities? **Psychological Science Online First**, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797615570367>. Acesso em: 22 nov. 2022.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**: Parte 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AGRADECIMENTO

Ao Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) da Universidade do Estado de Minas Gerais – Edital PQ/UEMG - 08/2021.

NOTAS:

¹ Instituição cultural e educacional, mantida por empresa privada, inaugurada em 1999, que apoiava iniciativas de incentivo ao uso das tecnologias digitais na educação. Segundo Referência retirada (2018), seus projetos sociais chegaram a atender anualmente mais de 37 mil pessoas de todas as idades, tendo como prioridade crianças e adolescentes. Seus programas abrangiam as áreas de cultura, esporte, saúde, educação, meio ambiente e cidadania. No auge de sua atuação contou com oficinas de artesanato, teatro, editora, grupo de teatro de bonecos e escolas de dança, futebol e natação.

² O Escrevendo com o Escritor é uma iniciativa que faz uso das mídias e das artes para estimular a leitura e a escrita entre estudantes das séries iniciais de escolas da Zona da Mata de Minas Gerais e, dessa forma, aproximá-los de escritores de todo país. As crianças se preparam para recebê-los lendo seus livros, conhecendo sua biografia e organizando atividades para homenageá-los. Paralelo a isso, por meio de um blog, das redes sociais e de um aplicativo, respondem a desafios propostos pelos escritores, escrevem e ilustram histórias. As atividades culminam com um Encontro, dia em que se conhecem pessoalmente. A cada edição são contemplados aproximadamente 35 escolas, 400 professores e 4.000 crianças (Abreu *et al.*, 2022, p. 2).

³ Criada em 1987, a Fundação Cultural Ormeo Junqueira Botelho é uma entidade cultural mantida pelo Grupo Energisa. A instituição atua na análise técnica e cultural dos projetos incentivados patrocinados pela empresa mantenedora e é responsável pela gestão dos espaços culturais mantidos pela empresa.

⁴ Programa de análise de dados que permite a integração, em um mesmo ambiente, de materiais em diferentes formatos - escritos, sonoros, fotográficos, iconográficos, audiovisuais - e possibilita ao pesquisador organizar os diferentes materiais produzidos no campo empírico a partir das mesmas categorias ou dentro dos mesmos eixos temáticos, compondo conjuntos robustos de dados de natureza e fontes distintas.

⁵ Criado em 1983, o Projeto Educom tinha como proposta levar computadores às escolas públicas brasileiras. Seu principal objetivo foi estimular o desenvolvimento das pesquisas multidisciplinares voltadas para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem.

⁶ O Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe) foi criado em 1989 com o objetivo de desenvolver a informática educativa no Brasil, por meio de projetos e atividades, articulados e convergentes de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica. A inclusão das ações do Proninfe foi importante para viabilização de financiamentos de bolsas de estudos e outros benefícios decorrentes. A área de Informática Educativa passou então a ser um dos destaques do Programa de Capacitação de Recursos Humanos em áreas Estratégicas - RHAE, do Ministério de Ciência e Tecnologia.

⁷ Programa Nacional de Tecnologia Educacional que foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

⁸ Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

⁹ Relatos de pesquisa.

¹⁰ Depoimentos de pesquisa.

¹¹ Depoimentos de pesquisa.

¹² Aulas remotas foi a solução temporária para dar continuidade as atividades de Ensino Presencial, durante a pandemia causada pelo Coronavírus. Não se configura como modalidade de ensino, mas como forma de minimizar os prejuízos da interrupção do estudo presencial neste período. Difere-se do Ensino à Distância, que é uma modalidade planejada para garantir eficiência e estrutura aos alunos que optam por fazer um curso nesse modelo.

¹³ Relatos de Pesquisa.

¹⁴ Microsoft Teams é uma plataforma unificada de comunicação e colaboração que combina bate-papo, videoconferências, armazenamento de arquivos e integração de aplicativos no local de trabalho. Foi muito usado por instituições de ensino durante a pandemia de Covid-19.

¹⁵ Relatos de pesquisa.

¹⁶ Relatos de pesquisa.

¹⁷ Relatos de pesquisa.

Recebido em: 31/03/2023

Aprovado em: 14/11/2023

Publicado em: 13/12/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.