

Experiências e prospecções do letramento audiovisual no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação – campus Santos Dumont

Experiences and prospects of audiovisual literacy at the 'Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação - campus Santos Dumont'

Recebido: 06/06/2022 | Revisado:
06/06/2024 | Aceito: 08/08/2024 |
Publicado: 02/10/2024

João Gabriel Rabello Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5272-492X>

Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação do Sudeste de Minas Gerais
E-mail: jgabriels@gmail.com

Priscila Júlio Guedes Pinto

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1451-5266>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
E-mail: priscila.pinto@ifsudestemg.edu.br

Como citar: SILVA, J. G. R.; PINTO, P. J. G.; Experiências e prospecções do letramento audiovisual no Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação – campus Santos Dumont. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 24, p. 1-20, e14119, Out. 2024. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo objetiva apresentar a importância do letramento audiovisual para o desenvolvimento de uma educação emancipatória, visto que a pandemia do novo coronavírus evidenciou o quanto as competências midiáticas são pouco desenvolvidas no Brasil. Com base nisso, discute-se não só o termo literacia, como também a construção histórica do conceito de literacia midiática ou educação para a mídia, através de teóricos da educação e da Declaração de Grunwald. Apoiado em ideias do filósofo Vilém Flusser, há a defesa da importância do desenvolvimento das competências midiáticas no contexto da educação técnica e tecnológica, com um breve panorama da educação técnica no Brasil, que acarreta a criação dos Institutos Federais. Por fim, analisa-se as experiências com letramento audiovisual ocorridas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Santos Dumont, prospectando o potencial para desenvolvimento de projetos de extensão que promovam a experimentação cinematográfica para estudantes.

Palavras-chave: Cinema e Educação; Letramento Audiovisual; Literacia Midiática.

Abstract

This article aims to present the importance of media literacy for the development of an emancipating education, since the new coronavirus pandemic in another aspect of its tragedy revealed how underdeveloped media skills are in Brazilian education. From there, we discuss the term literacy and the historical construction of the concept of Media Literacy or Media Education, through education theorists and the Grunwald Declaration. According with Flusser, this work defends the importance of developing media competences in the context of technical and technological education, with a brief overview of technical education in Brazil, which culminates in the creation of the Federal Institutes. Finally, we analyze the experiences with Audiovisual Literacy that took place in Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, in Santos Dumont Campus, prospecting the potential for developing extension projects that promote cinematic experimentation for students.

Keywords: Cinema and Education; Audiovisual Literacy; Media Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o desenvolvimento das competências midiáticas, compreendidas no conceito de literacia midiática, com ênfase no letramento audiovisual através da análise de experiências ocorridas no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais — *Campus Santos Dumont*, como prospecção de um cenário propício para um desenvolvimento contínuo de tais competências, tanto dos alunos como da comunidade externa, através da experimentação cinematográfica, seja no papel de espectador crítico, seja no de produtor criativo.

A falta de preparo específico do corpo docente para trabalhar o audiovisual como linguagem, para além de mero suporte audiovisual que ilustra conteúdos, bem como o desenvolvimento da consciência crítica dos jovens alunos mediante o volume de conteúdos digitais ao qual se expõe, são desafios da educação brasileira contemporânea. No contexto da pandemia, as competências midiáticas foram exigidas, dando sinais de que há muito o que se desenvolver para a fruição das mídias e tecnologia em prol do ensino. Por sua vez, os Institutos Federais dão mostras de que podem ser peça-chave na vanguarda do desenvolvimento de projetos de extensão voltados ao tema, principalmente por sua infraestrutura privilegiada, considerando a condição das outras instituições públicas nacionais.

No esforço de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e descritiva, a presente análise aborda três diferentes cenários. Como ponto de partida, discute-se o atual estágio de desenvolvimento da literacia midiática na educação brasileira, a partir dos aspectos evidenciados pela pandemia. Em segundo lugar, o olhar é direcionado para a evolução da educação técnica no Brasil até à implementação dos Institutos Federais, que buscam não apenas responder à necessidade da inclusão da ciência e tecnologia na educação básica e técnica, como também têm uma preocupação maior de atuar além muros, na comunidade que os envolve. Por fim, o terceiro movimento do trabalho é olhar para as atividades já desenvolvidas com o letramento audiovisual no *Campus Santos Dumont* do IF Sudeste.

Na revisão bibliográfica, além de conteúdos relacionados aos três aspectos acima, revisitam-se as origens da literacia midiática ou da preocupação com a educação para as mídias. Outro ponto de interesse, baseado em Vilém Flusser (2018), é de como o desenvolvimento da cidadania através da educação passa por uma condição de alfabetização midiática e tecnológica. E, por fim, apresenta-se a definição de cinema na escola proposta por Cezar Migliorin (2011), mais coerente com um trabalho educativo, o qual se pretende emancipatório. Com isso, o presente trabalho tem como finalidade servir como subsídio de futuras ações pedagógicas que visem ao letramento midiático.

