

CINEMA NA ESCOLA: MÍDIA-EDUCAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES AUDIOVISUAIS

KARINE JOULIE MARTINS

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

LÍDIA MIRANDA COUTINHO

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SEE-SC), Garopaba, Santa Catarina, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo identificar, em práticas pedagógicas envolvendo produção audiovisual, aspectos que concernem à mídia-educação. Como metodologia foi desenvolvido um estudo de caso a partir do projeto de formação continuada *Cinema na escola: construindo espaços de cidadania*, dando ênfase ao processo de criação de três filmes realizados por professoras da Educação Infantil. A análise revela que a experiência favoreceu a articulação entre conhecimento tácito e prática empírica, permitindo o desenvolvimento de competências não previstas nos documentos oficiais. A mediação das professoras despertou espaços de participação para crianças pequenas no processo criativo, incluindo a valorização de seus pontos de vista e a superação da dicotomia do olhar adulto sobre a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Mídia-Educação; Literacia Midiática; Educação Audiovisual; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Conforme as tecnologias se enredam no tecido social, a demanda por inclusão digital e literacia midiática nos processos educativos torna-se mais urgente e fundamental para uma formação cidadã. O campo da Educação tem mobilizado atores públicos e privados para a viabilização do combate às desigualdades de acesso aos recursos midiáticos, à inclusão digital e à formação para o trabalho com as tecnologias, alinhado aos objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) de Educação de qualidade (4); Trabalho decente e crescimento econômico (8) e Indústria, inovação e infraestrutura (9). A Política Nacional de Educação Digital (PNED, 2023), sancionada via Lei 14.533/2023, orienta-se em quatro eixos, que compartilham a ênfase em competências digitais, midiáticas e informacionais expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: a) inclusão digital; b) educação digital escolar; c) capacitação e especialização digital; d) Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Na internet, mais de 80% do conteúdo disponível é audiovisual (Sousa e Ravanche, 2022), cuja linguagem, produção e circulação apresentam particularidades diante de um universo midiático ampliado, como a construção de uma perspectiva visual. Que escolhas são feitas na hora de produzir uma imagem? Quais aspectos

históricos e culturais determinam essas escolhas? Como as tecnologias influenciam ou condicionam essas escolhas? Questões como essas mobilizaram pesquisadores, professores e produtores brasileiros para a criação de um Projeto de Lei (PL) que garantisse a exibição de cinema na escola. Em 2014, foi sancionada a Lei 13.006 que tornou obrigatória a exibição mensal de duas horas de cinema brasileiro na escola. Dez anos depois, esses mesmos atores se reuniram com representantes dos Ministérios da Educação e Cultura para construir um texto que foi transformado na proposta de um Programa Nacional de Cinema na Escola inspirado em práticas pedagógicas já existentes (Fresquet, 2024).

Nesse contexto político e social, a escola torna-se o principal espaço para o desenvolvimento da literacia midiática, e o professor a figura central na mediação entre crianças, jovens e adultos e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Em 2009, a Unesco apresentou o tema como um ponto de atenção para a melhoria da qualidade na educação, estabelecendo padrões de competência em TIC para professores, — documento periodicamente atualizado conforme os avanços tecnológicos. No Brasil, as discussões sobre a “competência técnica” do professor e necessidade de formação continuada para superar uma formação inicial insuficiente, têm início na década de 1980 e ganha protagonismo nos anos 2000 com a adoção do que se denomina “pedagogia das competências” nos documentos das políticas educacionais. A obra de Perrenoud (2001) e sua consequente problematização na literatura educacional do nosso país (Freitas, 2002; Souza, 2006; Nóvoa, 2017) têm grande influência nos documentos e políticas que alinham os marcos da literacia midiática.

Diante do exposto, surgem questionamentos sobre como colocar em prática tais políticas ancoradas nas discussões sobre competências digitais, sem perder de vista a criticidade e a criatividade. Como exercitar a liberdade criativa na produção audiovisual nas escolas, sem necessariamente atender referenciais estéticos e narrativos da indústria cultural, ou seja, padrões externamente impostos? Como produzir filmes autorais, que tragam pontos de vista heterogêneos e representativos de infâncias diversas, em contraposição ao discurso midiático homogeneizador? Como equilibrar as expectativas de estudantes, professores, gestores e pais de um produto final estética e tecnicamente validados, mantendo uma experiência participativa, verdadeiramente democrática para as crianças?

Para ensaiar caminhos que levem à possíveis respostas, foi traçado um percurso investigativo por meio de um estudo de caso (Yin, 2001) de um projeto de formação continuada de professores intitulado *Cinema na escola: construindo espaços de cidadania*, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), sob a perspectiva da mídia-educação. Dentro do projeto, destaca-se o processo de elaboração e análise de três filmes produzidos por professoras da Educação Infantil, avaliando algumas práticas mídia-educativas realizadas, bem como os principais desafios relatados pelas professoras e as estratégias de superação adotadas.

