

Educação digital e acervos audiovisuais nas escolas brasileiras: possibilidades e atravessamentos

Adriana Mabel Fresquet^{ID}

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Karine Joulie Martins^{ID}

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

Bruno Teixeira Paes^{ID}

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

RESUMO — Educação digital e acervos audiovisuais nas escolas brasileiras: possibilidades e atravessamentos — O artigo aborda a relação entre educação, acervos audiovisuais digitais e políticas públicas, tal como a Lei nº 14.533/23, que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). A ênfase dada aos acervos audiovisuais leva em consideração que mais de 80% do conteúdo da internet é audiovisual. A ausência dessa linguagem na PNED inspira questionamentos sobre como essa política influenciará a formação docente diante dos desafios contemporâneos. Discute-se iniciativas desenvolvidas por universidades públicas brasileiras que articulam encontros entre acervos digitais audiovisuais e diferentes contextos educativos, favorecendo novas formas de produção coletiva e colaborativa de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE

Política Nacional de Educação Digital. Estratégia Nacional Escolas Conectadas. Lei nº 13.006/2014. Cinema na escola. Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola.

ABSTRACT — Digital Education and Audiovisual Archives in Brazilian Schools: Possibilities and Intersections — The article examines the relationship between education, digital audiovisual archives, and public policies, such as Law 14.533/23, which established the National Digital Education Policy (PNED). The emphasis on audiovisual archives considers that over 80% of internet content is audiovisual. The absence of this medium in the PNED raises questions about how this policy will affect teacher training in addressing contemporary challenges. The article discusses initiatives developed by Brazilian public universities that foster connections between digital audiovisual archives and various educational contexts, promoting new forms of collective and collaborative knowledge production.

KEYWORDS

National Digital Education Policy. National Strategy for Connected Schools. Law 13006/14. Cinema in schools. Proposal for a National Cinema in Schools Program.

RESUMEN — Educación Digital y Acervos Audiovisuales en las Escuelas Brasileñas: Posibilidades y Intersecciones — El artículo examina la relación entre la educación, los acervos audiovisuales digitales y las políticas públicas, como la Ley 14.533/23, que instituyó la Política Nacional de Educación Digital (PNED). El énfasis en los acervos audiovisuales considera que más del 80% del contenido de internet es audiovisual. La ausencia de este medio en la PNED genera preguntas sobre cómo esta política afectará la formación docente frente a los desafíos contemporáneos. El artículo discute iniciativas desarrolladas por universidades públicas brasileñas que articulan conexiones entre los acervos digitales audiovisuales y diversos contextos educativos, promoviendo nuevas formas de producción colectiva y colaborativa de conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Política Nacional de Educación Digital. Estrategia Nacional de Escuelas Conectadas. Ley 13006/14. Cine en la escuela. Propuesta de Programa Nacional de Cine en la Escuela.

Introdução

Este artigo aborda a educação, acervos audiovisuais digitais e políticas públicas que versam sobre o diálogo entre esses campos, especialmente a Política Nacional de Educação Digital (PNED). A ênfase dada aos acervos audiovisuais leva em consideração que mais do 80% do conteúdo existente na internet é audiovisual (Sousa; Revanche, 2022), cuja linguagem, produção e circulação traz especificidades e potencialidades de expressão artística e comunicacional. Discute-se as implicações e desafios de implementação da lei, além dos conceitos e práticas que surgem de iniciativas desenvolvidas por universidades públicas brasileiras de disponibilizar acervos digitais audiovisuais para a sociedade, favorecendo novas formas de produção coletiva e colaborativa de conhecimento.

O PNED está orientado em quatro eixos, sendo: a) inclusão digital; b) educação digital escolar; c) capacitação e especialização digital e; d) Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Esses eixos operam mutuamente no combate às desigualdades com ênfase nos cidadãos mais vulneráveis, no desenvolvimento de competências digitais, midiáticas e informacionais e na formação docente para a geração de autonomia e universalização de infraestrutura. Vale ainda ressaltar que, apesar do audiovisual constituir a maior parte do conteúdo digital, não há menção à sua linguagem no texto da política.

Na esteira da PNED, foi apresentada a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, conhecida como ENEC, estabelecida pelo Decreto nº 11.713 em 2023. A estratégia promove a parceria entre o governo federal e os sistemas de ensino com o objetivo de proporcionar conectividade para uso pedagógico e melhorar a infraestrutura de dispositivos e equipamentos nas escolas públicas de educação básica do Brasil. A ENEC celebrou seu primeiro aniversário em 26 de setembro de 2024.

Ao colocarmos em análise as expectativas apresentadas pela PNED e a infraestrutura que se tem nas escolas, é possível identificar os desafios para as políticas públicas digitais e a defesa de políticas de educação audiovisual. Diante disso, iniciamos o texto traçando um breve panorama estrutural em torno da PNED, passando por iniciativas e leis, além de dados que dizem respeito à inserção de tecnologias na escola e no audiovisual. Em seguida, nos deteremos aos desafios contemporâneos para a educação diante da lógica das plataformas digitais. Ao considerarmos esse cenário, é possível identificar a existência de um vácuo entre as políticas de educação digital e as políticas de educação audiovisual.

Em seguida, entraremos no universo dos acervos audiovisuais como uma forma de pensar nas pontes que precisam ser construídas para a efetivação dessa conectividade entre a educação digital e a experiência artística e comunicacional potencializada pelo cinema. Na sequência, trazemos propostas e iniciativas de articulação de acervos audiovisuais que surgem nas universidades públicas abordando experiências práticas que estão em desenvolvimento. Por fim, nas considerações finais, apresentamos reflexões e possibilidades de diálogo com a escola a partir dessas iniciativas das universidades.

Pistas para uma política de educação digital na educação brasileira

Em 11 de janeiro de 2023, foi sancionada a Lei nº 14.533, que instituiu a PNED, o que mobilizou o Governo Federal a lançar, em 26 de setembro do mesmo ano, uma nova política pública que estivesse em sintonia com a lei, conhecida como “Estratégia Nacional de Escolas Conectadas”. Desde os anos 1990, são propostas políticas voltadas ao constante aumento das demandas de inclusão digital, porém, sua universalização continua a enfrentar o desafio da massiva desigualdade estrutural entre os diversos territórios e sistemas de educação no Brasil.

Como um primeiro esforço em institucionalizar a tecnologia na educação, temos, em 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), instituído pela Portaria nº 522 do Ministério da Educação e do Desporto (MEC),

que teve como principal meta a difusão da informática educativa (Brasil, 1997) e implementou as salas informatizadas com um profissional dedicado para o trabalho na área e a criação de Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) sob responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação. Em 2007, o ProInfo foi reestruturado pelo Decreto nº 6.300, passando a ser chamado como “Programa Nacional de Tecnologia Educacional” como uma tentativa de promover a inclusão digital por meio pedagógico das TICs (Brasil, 2007). Dentro do ProInfo, Decreto nº 6.300/2007, foi criado o Programa “Um Computador por Aluno” (UCA), que distribuiu computadores portáteis para os estudantes das escolas públicas.

O Programa “Banda Larga nas Escolas” (PBLE), instituído pelo Decreto nº 6.424 de 2007, obriga as operadoras autorizadas a instalarem infraestrutura de rede e suporte à conexão de internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros, englobando a conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços sem ônus até o ano de 2025.

Soma-se a isso o reconhecimento das competências digitais no “Plano Nacional de Educação” (PNE) de 2014 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, que estabelecem critérios de uma literacia midiática e geram uma demanda tanto pela infraestrutura quanto pela formação inicial e continuada dos professores. Vale mencionar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que se orientam para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade no mundo contemporâneo, o que inclui a capacidade de obter informações diversas, poder refletir criticamente e expressar-se com autonomia.