2 PANDEMIA: A EDUCAÇÃO, DE REPENTE, EM AMBIENTE DIGITAL

Em 2020, no dia 11 de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS), através de declaração do seu diretor-geral, Tedros Adhanom, classificou como pandemia a taxa de transmissão por COVID-19. Tal classificação foi um alerta acompanhado de um pedido por mais ações efetivas dos governos. À época, o

Ministro da Saúde, Luiz Henrique Mandetta, não considerou que o Brasil estivesse sob risco tão sério e optou por manter ações de monitoramento e protocolos mais brandos (OLIVEIRA, 2020).

Entretanto, após seis dias, o Distrito Federal e os demais estados da federação interromperam as aulas na rede estadual, medida seguida por universidades e imposta às redes privadas de ensino em algumas capitais (SPERB *et al.*, 2020). No mesmo dia, 17 de março, o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, através da Resolução nº 15/2020 do Conselho Superior de Ensino decretou a interrupção das atividades presenciais “até nova deliberação deste Conselho Superior” (IF SUDESTE MG, 2020, p.2), o que marcou o início de um cenário de muita incerteza para a educação.

Partindo do contexto de pandemia, pensou-se na elaboração do presente trabalho, o qual se propõe a investigar o conceito de literacia midiática que desperta discussões preponderantemente teóricas sobre linguagens e narrativas na relação entre mídia e educação ao mesmo tempo em que gera reflexões que se aplicam diretamente às situações mais tangíveis do ensino. No âmbito da educação, a pandemia do novo coronavírus¹ tornou mais evidente o despreparo das escolas, sobretudo das instituições públicas, em termos de infraestrutura e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam não só os aparatos tecnológicos, mas também a utilização das mídias no ambiente de ensino.

Em 20 de setembro de 2020, após quase um semestre de atividades interrompidas em todos os *campi* do IF Sudeste MG, através da Resolução nº 32/2020, o Conselho Superior aprovou o Regulamento do Ensino Remoto Emergencial.

Para os efeitos deste Regulamento, entende-se por Ensino Remoto Emergencial - ERE a estratégia adotada em circunstâncias de crise, de forma transitória e que envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (IF SUDESTE MG, 2020, p.5).

Um pequeno aparte sobre a diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Ensino a Distância (EaD): assim como Castaman e Rodrigues (2020), outros artigos anteriores à implementação do ERE podem utilizar a nomenclatura Ensino a Distância, equivocadamente, para referir-se ao ensino produzido em condições mais próximas da definição de ERE. Há anos em evolução, planejada e desenvolvida, o Ensino a distância é uma ferramenta sistematizada para ambientes digitais. Para além do conteúdo e da linguagem, esta é uma metodologia de ensino que em experiências exitosas pouco tem a ver com a transposição de conteúdos da sala aula tradicional e com o caráter de emergência da implementação do ERE que “apresenta dimensões políticas, sociais e educacionais distintas à EaD” (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 6).

¹ Não é o foco deste trabalho discutir os reflexos da pandemia na Educação, mas apenas sinalizar que ela evidenciou o quanto as competências midiáticas são pouco desenvolvidas nas escolas.

A proposta é que “No ERE, professor e aluno estão online, conectados via dispositivos computacionais, durante a mesma carga horária que teria a aula presencial, ou seja, tem-se aí uma transposição do ensino presencial físico para os contextos digitais” (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p.7).

Uma vez estabelecidas plataformas, diretrizes, condições e métodos de cada instituição, a educação voltou às atividades, em todos os níveis de ensino. Professores e alunos, pelo menos aqueles que receberam ou detinham as condições mínimas, reencontraram-se em um ambiente novo: salas virtuais, fóruns de discussão e aplicativos de mensagem.

O conteúdo que, antes era prioritariamente transmitido em um espaço físico, foi fragmentado em diferentes plataformas, exposto a diversos níveis de ruídos. Uma boa aula não dependia mais do engajamento de estudantes e professores, como também da capacidade que ambos tinham de fruir das plataformas disponíveis que hospedavam a relação. É muito complicado, no momento, dimensionar os efeitos a longo prazo dessa crise no desenvolvimento escolar. A curto prazo, a pandemia, em um dos seus estratos trágicos, pode ser lida como um termômetro do atraso de desenvolvimento da alfabetização digital, ou em outras palavras, como as competências pedagógicas pregadas pela literacia midiática ainda se apresentam em níveis irrisórios no país, um agravante da atual crise:

Essa paralisação forçada pode gerar perdas irreparáveis tanto do ponto de vista das relações que se tornam mais distantes, oportunizando inclusive a evasão e o aumento da desigualdade, assim como o desconforto de ter que assumir o processo de ensino e aprendizagem como condição de autonomia, de empoderamento e de autodeterminação (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p.3).