MÍDIA-EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A mídia-educação é um campo de ação e pesquisa que se propõe a trabalhar as mídias com professores e estudantes, numa perspectiva que vai além da análise crítica e da utilização qualificada de suportes mais contemporâneos para atingir objetivos de ensino-aprendizagem. Envolve cultura, subjetividade e entendimento ampliado de mundo. Tema dos documentos oficiais de diretrizes educativas brasileiras, a mídia-educação está presente há décadas nas discussões nacionais sobre currículos da Educação Básica e dos cursos que formam professores, Pedagogia e licenciaturas, bem como nas formações continuadas e Projetos Político-Pedagógicos das escolas públicas. Apesar disso, não se pode afirmar que estejam sendo desenvolvidas políticas públicas consistentes e sistemáticas para consolidar a mídia-educação nas escolas brasileiras. Percebe-se que a maioria das ações permanece ocorrendo de forma isolada, por iniciativa de professores que veem nas TICs uma oportunidade de diálogo com as novas gerações (Coutinho, 2020).

Recentemente tivemos a aprovação da Política Nacional de Educação Digital (2023), impulsionada pela pandemia que evidenciou as fragilidades da educação brasileira na inclusão digital e na qualificação de professores e estudantes para o domínio técnico das TICs e expressão do pensamento crítico. Essa política atende ao cenário atual da sociedade mundial e também brasileira de uma crescente popularização do acesso e domínio dos usos cotidianos das mídias digitais, sobretudo através dos *smartphones* e seus recursos (uso de câmeras e softwares de edição, da internet e redes sociais, de aplicativos para os mais diversos fins). Com isso, também aumenta o processo de desprofissionalização da área, já identificado por Rivoltella em 2012, minimizando o papel do profissional especializado como único produtor de conteúdo. Apesar de, a priori, esse movimento ser aparentemente democrático, amplia a necessidade de uma interlocução qualificada, de um olhar acurado, consciente, contextualizado não só de professores, mas também de pais, crianças e jovens.

A *medialiteracy* é definida por Buckingham (2010, p. 50) como domínio de quatro aspectos gerais pelo professor: a Representação, ou seja, o conhecimento do que é apresentado e do que foi excluído; a Gramática, que seria o domínio dos códigos e recursos técnicos; a Produção, que compreende o conhecimento sobre quem produz e por quê, envolvendo questões comerciais e políticas; e a Audiência consciente de sua própria posição e dos mecanismos de controle, cujo mais poderoso e atual são os algoritmos. Com a mídia dominada por plataformas (Snircek, 2017), seu sentido é ressignificado. A AUDIÊNCIA (ato de ouvir, dar atenção, receber), amplia-se para AGÊNCIA (capacidade de agir, realizar atividade, manifestar-se) enredada numa teia de algoritmos que, ao mesmo tempo, nos classifica como agentes produtores/divulgadores de conteúdos e como fonte de dados para retroalimentação das mídias.

O desenvolvimento de competências, partindo de perfis docentes, vem se consolidando na formação continuada de professores. Fantin e Rivoltella (2012) sugerem alguns perfis docentes de usos das mídias: o não usuário – que não usa as tecnologias porque não sabe, não teve oportunidade para aprender, não quer ou tem resistência; o iniciante – que começa a utilizar as tecnologias de forma limitada e no âmbito pessoal; o praticante – que faz uso consistente no âmbito pessoal, mas limitado

no profissional; e o pioneiro – que faz uso pessoal e profissional consolidado e é especializado em diversas mídias e tecnologias.

Em suma, as competências e desafios do professor no papel de mídia-educador envolvem: a análise do contexto e das demandas envolvendo as mídias; a aproximação com métodos de análise e pesquisa para refletir sobre as práticas de consumo dos estudantes; identificar, analisar e refletir criticamente sobre as mídias, tecnologias em seus significados e abordagens; saber utilizar linguagens midiáticas para expressão e planejar esse uso em suas práticas; trabalhar e incentivar o trabalho colaborativo com as mídias, inclusive em ambientes on-line; saber avaliar possíveis articulações das mídias com conteúdos curriculares; utilizar as mídias para registrar as práticas e refletir sobre todo o processo (Fantin; Rivoltella, 2012).

Na formação continuada de professores, a utilização qualificada e autônoma das mídias digitais, com objetivos claros de aprendizagem, não depende apenas da oferta tecnológica ou mesmo de uma postura inovadora do professor, mas de uma correlação de fatores que vão desde as concepções sobre a função da tecnologia, passando pelo grau de familiaridade do professor com dispositivos tecnológicos, as condições de acesso e uso (no caso dos estudantes) até os objetivos de aprendizagem (Quartiero; Bonilla; Fantin, 2015).