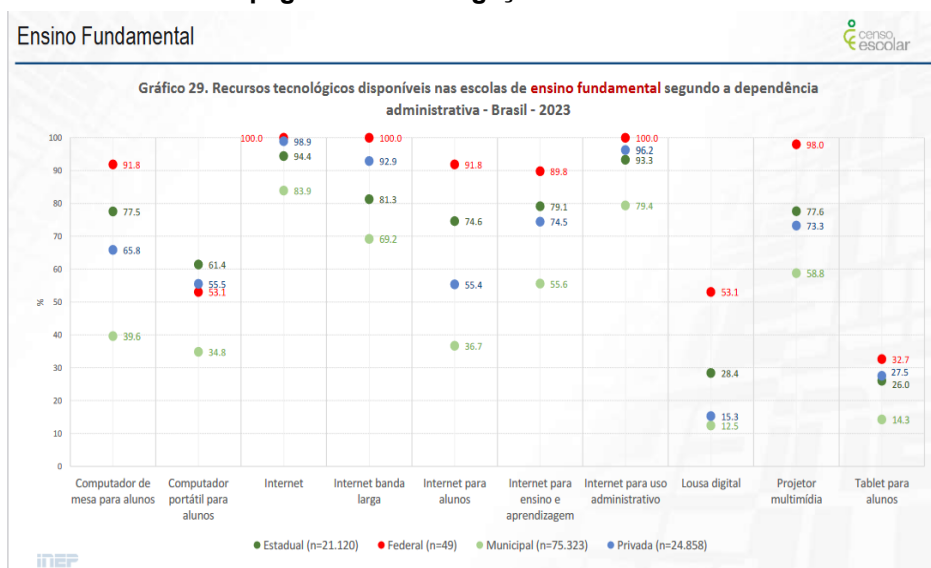
No entanto, o cenário que se delineou nos últimos anos, especialmente durante a pandemia de Covid-19, revelou/acentudou demandas e discrepâncias no campo educacional por conta da defasagem de acesso, suporte e formação para o trabalho com as tecnologias. No momento em que as escolas foram fechadas, a estratégia encontrada para a continuidade das aulas foi o meio digital, com

atividades síncronas e assíncronas. Professoras passaram a utilizar da própria infraestrutura para manterem suas atividades, trabalhando principalmente com a linguagem audiovisual. Porém, em muitos casos, as crianças e os jovens não conseguiam participar efetivamente das propostas, pois se encontravam em situações precárias para acessar aulas via celular¹.

Esse quadro pressionou o Governo Federal a apresentar uma atualização das leis referentes à educação e às novas tecnologias visando uma educação digital. Assim, em janeiro de 2023, foi sancionada a PNED e, na sequência, a ENEC em parceria com os sistemas de ensino para direcionar e garantir a conectividade para fins pedagógicos em todas as escolas públicas de educação básica do país. Trata-se de um investimento voltado para o apoio à aquisição e melhoria dos dispositivos e equipamentos presentes nas escolas da rede pública e privada. Segundo dados do Censo Escolar 2023 apresentados pelo INEP², considerando apenas os segmentos da Educação Básica (que contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), há um total de 135.195 escolas públicas e 38.486 escolas particulares ativas no Brasil. Entre as públicas, existem 83.691 localizadas nos espaços urbanos e 51.504 nos rurais.

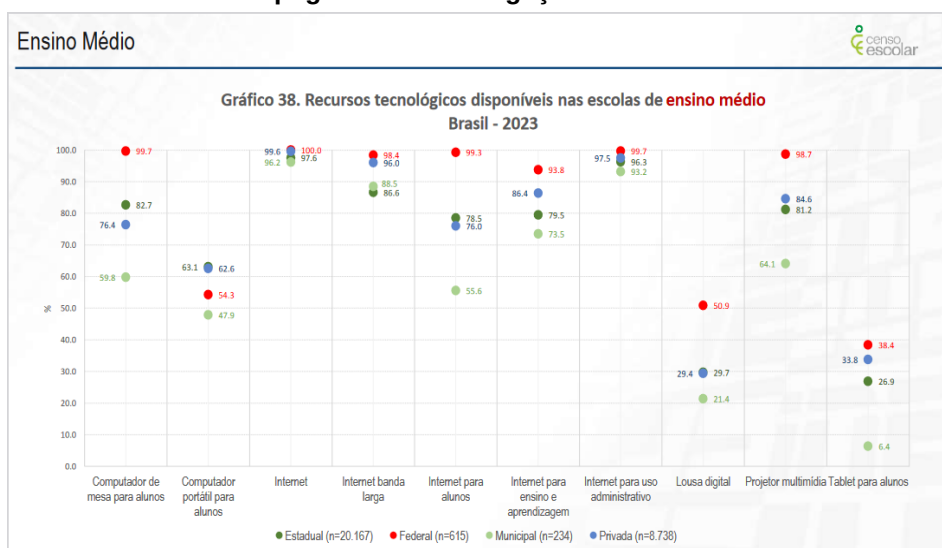
Com esse universo de referência, o Governo Federal apresentou um plano de investimento de 8,8 bilhões de reais para serem gastos até 2026. A fim de pensarmos sobre o cenário de estrutura tecnológica e informacional das redes de educação, faz-se necessário trazer alguns dados apresentados pelo Censo Escolar de 2023. Partindo dos próprios metadados compilados no documento referentes à infraestrutura, vemos que, no âmbito público, 84% das escolas (cerca de 115.505 escolas) possuem acesso à internet, sendo que 71% delas (97.590) possuem banda larga. Sobre equipamentos, 48% possuem aparelho de DVD (66.467) e 74% possuem aparelhos de TV (101.911).

Figura 1 – Tabela retirada da página 22 da divulgação dos resultados do Censo Escolar de 2023



Fonte: INEP (2022).

Figura 2 – Tabela retirada da página 30 da divulgação de resultados do Censo Escolar 2023



Fonte: INEP (2022).

As duas tabelas apresentam um cenário que retrata uma estrutura básica que precisaria ser atacada pela política pública voltada para uma educação digital, entretanto, o legado das políticas de inclusão digital na escola demonstra que seu sucesso depende de uma conjunção de fatores que incluem escolha de equipamentos que se adequem às demandas/objetivos de cada unidade dentro do projeto de inclusão digital. Vale considerar que, na especificidade do PNED, no que

tange ao eixo “Educação Digital Escolar”, o art. 3º enfatiza o “estímulo ao letramento digital e informacional e à aprendizagem de computação, de programação, de robótica e de outras competências digitais” (Brasil, 2023), mencionando a aprendizagem sobre hardware, incluindo computadores, celulares e tablets.

Ainda que o plano apresentado pela esfera federal não contemple a linguagem audiovisual em si, nos interessa neste artigo problematizar essa lacuna, dando visibilidade e apresentando a importância das contribuições do audiovisual dentro de uma política pública que compreenda e fomente a autonomia de docentes e estudantes, além da disputa pelos critérios e discursos a respeito das escolhas estéticas que, por sua vez, facilitam a mediação com o público e a apropriação do conteúdo. O próprio trabalho com o audiovisual promove o desenvolvimento da criticidade, considerando que cada pessoa desenvolve com o filme uma relação pessoal que envolve o acesso a experiências e imagens prévias.

A relação entre cinema, audiovisual e a educação tem também um histórico paralelo e intermitente no que tange às políticas públicas, mas vale salientar que desde o início do século XX já se falava em “industrializar o professor”. Segundo artigo publicado por Avelino de Almeida (1932), com o título “Do cinema educativo. No Brasil também há alguma coisa...”,³ era necessário “industrial” os professores (no sentido de ensinar e induzir) acerca dos melhores tipos de aparelhos. Isso revela um cenário no qual a interação entre cinema e educação tem sido usada para manipular uma variedade de interesses, sejam eles políticos, mercadológicos, ideológicos ou religiosos. O termo “industrial” destaca como o mercado influencia a introdução do cinema nas escolas desde a chegada inicial do cinematógrafo nas Américas.

O Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) tem um importante papel nesse processo. Fundado por Roquete-Pinto, teve importante atuação entre os anos de 1936 a 1966, com o propósito político de reconhecimento da possibilidade formativa da linguagem cinematográfica como veículo de mediação cultural com grande potencial junto à educação popular. Durante sua existência foram

produzidos mais de 400 documentários científicos para serem usados na sala de aula, sendo a maior parte deles dirigida pelo cineasta Humberto Mauro (Duarte e Gonçalves, 2014). Mesmo após o fim do INCE, o trabalho com cinema para fins educacionais se expandiu e se diversificou, especialmente com o desenvolvimento tecnológico que popularizou os equipamentos de reprodução (dos videocassetes aos DVD's, e agora, as plataformas digitais) e as câmeras digitais⁴.

Avançando até 2006, encontramos uma iniciativa pública de difusão de acervo audiovisual, a Programadora Brasil, um programa estratégico da Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura (MinC), que operou até fevereiro de 2013 em colaboração com a Cinemateca Brasileira e o Centro Técnico Audiovisual (CTAv). O objetivo era formar público e estimular o pensamento crítico por meio da democratização do acesso às produções recentes e a filmes representativos da cinematografia brasileira de maneira não comercial em espaços públicos e/ou administrados por prefeituras, suas secretarias, centros culturais, escolas e universidades, cineclubes, organizações sociais e coletivos em todo o território brasileiro. Durante seus anos de atividade, a Programadora elaborou uma curadoria e um catálogo com 970 filmes (curtas, médias e longas-metragens de todos os gêneros, como animação, documentário, experimental e ficção) de todas as regiões do país, organizados em 295 programas em 42 DVDs temáticos com encartes e material de apoio que valorizavam a diversidade e a memória do cinema brasileiro.

Em 2008, o Senador Cristovam Buarque propôs um projeto de Lei nº 185/2008 (Brasil, 2008) para incluir na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a obrigatoriedade de exibição de cinema brasileiro na escola. Após discussões entre representantes dos setores do audiovisual e da educação, em 2014 o projeto foi sancionado como Lei nº 13.006, que estabeleceu o mínimo de duas horas mensais de exibição como carga curricular complementar. Para sua regulamentação, em 2015 foi formado o grupo de trabalho Cinema-Escola, que tinha como finalidade fornecer suporte à implementação da lei por meio da definição de objetivos de

curto, médio e longo prazo para sua aplicação. Em maio de 2016, o GT Cinema-Escola, composto por representantes dos MinC e do MEC e sete membros da sociedade civil, apresentou a Proposta de Regulamentação ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, o texto ficou parado até 2024, quando o tema retornou à pauta do Ministério da Educação em resposta à proposição da Rede Kino⁵ de um Programa Nacional de Cinema na Escola, sendo que, nesse encontro, também foi socializada a Minuta de Decreto de Regulamentação da Lei nº 13.006/14, elaborada por representantes do MEC e do MinC visando ser submetida a uma consulta pública⁶.

Toda essa trajetória de políticas e programas afetou de modo diferenciado as escolas, dependendo de muitos fatores que vão desde a distribuição nacional de recursos até a gestão e organização escolar, passando pela qualidade dos equipamentos e serviços adquiridos, além da obsolescência programada e da falta de manutenção. Contudo, o cenário hoje é ainda mais desafiador quando abordamos a interlocução entre as tecnologias e a educação por conta da velocidade das transformações e do domínio de um modelo de plataformização predatório e em constante expansão. Na seção seguinte, vamos nos atentar a algumas análises sobre essa reconfiguração do universo digital na contemporaneidade para compreendermos o tamanho do desafio que a PNED e da ENEC deve(ria) enfrentar.

A lógica das plataformas e a educação digital em disputa

Segundo o censo de 2022, a presença de internet no Brasil alcança uma porcentagem de 91% dos domicílios com acesso à rede. Sabe-se também que, desde a década de 1990, o progressivo acesso a dispositivos e os avanços referentes à conectividade e à tecnologia vem mudando nossos hábitos de consumo, relacionamento, estudo, lazer, entre outros. Os dispositivos móveis fazem parte do cotidiano dos sujeitos cada vez mais cedo e de forma mais intensa e contínua. Não podemos deixar de considerar os impactos impostos pela

pandemia na virtualização de nossas vidas, gerando comportamentos e subjetividades já incorporadas na sociedade.

O estudo realizado pela empresa de segurança de dados McAfee⁷ sobre famílias conectadas no Brasil em 2022 revela que o país apresenta a maior taxa de uso de smartphones entre pré-adolescentes e adolescentes, com 96% das crianças brasileiras usando dispositivos móveis, superando a média global de 82%. A maioria das atividades on-line das crianças brasileiras, como assistir a vídeos, jogos e aulas on-line, também excede a média global. A respeito desse comportamento, o estudo aponta que os pais brasileiros demonstram grande preocupação com o tempo de uso dos dispositivos por seus filhos, sendo 14% mais preocupados que a média global. Em relação ao bullying virtual, 15% das crianças brasileiras relataram já ter sofrido bullying on-line, abaixo da média global de 17%.

Os dados apontam que ver, produzir e compartilhar audiovisual é uma prática cotidiana e praticamente onipresente. Entretanto, a maneira como analisamos essa produção se transformou pelo modo como o meio tecnológico se reconfigurou em torno dos dados. Há alguns anos, quando se discutia a cultura digital, logo se pensava em uma “cultura participativa” (Jenkins *et al.*, 2009) com possibilidades de enfrentamento de grandes monopólios midiáticos pela popularização da produção de conteúdo. Falava-se em uma democratização da informação pela multiplicidade de fontes incorporando diferentes pontos de vista. Contudo, as condições concretas que temos atualmente demonstram um movimento de contínua reprodução de uma linguagem superficial e ultra direcionada, sem sequer garantir o direito à fiabilidade da informação. A produção dentro dessa lógica tem a única e exclusiva função de gerar lucro.

Nesse contexto, para pensar uma educação digital é fundamental incorporar as discussões contemporâneas a respeito do colonialismo de dados, racismo algorítmico, capitalismo de vigilância e da informação, a forma como tais práticas se infiltram nas estruturas sociais, econômicas e políticas de formas ainda não

consensuais. Cotidianamente compartilhamos preferências e desejos a partir dos rastros digitais que deixamos nas redes sociais e nos sites de busca. Esses rastros servem para aperfeiçoar os algoritmos, oferecendo direcionamentos cada vez mais precisos sobre conteúdos e serviços de nosso interesse, produzindo a ilusão de que estamos escolhendo o que queremos ver, fazer e consumir na dadosfera (Bieguelman, 2021; Zuboff, 2019).

Principalmente quando consideramos a pouca sistematização e a falta de políticas públicas claras de regulamentação dessas plataformas quanto ao uso dos dados dos usuários pelas grandes empresas do setor. A justificativa a respeito da captura e armazenamento de dados pessoais de seus usuários com o interesse de promover uma experiência mais singularizada acaba rendendo monetização, uso político e/ou ideológico.

A partir dos anos 1990, Nick Couldry e Ulises A. Mejias (2018) introduzem o conceito de “colonialismo de dados” para descrever uma nova forma de dependência que emerge no capitalismo digital, considerando os entendimentos a respeito do colonialismo tradicional, que combina práticas predatórias históricas com métodos computacionais de apropriação de dados. Segundo essa reapropriação conceitual, tanto pessoas quanto objetos são incorporados em infraestruturas informacionais, onde a captura e a armazenagem massiva de dados tornam-se centrais e ininterruptas.

Sobre essa relação, Couldry e Mejias (2018) denominam como *data relations*, ou novas relações humanas baseadas na extração lucrativa de informações pessoais, transformando a vida social em um recurso explorável pelo capital. Assim, populações, independentemente de sua localização geográfica, cultura, religião ou ideologia, tornam-se fontes de dados que sustentam o capitalismo, alterando as relações sociais e naturalizando a captura de informações pessoais como parte desse processo de exploração. Hoje, “o colonialismo digital não é uma mera metáfora ou discurso de poder, mas um dos

traços objetivos do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista” (Deivison; Lippold, 2023, p. 84).