O tema de interesse deste trabalho, a literacia midiática tratará do desenvolvimento de competências para uma melhor fruição tanto de discentes como de docentes nos processos de ensino-aprendizagem que se dão em ferramentas, ambiente e dispositivos, sejam eles virtuais, sejam eles midiáticos. É fundamental frisar que os tempos de exceção podem alimentar muitas reflexões sobre o tema, mas que a discussão do desenvolvimento de competências midiáticas é sobretudo uma empreitada ulterior, que mira uma formação mais coerente do cidadão em um mundo em que as mídias têm papel central.

Para isso, não se pode perder de vista que para um efetivo desenvolvimento das competências é inescusável uma transformação estrutural, a qual é dependente de aspectos sociais e econômicos que afetam, especificamente, toda a rede pública brasileira de ensino.

3 EDUCAÇÃO PARA AS MÍDIAS OU LITERACIA MIDIÁTICA: A HISTÓRIA DOS TERMOS OU OS TERMOS NA HISTÓRIA

Em congresso realizado pela Unesco em 1982, na cidade alemã Grunwald, em um documento curto, de uma lauda, intitulado Grunwald Declaration On Media

Education, representantes de 19 países clamavam por um esforço conjunto de educação para as mídias. “Em alguns países, por exemplo, crianças já passam mais tempo assistindo à TV do que frequentando a escola”² (UNESCO, 1982, s/p). O tom assumido, segundo os próprios autores, não era condenatório ou de endosso, apenas um alerta para a necessidade de construção de políticas públicas que tornassem cidadãos mais críticos aos conteúdos que consomem; e que a educação deveria ser a protagonista nessa missão. A Declaração de Grunwald é o marco inicial em uma condição global para a discussão do tema de Educação e Mídia, que trataremos, a partir de agora, por literacia midiática.

A preferência pelo termo literacia se dá pela carga histórica relevante para pensar a ideia de um letramento que expanda a condição tradicional de ensino.

[...] o espaço educacional delimitado pela literacia deve articular-se organicamente à sociedade constituída. Em sua condição de instrumento basilar utilizado para revelar aptidões, dar curso prático imediato a habilidades e favorecer o desenvolvimento de competências, a literacia - em suas diversas interfaces, entre elas a científica, a matemática, a financeira a digital, a informacional e, por fim, mas não por último, a midiática - reúne condições para oferecer, pela educação permanente e a reciclagem socioeducativa continuada, acesso estável ao pleno exercício da cidadania. (TRINTA, 2017, p.35).

O termo literacia se opõe à ideia mais estrita de alfabetização³ — aprender a ler, escrever e calcular — e se expande para a noção de que o indivíduo letrado é capaz de dominar o conhecimento adquirido a ponto de fazer uso social dessa linguagem, adaptando a diferentes contextos e situações a capacidade de se comunicar. “Quando nos falta a capacidade de compreender, analisar, refletir, interpretar, inter-relacionar informação escrita, tornamo-nos muito mais limitados a atuar em sociedade e a exercer nossos direitos. A literacia é, assim, condição de cidadania” (CARVALHO, 2011, p.2). A mídia contemporânea alfabetiza indivíduos, nos seus próprios termos, com interfaces confortáveis e intuitivas, que favorecem a recepção contínua, passiva e compulsiva. “Enquanto ‘lemos’ um filme nos esquecemos disso. De fato, temos de esquecê-lo se quisermos ler o filme. Mas, afinal, como o lemos?” (FLUSSER, 2018, p.102) Para encontrar respostas como essa, é que se justifica a importância de trabalhos pedagógicos que solidifiquem a literacia midiática. Ou seja, o desenvolvimento das habilidades que vão além do ver e ouvir criticamente histórias em suportes midiáticos, como também de melhor decodificar conteúdos consumidos, e que, em última instância, forme indivíduos mais capazes de serem protagonistas no mundo em que são tão valiosas as narrativas.

[...] não há paralelos na história que nos permitam aprender o uso dos códigos tecnológicos, como eles se manifestam, por exemplo, numa explosão de cores. Mas, devemos aprendê-lo, senão seremos

² Tradução do autor. Original: *In some countries, for example, children already spend more time watching television than they do attending school.*

³ Para alguns autores, literacia não se diferencia de alfabetização, ao levar em conta um conceito mais amplo de alfabetização, como por exemplo, no pensamento de Paulo Freire.

condenados a prolongar uma existência sem sentido em um mundo que se tornou codificado pela imaginação tecnológica (FLUSSER, 2018, p.133).