Nas escolas da rede pública, os professores têm que lidar com políticas, programas, projetos de governos e secretarias de educação impondo currículos cada vez mais extensos, com avaliações de ampla abrangência, com as limitações de infraestrutura, com os planos pedagógicos e as rotinas escolares, dentre muitos outros fatores exógenos. Porém, o que se observa quando as ações de formação de professores estão em curso e abordam as práticas pedagógicas, é que as questões pessoais e formativas de cada professor parecem mais relevantes, já que as práticas estão em suas mãos no cotidiano da escola (Martins, 2025).

Práticas pedagógicas são as ações concretas dos professores no exercício da docência e, apesar de serem justificadas por um discurso profissional e racional, admite-se que boa parte das ações do ensino consistem em “rotina e improvisação regulada”, em esquemas arbitrários e em momentos de expressão do *habitus* (Perrenoud, 1997, p. 20). Conceito central na obra de Pierre Bourdieu (2007), *habitus* tem relação com os comportamentos dos sujeitos e as estruturas e condicionamentos sociais, concebido como princípio mediador entre as práticas individuais e a sociedade, entre o agir cotidiano e as disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes). Adotar *habitus* como uma categoria de análise, como propõe Setton (2002), auxilia na compreensão de que os níveis individual e subjetivo das práticas pedagógicas estão enredados no social.

De modo geral, a prática pedagógica é apresentada de forma muito mais racional e consciente do que realmente o é em processo. A racionalidade é fator de qualificação profissional frente a pais e opinião pública, pois a sociedade tende a valorizar profissões “assentadas em saberes explícitos e em técnicas racionais” (Perrenoud, 1997, p. 21). Já o que é associado ao inconsciente deixa margem ao desconhecido, e este é amedrontador. A racionalização da prática pedagógica também é útil aos professores para transmitirem uma imagem de domínio, bem como à gestão

escolar e suas diretivas incontestáveis. Frente a isso, os formadores se municiam desse discurso para transmitir “modelos de ação ou teorias” (Perrenoud, 1997, p. 21).

O que se enfatiza não é a racionalidade como desnecessária, tampouco que professores e formadores não planejem seu fazer, mas que a prática pedagógica se faz “na prática”, e que é composta tanto por momentos de racionalidade e consciência, quanto de improviso e espontaneidade, de automatismos, de reprodução inconsciente de comportamentos arraigados. Schön (1995) e Gómez (1995) trazem perspectivas teóricas que relacionam essas dimensões à reflexão conceitual. Os autores apresentam modelos como “reflexão-na-ação”, “conhecimento-na-ação” e “reflexão sobre a ação” que identificam docentes como práticos autônomos, que tomam decisões, criam e refletem sobre a prática *durante* a sua execução.

Cada uma dessas perspectivas tem suas particularidades, mas partem de uma ideia de enfrentamento ou superação da “relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (Gómez, 1995, p. 102). É importante salientar que esta reflexão não é neutra, mas permeada por uma dimensão ética, que é fruto das relações sociais, históricas, políticas, culturais de cada sujeito e estéticas (considerando tal dimensão como presente em cada uma dessas relações). São formuladas diante da análise de práticas de docentes na resolução de problemas complexos no cotidiano escolar.

Assim, é possível compreender de que modo os professores resolvem situações diversas/incertas, o uso que fazem do conhecimento científico, como formulam, reproduzem ou reinventam seu planejamento, como experimentam com ferramentas e técnicas conhecidas ou recriam estratégias e como elaboram/mobilizam seu conhecimento tácito. Admitir isso é importante para o aprimoramento do trabalho do professor e foi uma das grandes questões que emergiram durante o desenvolvimento de projetos audiovisuais ao longo da formação proposta no *Cinema na escola: construindo espaços de cidadania*. O planejamento e o improviso, as distâncias entre o intencional e o real, o ideal e o possível, os conflitos entre os padrões externos e os valores internos foram dicotomias latentes nos processos de fazer, avaliar, refazer e compartilhar as produções.

ESTUDO DE CASO: O DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO AUDIOVISUAL NA ESCOLA

Para compreender de que maneira esse movimento se efetiva em uma prática mídia-educativa, optou-se por um estudo de caso envolvendo o projeto *Cinema na escola*, em especial, a participação de três professoras da Educação Infantil, com formação inicial em pedagogia. Essa metodologia de pesquisa foi escolhida por proporcionar uma compreensão longitudinal de processos complexos em contextos específicos, considerando atravessamentos e intervenções de fatores sociais, culturais, institucionais, individuais e subjetivos (Yin, 2001). O estudo de caso não permite generalizações, porém as percepções e *insights* encontrados na análise são potencialmente transferíveis de maneira situada para a compreensão de outras práticas e experiências educacionais, dimensão proveitosa para a avaliação da implementação de projetos, políticas e programas educacionais.