A proposta de uma política voltada para a educação digital reflete a ascensão dessas tecnologias e suas promessas sobre serviços e produtos cada vez mais personalizados, principalmente quando pensamos nos usos dos novos modelos de inteligência artificial, de *machine learning* (aprendizado de máquina) e *deep learning*, a *timeline* infinita, fragmentada, frenética e direcionada por algoritmos alimentados por dados gerados em cada gesto na tela, criando uma lógica de hiperindividualização na qual, conforme Hissa (2024, p. 307), “a plataforma passa a ser um veículo de construção de sentido em que o sujeito está isolado do processo de escolha do que recebe”. A lógica das redes funciona sempre pela atenção parcial e contínua, com baixa retenção na memória. A autora enfatiza que esse processo diminui a capacidade de produção de pensamento mais aprofundado, o que é fundamental para a aquisição de conhecimento, da criticidade, imaginação e reflexão.

Essa lógica está cada vez mais próxima das escolas e universidades por conta de um grande avanço de acordos de cooperação técnica com empresas privadas que negociam pacotes de consultoria, serviços e formação sob o pretexto de trazer soluções inovadoras e incentivar o uso das tecnologias para “aprimorar a educação”⁸. A rede, escola ou universidade que adota esse acordo passa a atrelar toda sua estrutura digital a softwares proprietários, inclusive seus acervos visuais de registros de práticas⁹. Material que então fica completamente à mercê dos termos, reconfigurações e renegociações com essas empresas (Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022).

Além disso, nos acordos realizados em desequilíbrio entre as partes, ainda pode-se problematizar a questão da potencial vigilância e total perda do controle sobre os dados produzidos nas práticas pedagógicas. Tal domínio dos softwares proprietários ainda faz surgir uma demanda de formação docente continuada para

uso específico dessas plataformas, mas sem necessariamente uma abordagem crítica e de liberdade criativa para seu uso.

Reforçando tal cenário, Neut Aguayo *et al.* (2024) identificam em uma pesquisa recente que o processo de digitalização já está bem estabelecido nos sistemas educativos modernos, marcado pela expansão da “plataformização educativa” em um cenário dominado pelas grandes corporações tecnológicas, conhecidas como *big techs*. No seu diagnóstico, são identificadas três áreas de tensão: a necessidade de alfabetização digital; o domínio das plataformas e sua aceitação como norma; e os limites à autonomia no uso de ferramentas digitais para interação pedagógica (Neut Aguayo *et al.*, 2024, p. 74). Como conclusão, os autores refletem enfatizando a importância de desenvolver uma alfabetização digital crítica nos ambientes educacionais.

Em meio a essa disputa, como medida de atenuação dos impactos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos, o MEC anunciou no dia 12 de outubro de 2024¹⁰ que prepara medidas para a proibição de celulares em sala de aula para escolas públicas e privadas no país. Essa medida visa sua implementação a partir de 2025, seguindo a tendência adotada em outros países, tais como Grécia, França e Itália, e por alguns estados e municípios, como o Rio de Janeiro. A expectativa da medida visa resultados positivos no aprendizado dos estudantes e a redução do *cyberbullying* durante os intervalos das aulas. Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha, 62% dos brasileiros apoiam a proibição de celulares em salas de aula¹¹.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, uma vez que ainda carecemos de políticas de regulamentação das redes e de uma atuação/responsabilização das *big techs* por trás delas sobre o conteúdo postado, cabe uma atuação crítica e preventiva que permita uma inclusão digital politizada. Recai sobre a educação o papel de (re)construir estratégias, individuais e coletivas, para a apropriação de ferramentas e recursos tecnológicos que auxiliem na construção de percursos de

ensino-aprendizagem movidos pela curiosidade epistemológica (Freire, 2015), mas também para a criação/expressão de si mesmo com/no mundo. Como pensar a dimensão da produção crítica desses materiais, seja no campo da produção e da seleção? Como a subjetividade expressa pela arte e pelo audiovisual se encontram nesse contexto?

Os acervos audiovisuais na educação digital e na formação docente

O problema da falta de equipamentos e circulação de mídias físicas que enfrentávamos para levar o cinema às escolas há algum tempo atrás hoje parece ser facilitado pela conectividade e a multiplicação de plataformas. No entanto, ainda permanece a dificuldade de promover encontros entre o cinema brasileiro e a escola por diferentes motivos: a discrepância na disponibilidade de acervos ricos em diversidade de gêneros, épocas, lugares, estéticas nas plataformas de *streaming* mais conhecidas; a falta de espaço/interesse midiático na divulgação dos acervos públicos gratuitos existentes; acervos que não dialogam com a realidade da escola; e a ausência de formação direcionada aos docentes que lhes permitam desenvolver autonomia no processo de organizar curadorias e para suas práticas pedagógicas.

Como aponta Buarque (Brasil, 2008), é necessário problematizar a dimensão dos dispositivos tecnológicos necessários para a preservação e acesso às obras audiovisuais para as gerações futuras. Essa preocupação parte do entendimento de que as mídias mudam e os aparelhos para reproduzi-las (e suas peças) passam a não existir. Além da questão da reprodução, quando pensamos a respeito das plataformas de *streaming*, a problemática do armazenamento e os critérios de arquivamento e preservação de certas produções passam por uma disputa. O que se deve manter/resguardar e o que precisa ser descartado para liberar espaço para novas produções.

Por exemplo, quando pensamos sobre a diversidade de oferta de produções audiovisuais dentro de grandes plataformas de *streaming*, como o catálogo da

Netflix¹² (um dos principais serviços de *streaming* consumido no mundo), é possível ter uma percepção a respeito de como a dimensão da curadoria é trabalhada e dos tipos de filmes que estão registrados (até o momento) em seu acervo. Até a data de 15 de março de 2024, não havia nenhum filme das décadas de 1940 e 1950 em seu acervo. Da década de 1960, há duas inscrições. Há 22 produções realizadas na década de 1970. Da década de 1980, há 43 produções. Das produções da década de 1990, há 91 filmes listados no catálogo. Ao considerarmos a questão da diversidade das produções presentes no catálogo da Netflix, temos, a título de exemplo: 113 títulos (filmes e séries em idioma português); 170 produções árabes; 407 produções indianas; 110 produções chinesas, dentre outros.

Esse exemplo acende um sinal de alerta a respeito da manutenção e salvaguarda de acervos, principalmente quando questionamos a respeito das instituições particulares que resguardam tais produções. Em um artigo publicado no Los Angeles Times¹³, o cofundador da organização sem fins lucrativos *Missing Movies* aponta para um cenário em que uma gama de filmes que ainda não fizeram a migração do VHS para o DVD, do DVD para o Blu-ray e para o *streaming*. Ele alerta que não se trata apenas de uma preservação da memória desses filmes, mas também da preservação de uma cultura que resiste nessas produções esquecidas pelo mundo digital.

Como já alerta Goyanes (2013), a defesa dos arquivos audiovisuais revela a importância de políticas públicas voltadas para o resguardo de informações, dos testemunhos do tempo, da cultura e da memória de uma época que são marcos da produção de um imaginário coletivo. Nesse diálogo, Zuffo ([2003]) chama a atenção para a necessidade da articulação de um conjunto de políticas públicas (infraestrutura, concessionárias, redes, produtoras, empresas de serviços, ONGs, indústrias de conteúdo e de eletroeletrônicos) para a construção de acervos audiovisuais. Assim, considerando o contexto de novos financiamentos voltados

para a educação digital, surge o interesse de repensar a articulação dessa iniciativa enquanto possibilidade de efetivar a Lei nº 13.006/2014.

Um acervo audiovisual pode definir um modo de aprender que ativa uma relação cognição sensível e coletiva do mundo, um modo de perceber o mundo com atenção, mobilizar a memória e a imaginação para desnaturalizar o que vemos e o que vivemos. A exibição e produção de imagens atrelada à construção de saberes e práticas escolares significa lidar com espectadores-produtores audiovisuais que produzem conhecimentos colaborativamente. Os acervos audiovisuais podem ser uma chave para pensar uma formação para a cultura digital que extrapola a instrumentalidade acrítica, despolitizada e enfatizada em uma ferramenta produzida para um determinado fim, tal como a “capacitação” para uso de softwares proprietários da Google ou Microsoft por redes educacionais.