Cinema na escola foi um projeto de formação continuada de educadores em mídia-educação realizado em escolas públicas da Grande Florianópolis, Estado de Santa

Catarina, no sul do Brasil. Iniciado em setembro de 2016 e encerrado em agosto de 2017, foi financiado por meio do Edital Inventar com a Diferença, do Departamento de Cinema e Vídeo da Universidade Federal Fluminense (UFF). O projeto foi desenvolvido por uma equipe de educadoras/pesquisadoras do grupo de pesquisa NICA (UFSC), inserido no contexto de pesquisa e extensão universitária, e se propôs a trabalhar o desenvolvimento de competências midiáticas em um sentido ampliado, envolvendo reflexão crítica sobre o processo. Segundo a equipe, buscou-se criar um espaço para promover uma variedade de experiências midiáticas audiovisuais – sejam elas de fruição, reflexão e/ou criação.

O conteúdo da formação foi dividido em 12 oficinas teórico-práticas ofertadas para um grupo de 34 professores, atuantes na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), além de gestores escolares e auxiliares pedagógicos de 29 instituições educativas de quatro municípios da região metropolitana de Florianópolis, sendo 15 Escolas de Educação Infantil (pré-alfabetização), 12 escolas de Ensino Fundamental e duas escolas de Ensino Médio. A amplitude de faixa etária das crianças e jovens e o percurso formativo dos professores envolvidos configuraram, simultaneamente, os principais desafios e a maior riqueza do projeto, oportunidade de rever conceitos e práticas e de exercer a criatividade, em uma interlocução plural e democrática.

Como conteúdo, foram trabalhadas três dimensões: a ampliação de repertório alternativo ao cinema comercial com a exibição de curtas-metragens voltados ao público infantil; a discussão de aspectos da linguagem audiovisual presentes nos filmes e a experimentação por meio de exercícios focados em aspectos específicos do audiovisual e recursos técnicos de baixo custo (câmeras digitais, smartphones, tablets e traquitanas videológicas), além do desenvolvimento de um projeto de criação audiovisual na escola envolvendo estudantes e comunidade escolar sob a orientação das pesquisadoras envolvidas.

Ao final do projeto foram produzidos 16 filmes, exibidos em uma mostra na sala de cinema do Centro Integrado de Cultura (CIC) em Florianópolis, em agosto de 2017. A experiência de assistir ao seu filme em uma sala de cinema, que usualmente se restringe à exibição de filmes comerciais e, em sua maioria, estrangeiros, foi muito marcante para professores, pais, crianças e jovens – alguns em sua primeira incursão a uma sala de cinema. Os microfones foram abertos após as sessões e o palco se encheu de crianças orgulhosas de suas produções e ávidas por reconhecimento, assim como por professores emocionados e felizes pela experiência vivida e proporcionada.

Para fins deste estudo, articula-se a dimensão organizacional com aspectos processuais, estéticos e narrativos de três filmes, produzidos por professoras da Educação Infantil com crianças de um a sete anos, descritos e comentados. O olhar para os filmes feitos em contextos educativos permite decodificar não apenas aspectos simbólicos, representacionais, estilísticos de um objeto estético, como também as interações culturais e sociais que se dão no entorno da sua produção (Migliorin; Pipano, 2019).

Trazer à tona um filme realizado por ou com uma criança (mesmo com autoria partilhada com a professora) é, de certa forma, fazer emergir muitas questões visíveis e

invisíveis nas relações que se estabelecem nas creches e escolas públicas brasileiras no encontro entre o mundo da criança e o mundo adulto. Os filmes produzidos nestes contextos compreendem uma memória dos processos do fazer, da novidade da imagem sob um olhar construído, planejado. Compreendem também o acontecimento que é a entrada do cinema na escola e tudo o que ele mobiliza: saídas do espaço restrito das salas de aula e dos muros da escola, acesso a outros espaços e experiências inimagináveis, a flexibilização dos horários e das rotinas educacionais, a interdisciplinaridade tão exaltada em documentos e discursos docentes e, finalmente, o embaçamento nas relações hierárquicas que se dá com o protagonismo infantil.

O USO DAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA

De modo geral, o trabalho com cinema e audiovisual reivindica uma coletividade e um sistema complexo de organização que produz espaços de participação efetiva em contextos educativos (Martins; Fantin, 2018). Esses princípios foram incentivados desde o início da formação continuada, com a experimentação em exercícios audiovisuais, tendo como princípio a realização dos trabalhos *com* e *para* as crianças. O projeto de criação do filme, ao final do *Cinema na escola*, deveria ser um foco de mobilização nos diferentes contextos de atuação dos professores para que não houvesse sobrecarga com a responsabilidade dessa produção. Além disso, foi priorizado o uso de equipamentos de baixo custo disponíveis nas instituições e/ou *smartphones* pessoais, sem o compromisso com uma estética ou linguagem profissional, reforçando a possibilidade de continuidade quando a formação fosse encerrada.

Durante os encontros foi enfatizada a importância do processo de experimentação e de trabalho com as crianças. Cada professor elaborou um roteiro, que foi debatido nas oficinas e modificado a partir das contribuições do grupo. As escolas envolvidas receberam uma visita da equipe ao longo das gravações, quando foi possível acompanhar a dinâmica estabelecida pelos professores, bem como assistir ao material produzido. Ao final, foram oferecidas duas oficinas de edição de vídeos, nas quais os professores puderam montar os trabalhos, com acompanhamento dessa mesma equipe e de umaicineira da área.

Diferentes versões dos audiovisuais foram feitas, apresentadas, debatidas, modificadas. Houve um momento de análise crítica de questões autorais, das referências externas, do uso de músicas comerciais sem autorização, da técnica, da extensão do filme, do uso exagerado de efeitos de transição, da trepidação da imagem e da qualidade do áudio. Além disso, foi dada uma ênfase à dimensão da linguagem e narrativa, especialmente sobre como construir um filme com as crianças, proporcionando espaços de participação em todas as etapas – roteiro, gravação e edição –, e como filmar as crianças pequenas sem objetificá-las.

Um dos maiores desafios do projeto, segundo a equipe, foi construir estratégias para o envolvimento dos atores de diferentes idades nas creches. No caso da produção do filme *Minha Minhamê*¹, as crianças participantes tinham entre um e dois anos de idade, e a professora buscou um espaço de participação que não demandasse o manuseio da câmera, mas sim a exploração e partilha de experiências sensoriais. Assim, a descoberta das cores, texturas e sabores das frutas foi eleita como o tema do filme de cinco minutos, dividido em três cenas que valorizam a interação das crianças. A narrativa

é simples, criada apenas por três momentos “crescentes” de experimentação com as frutas, o que confere um índice de aproximação com a faixa de desenvolvimento das crianças.

As duas primeiras cenas se passam dentro de uma sala, a câmera está sempre no nível do olhar das crianças (nunca de cima para baixo), primeiramente estática, dividindo espaço com as frutas sobre a mesa, e às vezes passeando pela sala e se aproximando das crianças. As crianças estão livres para irem até a mesa e pegarem as frutas, que em uma primeira cena estão com casca e, na sequência, são servidas cortadas. Algumas crianças olham para a câmera com curiosidade, mas as frutas são seu principal interesse. A terceira cena se passa no jardim da creche, em um piquenique com as frutas picadas. A câmera na mão captura o momento em que as crianças, com ajuda de outras professoras, plantam uma semente de abacate.

Algumas questões merecem destaque no processo de elaboração deste filme. A primeira diz respeito à própria realização de um filme com crianças tão pequenas. Como filmá-las sem transformá-las em objeto e sem recair numa prática comum nas escolas e creches de apenas registrar rotinas e atividades pedagógicas? Duas estratégias foram então adotadas: 1) Que o filme fosse intencionalmente um exercício de formação da professora, mas que fosse cuidadoso com as crianças, não as transformando em objeto do olhar adulto; 2) Que o tema não fosse algo gratuito ou de interesse da professora, mas sim algo de interesse genuíno das crianças, que as motivasse a participar e, ao mesmo tempo, contribuísse para sua formação e desenvolvimento.

Segundo relato da professora, uma pequena variedade de frutas costuma ser oferecida na instituição e, quando isso ocorre, elas já vêm descascadas e picadas, ou seja, as crianças não têm a oportunidade de conhecer as frutas integralmente, tampouco de as explorarem num exercício motor e sensorial. A professora, então, propôs trabalhar a alimentação saudável com o grupo e oferecer uma variedade de frutas a que essas crianças, oriundas de famílias de baixa renda, não têm acesso. As frutas foram então colocadas na sala como objetos de exploração, manuseadas pelas crianças com grande interesse.

O filme *E agora? Eu vou para a escola!* tem dez minutos, foi idealizado em duas partes e sua autoria foi compartilhada por crianças de seis a sete anos de idade, tanto na concepção quanto na produção das imagens. A ideia surgiu da observação da expectativa e das aflições das crianças do último ano da educação infantil (G6 - pré-alfabetização), que estão prestes a ir para o ensino fundamental, em uma nova escola com uma dinâmica diferente, organizada em disciplinas, com foco na alfabetização e no letramento. A professora viu a possibilidade de trabalhar esse sentimento de insegurança, propondo que um grupo de crianças da Educação Infantil estabelecesse uma comunicação com as crianças do Ensino Fundamental. Trata-se de um filme em duas partes, em formato de videocartas. Na primeira parte, as crianças menores falam sobre o que gostam na escola e como imaginam ser a escola dos “grandes” e, na segunda parte, as crianças maiores mostram sua escola e falam sobre o que mais gostam. Os depoimentos foram gravados pela professora e as imagens das escolas foram gravadas pelas próprias crianças, explorando seus cantos preferidos.

Na primeira parte, as crianças deixam claro que têm muitas expectativas do que vão aprender na escola, ao mesmo tempo em que estão apreensivas sobre a mudança na rotina: “Quando a gente tiver na escola, vai ter que ficar sentado na mesa escrevendo”, começa uma menina, e sua colega continua: “é e fazer as provas, entender o professor”. Em outro plano, a menina de blusa azul desabafa: “é chato fazer prova!” - e balança a cabeça concordando consigo mesma. As imagens gravadas por elas trazem em si o próprio processo de descoberta da câmera, como movimentos de aproximação com o zoom, a câmera na mão que acompanha uma descida no escorregador ou ainda a fala de uma criança que anuncia com orgulho: “Agora a gente vai ver a nossa horta!”, e segue como se pegasse o espectador pela mão.