Para tanto, é preciso reconhecer que o valor social é agregado ao objeto apenas na sua inserção numa trama de relações intersubjetivas capaz de oferecer um curso transformador. Na escola, políticas, tecnologias e acervos constituem-se em práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes de diferentes áreas e formações iniciais. Filmes e outras obras audiovisuais são apropriados e contribuem com os esforços de promover diálogo com os mais distintos contextos de origem das crianças, jovens e adultos que frequentam as salas de aula brasileiras.

Aline Veríssimo Monteiro (2023, p. 237) salienta que essa dificuldade é agravada pela “desordem informacional e sua falta de elementos que ordenem e criem hierarquias e critérios” que possam atuar no desenvolvimento de linhas narrativas que conectem de maneira complexa, profunda e crítica com os saberes para além da escola. A autora recorre à Freire como uma proposta de enfrentamento que dissocia esferas epistemológicas, políticas, ontológicas, ético-políticas e estéticas na geração de conexões com o mundo de modo territorializado.

Assim, enfrentar a dispersão da atenção, a superficialização e simplificação de discussões complexas passa pelo resgate da experiência de ensinar e de aprender que tenha em seu horizonte uma educação a serviço da “construção de humanidade como coletivo sociocultural e simbólico” (Monteiro, 2023, p. 243), sendo esse um horizonte compartilhado entre a escola e o cinema nacional, pois “são por si e em si materialidades territoriais espaço-temporais bem delimitadas” (Monteiro, 2023, p. 243) que estabelecem um solo comum para reflexão individual e coletiva sobre temas de nosso entorno com a diversidade de nossos territórios.

Para Gilka Girardello (2016), no cerne do trabalho docente está uma função essencial à própria construção dos acervos: a curadoria. Etimologicamente o termo se origina no latim *curare*, relacionado tanto ao “cuidado” quanto ao “cultivo” (Obrist, 2014), o que nos leva a uma interpretação contemporânea do termo que compreende o trabalho de escolha a partir de certos critérios, a priori, de construção de relações entre as obras, de produção de sentidos junto ao público e, principalmente, de preservação dessas obras não apenas em espaços fechados, mas promovendo possibilidades de expô-las em diferentes contextos. Se uma das potencialidades do cinema é tornar-se memória dos povos, como aponta Edmondson (2004), o trabalho do curador que produz esses acervos é o de escolher o quê, como e quando um tema, um grupo ou uma sociedade deve ser visto e lembrado.

O docente-curador desempenha esse papel de ativação cultural entre as obras audiovisuais e as crianças, entre outras práticas, entre outros conteúdos digitais ou não, entre outras imagens, entre o entorno da comunidade escolar. Esse trabalho visa estimular educacionalmente uma imaginação empática que nos coloca no lugar do outro transcendendo a racionalidade e a presença das coisas, valorizando a experiência que se tem com o mundo. A curadoria que promove esses encontros a partir dos acervos ensina-aprende a navegar de modo ativo, reflexivo e crítico no universo digital em busca de encontros que ativem essa sensibilidade.

Para auxiliar o docente neste trabalho, já existem alguns acervos, frutos de leis de incentivo à cultura, com filmes disponíveis para a realização de sessões públicas. Alguns festivais e mostras de cinema, após décadas de existência, acabam reunindo obras exibidas para manter os filmes em circulação após o período do evento. A Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, por exemplo, desde 2011 passou a fazer uma curadoria anual com alguns filmes em DVD para distribuição regional e, mais recentemente, tem disponibilizado em seu Canal do Youtube¹⁴ o acervo “Filmes brasileiros para crianças”, hoje com 53 curtas-metragens, incluindo alguns com recursos de audiodescrição e Libras.

Podemos citar também o Festival Permanente do Minuto¹⁵, evento criado em 1991 pelo cineasta e curador Marcelo Massagão com ênfase no exercício de síntese para a produção de imagens em movimento. Em 2007, o festival tornou-se totalmente on-line, mas contando ainda com uma rede de exibição dos “melhores minutos” na qual poderiam se inscrever escolas e espaços culturais. Hoje, o acervo conta com 35 mil vídeos, distribuídos em diversas mostras temáticas.

A curadoria de filmes realizados por docentes e discentes para a Mostra de Cinema de Ouro Preto circulou pela TV Escola durante os últimos 5 anos de sua existência, chegando a todas as escolas do país, inclusive até onde não chegava o sinal de satélite.

Há também plataformas de exibição e distribuição que já foram criadas com o objetivo de democratizar o acesso aos filmes. O CurtaDoc¹⁶ surgiu em 2009 como um programa do SescTV e foi transformado em acervo on-line em 2011. Hoje, a plataforma conta com mais de 3 mil documentários brasileiros e latino-americanos divididos em 18 temas, como “urbanidade”, “cultura popular” e “direitos humanos”. Já a Taturana Mobilização Social¹⁷, criada em 2014, é voltada para a realização de sessões públicas (em cineclubes, escolas e outros espaços) e tem em seu acervo documentários brasileiros com temáticas em torno da emancipação social. Intitula-se como uma “tecnologia social” para distribuição e geração de impacto e

possui uma metodologia com foco na autonomia da rede exibidora, construção participativa e compartilhamento de experiência.

Já no que tange às iniciativas governamentais, tal como a Programadora Brasil citada anteriormente, a Spcine Play¹⁸ é a primeira plataforma de *streaming* público do país. Criada pela Spcine, uma estatal vinculada à Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, a plataforma reúne séries e filmes brasileiros com um recorte paulista e paulistano de diferentes formatos e gêneros, incluindo transmissão em parceria com festivais, como o Festival do Minuto.

A nível nacional, em 2024 o Ministério da Cultura está trabalhando na construção da plataforma “Tela Brasil: a plataforma da cultura brasileira” para disponibilizar boa parte do patrimônio audiovisual brasileiro para exibições públicas ou domésticas. A Tela Brasil promete ser decisiva para o cumprimento da Lei nº 13.006/14, além de ir ao encontro dos objetivos estratégicos da proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola, especialmente no que se refere ao fomento das redes para distribuição de acervos locais, regionais e nacionais direcionados às escolas.

A plataforma vem sendo desenvolvida pela Secretaria do Audiovisual (SAv/MinC), em parceria com o Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais da Universidade Federal de Alagoas (NEES-IC/UFAL) e com consultoria contratada via Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), contando ainda com o acompanhamento da Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Inovação (STII/MinC) do Ministério da Cultura. Desde agosto, um grupo de participantes tem sido convidado a experienciar o piloto da Plataforma Tela Brasil em sua integridade e a realizar grupos focais com o objetivo de coletar mais evidências sobre a experiência de exploração na plataforma.

Apesar da disponibilidade dessas e outras plataformas, ainda há a necessidade de um fator que promova “encontros” entre esses acervos e os docentes. Conforme já enfatizamos, a PNED não traz menção específica ao audiovisual em sua

redação, mas traz algumas pistas superficiais para a formação docente inicial e continuada como estratégias prioritárias voltadas para o uso das tecnologias digitais “como ferramenta e conteúdo programático” e para o desenvolvimento de “competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia” com ênfase nas ações de formação com “fundamentos da computação e em tecnologias emergentes e inovadoras” (Brasil, 2023).

Nesse aspecto, reside um fator de risco quando consideramos os avanços das *big techs* sobre a educação, conforme apontamos na seção anterior. Um ator que tem estrutura para ocupar esse espaço com comprometimento ético, metodológico e epistemológico é a universidade pública, que já produz “tecnologias emergentes e inovadoras”, além de projetos de formação inicial, continuada e ações de extensão que atendem à escola e à comunidade em geral. Na próxima seção, trataremos de projetos desenvolvidos em universidades que promovem esses encontros entre acervos e escolas, auxiliando docentes a realizar suas curadorias e incorporar o cinema em suas práticas de educação digital.

O papel da universidade na articulação e difusão de acervos audiovisuais

A universidade pública produz e compartilha conceitos e práticas em torno de acervos digitais audiovisuais, favorecendo novas formas de produção coletiva e colaborativa de conhecimento, atuando direta ou indiretamente na formação docente por meio de atividades curriculares, projetos de pesquisa, ações de extensão e parcerias com secretarias de educação e cultura locais e regionais. Vamos analisar a força desse ator basicamente em dois sentidos. Por um lado, com as salas de cinema universitárias e cineclubes; por outro, como potência geral de conexão com a Educação Básica por meio de projetos de pesquisa e extensão.

As salas de cinema universitárias oferecem uma alternativa ao modelo capitalista tradicional, possibilitando um diferente *modus operandi* no setor. Cíntia Langie de Araujo (2020), em pesquisa desenvolvida no doutorado, faz uma cartografia afetiva das salas de cinema universitárias brasileiras. Para os

estudantes, o “público interno” das universidades, essas salas proporcionam a chance de participar ativamente nas áreas de distribuição e exibição, ganhando experiências que geralmente não estão disponíveis nos currículos das faculdades de Cinema. Essa oportunidade é valiosa para a história do cinema brasileiro, pois permite uma espécie de retorno ao campo: desde a troca de conhecimentos até o aperfeiçoamento dos processos de circulação de filmes produzidos no país.

Por outro lado, enquanto nos cinemas comerciais e nas plataformas de *streaming* “o cinema independente brasileiro é ofuscado pelos refletores do cinema estrangeiro” (Araujo, 2020, p. 339), a autora descreve uma sessão para crianças como uma experiência ao mesmo tempo “de atenção e suspensão”. Suspensão do cotidiano para uma dedicação exclusiva a deslocamentos afetivos e encontros não apenas com/por meio do filme, mas com o outro que habita a sala de exibição. A atenção é evocada pela tela, na apropriação de um quadro, um gesto do personagem, uma paisagem, uma palavra. O cinema controla o tempo nesse encontro/deslocamento, um tempo necessário para a experiência estética, seja com o filme, seja na escuta/trocas em um possível debate posterior.

Reconhecer a importância do circuito universitário para o cinema brasileiro é essencial frente aos desafios políticos e culturais atuais, exigindo proteção e investimentos públicos em políticas que apoiam essas iniciativas contra o sistema estabelecido. Mesmo quando não há uma sala de cinema propriamente dita, grupos de pesquisa e diretórios acadêmicos organizam sessões pontuais e cineclubes, aproveitando a estrutura da universidade, ocupando auditórios e outros espaços com cinema não comercial e principalmente com debates focados em temas específicos ou na linguagem cinematográfica. Muitos destes são voltados aos cursos de licenciatura e pedagogia, como o Projeto CineCecult nas Escolas da Universidade Federal Recôncavo da Bahia (UFRRB).

A extensão universitária, especialmente, tem um papel fundamental de construção de diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular, colocando

em teste, retroalimentando e reformulando o que é produzido na academia. Trata-se de um modelo de pensamento sobre universidade que vai totalmente contra a perspectiva que encontramos em torno das *big techs* em suas redes sociais e plataformas. Para além da difusão direta de filmes e promoção de debates, as universidades públicas também criam e promovem pedagogias do cinema em pesquisas, espaços formativos e ações de extensão direcionados à docência e à escola de modo geral.

Consultar o Portal CAPES sobre pesquisas de mestrado e doutorado com cinema nas escolas é um bom caminho para constatarmos que muitas escolas de Educação Básica estão articuladas em milhares de projetos de pesquisa e extensão com as universidades públicas. De projetos de exibição de filmes a propostas de realização audiovisual em contexto escolar, a tecnologia digital tem multiplicado nas últimas décadas a interação de docentes e discentes de educação básica com atividades audiovisuais. A presença das universidades mediando esse movimento é um indicador da sua força e um alarme que nos convida a apontar esses lugares de produção de conhecimento como espaços qualificados para interagir com a produção de políticas públicas que fomentem a cidadania digital em interlocução com conteúdos diversos e de qualidade.

Um projeto que articula essas dimensões é o “Acervos Audiovisuais e Universidade na produção de conhecimento escolar”, desenvolvido pelo Laboratório Cinead/Lecav¹⁹, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Dentre suas ações, estão contempladas a criação da plataforma “Cine na escola”²⁰ para a difusão de acervos latino-americanos já existentes, o compartilhamento da curadoria de obras audiovisuais latino-americanas com origem, período, gênero e formato diversos para que possam ser utilizadas em sessões públicas e gratuitas, além da divulgação de textos, jogos e práticas pedagógicas em torno desses acervos e obras. Essa curadoria também contempla obras realizadas em contextos educativos, promovendo trocas entre estudantes e docentes que experimentam com cinema na escola em diferentes territórios. Esporadicamente, o projeto

também realiza sessões em parcerias com espaços culturais para crianças e jovens com curadorias que propõem diálogos entre os filmes brasileiros da plataforma e os próprios filmes dos estudantes.

Além disso, o projeto também contempla ações formativas para docentes das redes públicas de Educação Básica, estudantes de pedagogia e outras licenciaturas. Ao longo de 2024, foi desenvolvido o curso remoto “Cinemas e Educações”. Cada aula é ministrada por um docente/pesquisador que tenha desenvolvido sua pesquisa em torno de cinemas e educações, história e futuro, memória e linguagem, atenção e imaginação, para pensar nesses vínculos desde o cinematógrafo até a inteligência artificial. Os objetivos do curso foram: a) produzir experiências sensíveis e colaborativas de conhecimento sobre a potência dos cinemas em tempos de educação digital; b) conhecer e dialogar com autores e autoras de projetos de pesquisa, ensino e extensão universitária com significativa experiência e com as suas obras; c) conhecer acervos audiovisuais e possibilidades de acesso visando a inclusão responsável e inventiva do audiovisual na produção de conhecimento; e d) promover a figura da curadoria docente e docente curador e curadora.

Durante o período de inscrições da primeira edição, houveram 692 respostas ao formulário de todas as regiões do país. A seleção considerou cotas regionais segundo a ordem de prioridade: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul, Sudeste (região onde há mais cursos universitários e oportunidades na área) e outros países. A alta demanda levou a uma segunda edição, com menos tempo para inscrição. Mesmo assim, foram 331 respostas ao formulário. Devido à estrutura e para garantir um espaço de interação, foram abertas 100 vagas nas duas edições. A abordagem teórico metodológica partiu justamente da potência dessa diversidade para fazer do encontro entre as pessoas participantes uma experiência sensível de conhecimento, valorizando os aspectos culturais de cada território. Ao longo do curso, cada participante desenvolveu uma proposta de

projeto com cinema que poderia ser desde um texto acadêmico até um projeto de produção audiovisual na escola.

A alta procura pelo curso demonstra que há um grande interesse por parte dos docentes não apenas em iniciar o trabalho com audiovisual, mas em aprimorar teórica e esteticamente seus projetos, uma vez que muitos participantes relatam já desenvolver algum tipo de prática. A diversidade de origem, formação e atuação também oportunizou a formação de uma rede de trocas entre os participantes dentro e fora do curso. É esse potencial, fomentado por uma estrutura já existente nas universidades públicas, que consideramos ao propor que o trabalho com acervos audiovisuais seja um dos caminhos para a implementação da PNED. A universidade cumpre, de formas diversas, uma função fundamental ao articular acervos, curadorias, formação e pedagogias com instituições de Educação Básica. Ensina e aprende a cada projeto de pesquisa e encontra vias diretas de chegar na sociedade pelo portal da extensão universitária.

Considerações finais

Embora quase sempre mascarada de intenções pedagógicas, a adoção do cinematógrafo nas instituições educativas no início do século XX encobria objetivos comerciais evidentes. Desde a proposta de “industrializar o professor” até como gestar a licitação da conectividade das escolas, uso de plataformas, continuamos a colocar a autonomia profissional docente sob o risco de um mercado voraz. Hoje, é preciso estar alerta para enriquecer a questionar a direção que os processos de educação digital, o uso de plataformas de *streaming* e as aulas remotas, documentos regulatórios e materiais produzidos vão tomando.