Na escola vizinha, das crianças maiores, o roteiro é repetido. Com câmeras digitais amadoras, as crianças percorrem a escola e aproveitam para mostrar que ali também há parquinho, momentos para brincar e que há muito para aprender na/sobre a escola. A professora aproveita para questionar as crianças sobre suas aulas preferidas, e elas ressaltam, em um tom de experiência, as atividades que não havia na Educação Infantil, como aulas de inglês, matemática e artes. Surgem lembranças do que não gostavam na antiga escola, como o momento de dormir, mas que perdem relevância quase que imediatamente quando relembram dos amigos e das professoras.

Muitos autores apontam a homogeneidade das imagens que a mídia cria e reproduz, a ausência de espaço para a diversidade de pontos de vista, o reforço de padrões de personagens e formas narrativas que criticam as diferenças de corpos, de gestos, origens e contribuem para uma manutenção da ordem social, conforme são naturalizados (Sodré, 1999; Fischer, 2002). Com as produções audiovisuais para a infância isso não é diferente, ainda que se saiba que as referências sobre outras formas de viver a infância estimulam a imaginação das crianças e as ajudam a compreender e refletir sobre seu próprio cotidiano e realidades.

Este filme tornou-se momento de expressão para as crianças, de se ver e ser visto, de ouvir e ser ouvido, mais do que de produzir um filme para atender aos padrões estéticos e narrativos “adultos”. De modo geral, *E agora? Eu vou para a escola!* faz uma comparação entre aspectos da escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mostrando um universo maior que aguarda as crianças, em resposta às suas expectativas. Simultaneamente, valoriza questões da escola atual que, para as crianças menores, por vezes, passam despercebidas. De certa forma, o filme proporciona a participação autoral das crianças mediada pela professora, que consegue fazê-las refletir sobre sua vivência.

A valorização do parque da instituição (área de lazer) é o que move os 13 minutos do filme *Caçadores de Monstros em: que lugar é esse?*, gravado pela professora, suas colegas e uma turma de crianças de cinco e seis anos de idade. O filme tem um caráter documental e há nele uma proposta narrativa que se inicia pelo resgate da história do parque. As crianças são reunidas por um chamado com o nome da turma *Caçadores de Monstros!* e saem pelo bairro em busca de personagens que trabalharam na escola e há alguns anos, quando lá ainda não havia um parque ou qualquer outro espaço para brincadeira ao ar livre. Após algumas entrevistas com ex-funcionários, há imagens de registro das diversas brincadeiras que são possíveis no parque e seus “cantinhos”, com diferentes atrações: um bambuzal, árvores onde se penduram tecidos para acrobacias e uma casinha de brinquedo.

Algumas das imagens são resultado de exercícios das crianças com *smartphones*, que exploram lugares que os adultos não costumam visitar, como a casinha no alto do escorregador. Os planos não têm muita estabilidade, os enquadramentos não se mantêm por muito tempo e o áudio não garante a clareza da fala. Porém, há neles uma naturalidade e uma espontaneidade difíceis de serem alcançadas quando se trata de produção com crianças. A inclusão dessas imagens exige, assim como em *E agora? Eu vou para a escola*, uma desconstrução referencial dos adultos envolvidos, em prol da valorização do processo. A professora comenta que, durante a produção, viveu um conflito tentando produzir um filme que dialogasse com as crianças, mas, ao mesmo tempo, garantisse um registro histórico, institucional da construção do parque, valorizando as pessoas que o tornaram possível.

As imagens gravadas pelas professoras revelam um hábito comum na Educação Infantil: o registro audiovisual das práticas cotidianas e pedagógicas. Todavia, durante o processo de edição de *Caçadores de monstros* houve um movimento de resignificação desse hábito. A professora assistiu às imagens, junto com a equipe formadora, trazendo um olhar crítico. Assim, atentou-se para elementos que poderiam reforçar estereótipos de gênero ou raça nas próprias brincadeiras. A professora voltou seu olhar para as práticas sem a câmera e abriu um debate com as crianças, propondo reflexões sobre as representações que estão sendo construídas e reafirmadas.

Pode ser que aquela não fosse uma prática comum, porém recortada na tela e apresentada em outros contextos, pode ser lida como prática exclusiva. Com muita sensibilidade, a professora exerceu o papel defendido na mídia-educação, de mediadora qualificada e cuidadosa ao trabalhar questões de identidade e cidadania com crianças. Esse é um dos aspectos centrais da prática com cinema na escola, o recorte da realidade e a análise isolada, que dá a ver detalhes do cotidiano que passam despercebidos. Além disso, a professora teve consciência do papel que uma imagem tem na cultura visual, integrando parte de uma subjetividade coletiva construída com outras imagens da mídia e da arte.