A necessidade de ampliar a cidadania digital e viabilizar a educação digital para a Educação Básica e o Ensino Superior é inegável, porém diversas questões centrais relativas a essas políticas públicas precisam ser pesquisadas com urgência visando a proteção da privacidade das pessoas envolvidas e a soberania digital. Acreditamos que o analógico e o digital têm que habitar a escola

intensamente. Entretanto, a educação digital não pode virar um palimpsesto da educação analógica. Ambas são necessárias e podem modelar outros modos de produção de subjetividade, autoconhecimento e relacionamento com as pessoas e com o mundo.

A presença do digital na escola não pode ficar ao risco dos ventos das interações nas redes sociais e a jogos de aposta. Assistir filmes de forma integrada ao currículo escolar pode ampliar as condições e qualidade da compreensão, assim como as imaginações possíveis em torno do aprendido.

Telas, que nas suas origens indicavam proteção, hoje parecem ameaças graves. Talvez introduzir consistentemente práticas com audiovisual no contexto da educação digital e da conectividade resulte na possibilidade de produzir conhecimento a partir de um patrimônio nacional produzido historicamente e coletivamente, culturalmente diverso, esteticamente diferenciado e socialmente comprometido. Assistir filmes juntos na escola restaura um hábito cada vez mais obsoleto devido às novas formas de consumo e à progressiva tendência cada vez mais concentrada de práticas individualistas. A lógica de montagem audiovisual introduz de modo contundente a produção de significados, antecipando, por exemplo, historicamente, como produzir informação falsa ocultando partes do todo ou editando os planos de modo que variem totalmente os significados.

O cinema brasileiro contemporâneo, na sua diversidade de produções comunitárias dos povos originários, indígenas e quilombolas oferece à educação digital a possibilidade de contribuir com o cumprimento de leis não regulamentadas ainda, tais como as Leis nº 11.639/03 e nº 11.654/08, que obrigam o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, numa modesta tentativa de reparação histórica em contexto escolar. Começar a conhecer e valorizar a produção de tecnologias locais não proprietárias pode, talvez, algum dia, nos emancipar do consumo concentrado desse rubro de artefatos e equipamentos.

A presença de cinema na escola pode promover interações com a comunidade em que a escola está inserida e, desse modo, reativar o precioso ritual de ver filmes em uma sala escura com outras pessoas, fazer um deslocamento que leva as famílias do âmbito privado para o público, promovendo encontros presenciais, debates e um espaço tempo do “comum”. Inclusive, desse encontro presencial podem surgir experiências de saberes digitais, conhecimento de plataformas, modos de acessá-las e outras partilhas de conhecimentos que venham promover a educação digital. Apostamos que o cinema pode agir como um ímã que atrai público para se integrar, de algum modo, à vida urbana.

Do ponto de vista das possibilidades que traz à educação digital, sabemos que frequentemente os gestores educacionais adotam plataformas digitais de maneira hierárquica com o objetivo de aprimorar os processos educativos. No entanto, essa prática pode ser vista pelos docentes como uma restrição à sua liberdade de escolher metodologias e materiais didáticos próprios, limitando assim sua autonomia profissional. Essa falta de autonomia só pode ser combatida com a alfabetização digital crítica, gerando experiências de formação para que docentes possam selecionar e utilizar diversas tecnologias e plataformas de maneira consciente e independente.

Além disso, destaca-se a necessidade de implementar políticas educacionais e estratégias organizacionais que abordem e mitiguem os conflitos trazidos pela dominância das plataformas digitais com o intuito de preservar e fomentar a autonomia e a profissionalização dos docentes em um contexto educacional cada vez mais influenciado pela tecnologia.

Uma reflexão a respeito da construção de uma comunidade surge com iniciativas como as salas de cinema universitárias, cineclubes e cursos de extensão, no sentido de uma produção pedagógica dos conhecimentos por/para educadores em sintonia com as demandas da sociedade contemporânea extrapolam a mera discussão da incorporação dos avanços tecnológicos para o

campo da educação. Nesse sentido, interessa contribuir para a discussão a respeito da formação de cidadãos conscientes e críticos no ambiente digital a partir da relação entre cultura digital e as artes.

Hoje é preciso reconhecer a estreita relação que existe entre natureza, cultura e tecnologia, agora atualizada por outros termos como ecologia, multiculturalismo e tecnodiversidade (Hui, 2020). Desse modo, as artes audiovisuais em aulas de educação digital constituem um potencial sem precedentes para inspirar práticas educativas mais inclusivas e adaptadas às especificidades dos diferentes territórios conectados. Essa abordagem poderá promover uma educação digital que valorize a diversidade e a criatividade, incorporando fundamentalmente o cinema e o audiovisual em oposição a um modelo puramente técnico e voltado para o mercado de trabalho.

Notas

- ¹ Para um panorama do alcance efetivo das estratégias de educação remotas durante a pandemia de Covid-19, consultar o relatório da Unicef: *Covid-19: are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. [S. l.]: UNICEF, 2020. Disponível em: https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/11/RemoteLearningFactsheet_Updated.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.
- ² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.
- ³ Publicado em Lisboa, na *Revista Cinéfilo*, edição de 26/03/1932.
- ⁴ Dentre todas as obras produzidas pelo INCE, talvez a mais conhecida seja *A velha a fiar* (1964) dirigida por Humberto Mauro, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m09fly4IJ4I>.
- ⁵ A Rede Kino, Rede Latinoamericana de Educação, Cinema e Audiovisual, é uma iniciativa de articulação entre atores sociais que realizam pesquisas e práticas envolvendo cinema e educação na América Latina. Para conhecer mais, visite: <https://www.redekino.com.br/>
- ⁶ Disponível em: <https://cinead.org/2024/07/11/formulario-de-ampla-consulta-remota-sobre-a-proposta-de-programa-nacional-de-cinema-na-escola/>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ⁷ Disponível em: <https://media.mcafeeassets.com/content/dam/npcldecommerce/pt-br/docs/reports/rp-connected-family-study-2022-brazil.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- ⁸ Sobre as discussões a respeito dos riscos da privatização da educação básica, recomenda-se a leitura do artigo de Felipe Araújo e Theresa Adrião disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1312>. Acesso em: 5 nov. 2024.
- ⁹ Para uma maior compreensão da discussão a respeito da expansão e mercantilização do ensino superior por meio de parcerias com o setor privado, recomenda-se a leitura do artigo de Maria Angélica Pedra Minhoto, Carlos Eduardo Bielschowsky e Thiago Borges de Aguiar, disponível

em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gLxCwQrBJpVf4XGTPhSRMGq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 5 nov. 2024.

- ¹⁰ Disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/09/governo-lula-prepara-medida-para-banir-o-celular-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ¹¹ Disponível em: <https://midianinja.org/apoio-crescente-62-dos-brasileiros-defendem-proibicao-de-celulares-em-salas-de-aula/>. Acesso em: 13 nov. 2024.
- ¹² Disponível em: <https://www.whats-on-netflix.com/library/list-of-movies-from-the-1940s-on-netflix/>. Acesso em: 2 set. 2024.
- ¹³ Disponível em: <https://www.latimes.com/entertainment-arts/story/2023-06-13/moonlighting-dawn-of-the-dead-not-streaming-explained>. Acesso em: 2 set. 2024.
- ¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@MostradeCinemaInfantil>.
- ¹⁵ Disponível em: <https://www.festivaldominuto.com.br/>.
- ¹⁶ Disponível em: <https://curtadoc.tv/acervo>.
- ¹⁷ Disponível em: <http://www.taturanamobi.com.br>.
- ¹⁸ Disponível em: <https://www.spcineplay.com.br>
- ¹⁹ O projeto é resultado das ações derivadas de convênio entre a FE/UFRJ e a Cinemateca do MAM Rio e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).
- ²⁰ Disponível em: <https://cinenaescola.org>.

Referências

ARAUJO, Cíntia Langie. *Cinescrita das salas universitárias de cinema no Brasil*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7577>. Acesso em: 25 mar. 2022.