Para chegar a esse resultado, as professoras que produziram esses três filmes precisaram desapegar-se do referencial audiovisual que possuíam (um filme esteticamente bem editado, com imagens sem trepidação, enquadramentos “corretos”, cenas curtas e perfeitamente concatenadas), controlar e minimizar suas interferências, permitindo que as crianças experimentassem o uso da câmera, se revezassem nas gravações, conduzissem as cenas e fossem espontâneas em suas falas. A incorporação do acaso e daquilo que é produzido pelas próprias crianças, como suas garatujas audiovisuais, culminou em um filme que dialoga com elas, em uma experiência de formação que desestabiliza hábitos e automatismos, mas que inspira reflexões sobre a prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a produção coletiva e autoral, quanto a exibição pública fazem parte do que propõe a mídia-educação como direito à participação, ao reconhecimento e à legitimação de pontos de vista diversos. Trata-se não apenas de consumir cultura, mas

também de produzi-la e compartilhá-la com os pares e demais membros da comunidade da qual faz parte. O cinema na escola, proporcionando o acesso a repertórios amplos e variados, bem como à criação livre e coletiva, atende ao direito de acesso a produtos culturais compatíveis com o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, que valorizam e respeitam suas singularidades.

Nesse sentido, o cinema na escola, sob a perspectiva da mídia-educação, trabalha a cidadania de professores e alunos, problematizando a ocupação dos espaços sociais e coletivos, o reforço à pluralidade de identidades e o exercício da liberdade de expressão, questões que vão ao encontro do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Os três filmes descritos mostram a diversidade de estrutura, de abordagens e de olhares em creches e escolas da mesma rede, localizadas na mesma cidade, distantes entre si poucos quilômetros. São muitas as formas das crianças poderem habitar esses espaços, construir suas relações com o território e adquirir repertórios simbólicos para lidar com o cotidiano.

O compartilhamento desses filmes mostra que eles podem se constituir como uma forma de as crianças embarcarem no próprio processo de realização enquanto primeira experiência e (re)descoberta da imagem de si e do outro. E, ao mesmo tempo, demonstra o potente diálogo que se estabelece com as infâncias que não se enquadram nos padrões comerciais — crianças brancas, de classe média, urbanas — da maioria dos produtos audiovisuais que têm as crianças como público-alvo.

A participação ativa das crianças acontece não apenas na criação enquanto roteiristas e cinegrafistas, mas também na ressignificação enquanto público da própria produção. Na prática, isso implica na seleção de temas que sejam de interesse das crianças, em uma simplificação de narrativas de acordo com a faixa etária e da valorização da espontaneidade do registro. O que fica evidente ao realizar um projeto como este é que, para as crianças, a experimentação, a ludicidade, a representatividade na tela são muito mais importantes do que uma narrativa final bem estruturada e materializada em uma produção de alta qualidade técnica.

As experiências com cinema na educação, conforme apontam Oliveira et al. (2015, p. 103), despertam sensibilidades “numa esfera intuitiva, pessoal, subjetiva e intransferível”, algo evidente nas soluções encontradas pelas professoras diante de situações que as desafiavam, como as limitações técnicas e logísticas durante a produção dos filmes. Soluções essas que trazem à tona as relações que estabelecem entre a racionalidade da sua formação acadêmica, o conhecimento tácito, intuitivo, mais ligado à prática empírica (Schön, 1995; Gómez, 1995) e as singularidades da cultura das crianças envolvidas.

Para que o *processo de fazer* seja o grande objetivo em projetos mídia-educativos, os professores precisam rever conceitos e automatismos. Este estudo de caso evidenciou que a formação reflexiva se dá na criação, na reflexão sobre o desenvolvimento, tendo um olhar retrospectivo sobre as práticas, e não com um foco no futuro, naquilo que se poderá fazer com o conteúdo apresentado. O importante é o vivido e não o porvir. Para Bergala (2008) e seus interlocutores (Fresquet, 2013; Migliorin e Pipano, 2019), fazer cinema na escola a partir de uma liberdade artística e um olhar crítico, permite a emersão de diferentes competências que não estão inicialmente contempladas no currículo ou em documentos norteadores.

A valorização do processo e suas nuances, acima do produto, passa não apenas pela desconstrução de um fazer pedagógico que prioriza a gestão e eficiência, como também pela superação dessa dicotomia entre o olhar infantil e o adulto. Este foi o maior desafio relatado pelas professoras, e sua superação, se não total ao menos parcial, permitiu ir muito além do uso audiovisual como ferramenta de registro ou como artifício de inovação pedagógica. Permitiu agregar sensibilidade, ludicidade e liberdade para os processos educacionais.

Artigo recebido em: 22/05/2025

Aprovado para publicação em: 05/08/2025

CINEMA NA ESCOLA: MEDIA EDUCATION AND AUDIOVISUAL TEACHING PRACTICES

ABSTRACT: This article aims to identify aspects of media education within pedagogical practices involving audiovisual production. The methodology is a case study based on the teacher training project "Cinema na escola: construindo espaços de cidadania" focusing on the creation of three films by early childhood education teachers. The analysis reveals that this experience fostered the integration of tacit knowledge with empirical practice, enabling the development of competencies that were not included in official curriculum documents. The teachers' mediation created participatory spaces for young children in the creative process, encouraging appreciation of their viewpoints and overcoming the dichotomy of the adult perspective on childhood.

KEYWORDS: Media Education; Media Literacy; Audiovisual Education; Teacher Training.

CINEMA NA ESCOLA: EDUCACIÓN MEDIÁTICA Y PRÁCTICAS DOCENTES AUDIOVISUALES

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo identificar aspectos relacionados con la educación mediática en prácticas pedagógicas que implican la producción audiovisual. Para ello, se llevó a cabo un estudio de caso basado en el proyecto de formación continua "Cinema na escola: construindo espaços de cidadania", centrado en el proceso de creación de tres películas realizadas por profesoras de educación infantil. El análisis revela que la experiencia favoreció la articulación entre el conocimiento tácito y la práctica empírica, lo que permitió el desarrollo de competencias no contempladas en los documentos oficiales. La mediación de las profesoras generó espacios de participación para niños pequeños en el proceso creativo, en los que se valoraron sus puntos de vista y se superó la dicotomía de la mirada adulta sobre la infancia.

PALABRAS CLAVE: Educación Mediática; Alfabetización Mediática; Educación Audiovisual; Formación Docente.

MARTINS, K. J.; COUTINHO, L. M.

NOTAS

1- O título é uma onomatopéia que representa o som produzido por uma criança quando come uma pera, no início do filme. Foi a maneira encontrada pela professora para incluir as crianças em todas as etapas.

AGRADECIMENTO

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto e Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink: CINEAD, 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 22 maio 2025.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. Tradução de Sergio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização.

Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/download/13077/10270/62163>. Acesso em: 22 maio 2025.

COUTINHO, L. M. **Desafios da docência na Cultura Digital**: a experiência de professores de tecnologia na Rede Municipal de Florianópolis. 2020. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215913>. Acesso em: 22 maio 2025.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.), **Cultura digital e escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, p. 98-153.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2025.

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

FRESQUET, A. Políticas e pedagogias de cinema e educação na escola hoje. In: Fresquet, A. M. (Org.). **Proposta Programa Nacional de Cinema na Escola**. Belo Horizonte: Universo Produção, 2024, p. 12-23.

FISCHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 83-94, mai./ago. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 maio 2025.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.), **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

MARTINS, K. J. **Matava aula, ia pro cinema**: Agnès Varda e o ensaio com imagens na docência. Rio de Janeiro: Multifoco, 2025.

MARTINS, K. J.; COUTINHO, L. M.

MARTINS, K. J.; FANTIN, M. Espaços de participação na produção audiovisual de jovens estudantes na escola. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 44, p. 130-151, set./dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-44-4532> Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/4532>. Acesso em: 22 maio 2025.

MIGLIORIN, C.; PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Belo Horizonte: Relicário, 2019.
NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 22 maio 2025.

OLIVEIRA, V. F. de; VASCONCELO, V. A. da S. de; DEBUS, I. da S.; FARENZENA, M. L.; BREZOLIN, C. F. Cinema e educação: experiências estéticas de formação mediadas pela sétima arte. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 97–108, 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/116>. Acesso em: 6 ago. 2025.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. **Pátio**, Porto Alegre, n. 17, mai./jul. 2001, p. 8-12. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_23.html. Acesso em: 22 maio 2025.

QUARTIERO, E. M.; BONILLA, M. H.; FANTIN, M. **Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública**. Salvador: Editora da UFBA, 2015.

RIVOLTELLA, P. C. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.), **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012, p. 15-29.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/?lang=pt>. Acesso em: 4 jan. 2020.

SCHÖN, D. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-92.

SODRÉ, M. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004> Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28021/29818>. Acesso em: 22 maio 2025.

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

SNIRCEK, N. **Platform Capitalism**. Cambridge: Polity Press, 2017.

UNESCO. **Padrões de competências em TIC para professores**: diretrizes de políticas. Tradução de Cláudia Bentes David. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por. Acesso em: 21 maio 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

KARINE JOULIE MARTINS: Bacharel em Cinema, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Pós-doutoranda na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde investiga políticas de educação digital e práticas de cinema na escola.

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

E-mail: karinejoulie@gmail.com

LÍDIA MIRANDA COUTINHO: Pedagoga e Jornalista pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuante em Formação Inicial e Continuada de Professores, pesquisadora de Currículo, Avaliação, Didática, Mídia-Educação e Tecnologias da Educação. Supervisora Escolar do Estado de Santa Catarina.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2876-8324>

E-mail: lidiamirandacoutinho@gmail.com