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

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: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 5 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.645, 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”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. *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. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 3 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei do Senado nº 185, de 2008*. Acrescenta o parágrafo 6º no art. 26 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 e audiovisuais de produção nacional nas escolas da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/85084>. Acesso em: 18 nov. 2024.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados: problemas e conceitos*. São Paulo: CGI.br, 2022. *E-book*.

COULDRY, Nick; MEJIAS, Ulises A. Data Colonialism: Rethinking Big Data's Relation to the Contemporary Subject. *Television & New Media*, [S. l.], v. 20, n. 4, 2018.

EDMONDSON, Ray. *Audiovisual Archiving: Philosophy and Principles*. Paris: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243973>. Acesso em: 13 nov. 2024.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. *Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana*. São Paulo: Boitempo, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIRARDELLO, Gilka. Encontrar, escolher e articular filmes brasileiros para crianças: notas a partir de uma curadoria. In: FRESQUET, Adriana (org.). *Cinema e Educação: a lei 13.006: reflexões, perspectivas e propostas*. Rio de Janeiro: Universo Produção, 2016. p. 187-195. Disponível em: http://redokino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf. Acesso em: 16 ago 2018.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (org.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

GOYANES, Paloma Hidalgo. Prevenir la amnesia colectiva: el acceso público a los archivos de televisión. *Documentación de las Ciencias de la Información*, [S. l.], v. 36, 143-166, 2013. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/42946>. Acesso em: 13 nov. 2024.

HISSA, Débora Liberato Arruda. A leitura plataformizada na mídia digital: da sobrecarga informacional à perda do pensamento crítico. *Revista da ABRALIN*, v. 23, n. 2, p. 304-331, 2024. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2208>. Acesso em: 14 nov. 2024.

HUI, Yuk. *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu, 2020.

JENKINS, Henry et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. London: The MIT Press, 2009. Disponível em: <https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/3204/Confronting-the-Challenges-of-Participatory>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MONTEIRO, Aline Veríssimo. Cinema, Paulo Freire e educação em tempos de desordem informacional: o poder das imagens na escola. In: FRESQUET, Adriana; ALVARENGA, Clarisse (org.). *Cinema e educação digital: a lei 14.533: reflexões, perspectivas e propostas*. [S. l.]: Cinema Sem Fronteiras, 2023. v. 2. p. 234-245. *E-book*.

NEUT AGUAYO, Pablo et al. Plataformización educativa y profesionalidad docente: tensiones y nudos críticos. *EDUTEC: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, [S. l.], n. 87, 2024.

OBRIST, Hans-Ulrich. *Ways of Curating*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2014.

SCHELLENBERG, Theodore R. *Arquivos modernos: princípios e técnicas*. 6. ed. Tradução de Nilza Teixeira Soares. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, Ana Paula; RAVANCHE, Guilherme. *Janelas em revolução: disrupções, dilemas regulatórios e novas oportunidades para o audiovisual*. São Paulo: Projeto Paradiso, 2022.

UNICEF. *Covid-19: are children able to continue learning during school closures? A global analysis of the potential reach of remote learning policies using data from 100 countries*. [S. l.]: UNICEF, 2020. Disponível em: https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2020/11/RemoteLearningFactsheet_Updated.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação nos projetos de modernidade: escola e diferenciação social. In: VALLE, Ione Ribeiro; HAMDAN, Juliana Cesario; DAROS, Maria das Dores (orgs.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. v. 2. p. 17-36.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel (org.). *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. São Paulo: Edições Sesc, 2018. p. 39-45.

VERONESI, Ingrid. Tendências Digitais 2023. *Comscore*, [S. l.], 25 abr. 2023. Disponível em: <https://www.comscore.com/por/Insights/Apresentacoes-e-documentos/2023/Tendencias-Digitais-2023>. Acesso em: 13 nov. 2024.

WILLIAMS, Raymond. *Televisión: tecnología y forma cultural*. Buenos Aires: Paidós, 2011.

ZUFFO, Marcelo Knörich. *TV Digital Aberta no Brasil: políticas estruturais para um modelo nacional*. [S. l.]: [s. n.], [2003]. Disponível em http://www.lsi.usp.br/~mkzuffo/repositorio/politica_spublicas/tvdigital/TVDigital.pdf.

Adriana Mabel Fresquet

Doutora pela Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Mestre pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Graduada em “Profesorado de Enseñanza Primaria” e em Psicopedagogia pela Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina. Profesora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Grupo CINEAD: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual. Seus projetos de pesquisa são Acervos audiovisuais e universidades na produção de conhecimento escolar (FAPERJ N 203.450/2022) e Acervos Digitais no contexto do Plano Nacional de Educação Digital e da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, que desenvolve em seu pós-doutorado, sob a supervisão da Prof Giselle Beiguelman, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Coordena o Programa de Extensão Cinema, Aprender e Desaprender, que realiza atividades de iniciação ao cinema em escolas públicas e no hospital universitário. É uma das fundadoras da RED KINO: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. Atuou na elaboração da proposta de regulamentação da lei de Cinema na Escola, em colaboração com a equipe do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura entre 2015 e 2016. Em 2023 e 2025, coordenou o Grupo de Formação Docente do Fórum Tiradentes, para entregar ao poder público uma atualização do estado da arte e tem colaborado com a elaboração da Proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola junto a participantes da sociedade civil, da Rede Kino e dos ministérios da Educação, Cultura e Direitos Humanos. Coordena a coleção *Alteridade e Criação* da Editora Autêntica e a coleção *Cinemas e Educações* da Editora Multifoco. Atua como curadora e juri em diversas mostras de cinema e tem realizado conferências e oficinas dentro e fora do Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-8204>

E-mail: adrianafresquet@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6249909223476083>

Karine Joulie Martins

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio sanduíche na Universitat de Barcelona financiado pela Capes (PDSE 19/2020). Mestre em Educação (UFSC). Bacharel em Cinema (UFSC), licenciada em Artes Visuais (Uninter). É integrante do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA, UFSC) e do Cinead/Lecav (UFRJ), participando de projetos de pesquisa e extensão. No audiovisual trabalhou nas áreas de produção, direção e edição em diversos curtas-metragens, com destaque para a direção de Laços (2015), prêmio de melhor curta catarinense no V Cinerama BC. Colabora na criação de vídeos em projetos de artistas visuais e desenvolve projetos artesanais, assumindo a direção, captação e edição. Atua como produtora cultural na assessoria, formatação e execução de projetos nas áreas de cinema (cineclubes, mostras e festivais) e artes (mostras e exposições), com ênfase nas interlocuções com infância e educação, tais como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, a Mostra Cinema e Direitos Humanos e a Mostra Cultural de Núcleos de Educação Infantil de Florianópolis. Participou do Projeto Inventar com a Diferença (2014) e desde então desenvolve oficinas e cursos de formação em cinema e audiovisual para estudantes de pedagogia, licenciaturas e professoras. Essas dimensões práticas convergem com seus interesses de pesquisa em torno da experiência estética e da produção de imagens no trabalho e na formação docente. Atualmente desenvolve pesquisa de pós-doutorado (PPGE/UFRJ) com bolsa PD Júnior do CNPq pesquisando política e discursos sobre as tecnologias de produção audiovisual na educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5549-5416>

E-mail: karinejoulie@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0532725696086940>

Bruno Teixeira Paes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Licenciado em Educação Artística pela Universidade Estadual de Minas Gerais. É autor de livro didático da Rede Católica de Ensino dedicado ao ensino de Arte para o ensino fundamental do segundo ciclo. Possui experiência como tutor em curso de formação continuada de professores veiculados ao Programa Aprendiz Legal da Fundação Roberto Marinho. Foi professor substituto concursado do curso de Licenciatura em cinema e vídeo da Universidade Federal Fluminense (2016-2018 e 2023-2024) onde atuou dentro da disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino voltado para a prática de metodologias e estágio; Fundamentos da Arte-Educação; Cinema e Educação e Prática de ensino em cinema e audiovisual. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, cinema, livro didático, educação e ensino fundamental (anos finais), metodologias, atividades culturais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7925-2363>

E-mail: bruno.paes@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7071490713235023>

*Recebido em 18 de novembro de 2024
Aceito em 27 de março de 2025*