Para o educador canadense, McLuhan (1974 *apud* TRINTA, 2017), seria fundamental que o ensino extrapolasse os limites do livro, e que os outros meios disponíveis tecnológicos deveriam ser explorados como fonte da atividade didática.

[...] potencialmente, poderiam prestar bem mais do que uma "assistência audiovisual" efetiva ao ensino, em todos os níveis. Aludia ainda ao fato de que, sob o crescente assédio da mídia, a escola tradicional iria tornar-se obsoleta caso não a incorporasse às atividades didático-pedagógicas desenvolvidas (MCLUHAN, 1974 *apud* TRINTA, 2017, p.37).

Hoje, quase 40 anos depois da Declaração de Grunwald, o indivíduo contemporâneo, de forma cada vez mais precoce, é bombardeado por imagens. Crianças em uma etapa importante de sua formação ficam completamente vulneráveis a tais conteúdos, e isso é uma condição irreversível do nosso tempo, afinal, "Nós vivemos em um mundo em que a mídia é onipresente" (UNESCO, 1982, s/p). Antes mesmo de aprender a falar, crianças são condicionadas ao consumo de estímulos eletrônicos, aprendem a associar cores e sons a um determinado sentimento ou emoção e, dessa forma, recebem passivamente um reportório que também será utilizado pela publicidade, por exemplo, como já convidava à reflexão os autores da declaração:

A educação para a mídia será mais eficaz quando pais, professores, profissionais e empresários da mídia reconhecerem que têm um papel a desempenhar no desenvolvimento de uma maior consciência crítica entre os ouvintes, espectadores e leitores. A maior integração dos sistemas educacionais e de comunicação seria, sem dúvida, um passo importante para uma educação mais eficaz⁴ (UNESCO, 1982, s/p).

Esse condicionamento que antecede e interfere no desenvolvimento da fala, precede, em muito, a alfabetização para a leitura e para a escrita, o que torna ainda mais fundamental um trabalho em todas as fases da educação. Embora, há décadas, os autores da Declaração de Grunwald tenham pedido que os esforços de educação para mídia acontecessem da pré-escola à formação universitária, são muito recentes as primeiras ações significativas.

No Brasil, apesar da literatura sobre Mídia-Educação mostrar-se pessimista quanto à presença da prática nos espaços escolares

⁴ Tradução do autor. Original: *Media education will be most effective when parents, teachers, media personnel and decision-makers all acknowledge they have a role to play in developing greater critical awareness among listeners, viewers and readers. The greater integration of educational and communications systems would undoubtedly be an important step towards more effective education.*

brasileiros, o Banco de Teses da CAPES registrou, em consulta datada de 10/01/2018, um total de 144 pesquisas (mestrado e doutorado) a partir de uma busca em torno ao termo “Mídia-Educação”. Tais trabalhos foram defendidos em 30 diferentes programas nacionais de pós-graduação (SOARES, 2017, p.17).

Ao repetir a pesquisa em 18 de julho de 2021, o aumento é significativo: 185057 pesquisas em 2050 dos programas nacionais de pós-graduação:

Tal fato indica que o tema tem sido levado em conta por gestores, educadores e estudantes, ainda que não tenha se convertido em bandeira para os construtores de currículos. Imaginamos que tal cenário poderá sofrer mudanças drásticas na próxima década, com a implementação das orientações para a Área de Linguagens da BNCC (SOARES, 2017, p.17).

Mais animador é verificar que hoje o texto consolidado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) apresenta a preocupação direta sobre o tema:

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2018, p.61).

Enxergar as mídias digitais e audiovisuais apenas como empecilho para conquistar o engajamento do aluno em sala de aula ou fator de alienação não cabe mais nos contextos escolares contemporâneos, uma vez que é inconteste a capacidade de influenciar modos de pensar e estar no mundo.

essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (BRASIL, 2018, p.61).

A escola, assim como todo o corpo docente, precisa estar preparada para a utilização das tecnologias como ferramenta de dinamizar suas aulas, porque crianças e adolescentes têm sua atenção cada vez mais dispersa, e são ávidos por estímulos constantes para se manterem focados em conteúdo. Além disso, há mais em disputa do que a conquista da atenção do aluno, pois, em alguma camada, letrar para as mídias é fortalecer o jogo democrático.

é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital (BRASIL, 2018, p.61).

A literacia midiática ou letramento para as mídias exige romper com paradigmas socioculturais e de infraestrutura, que são problemas conhecidos e criticados, seja por teóricos da educação, ou por gestores educacionais, mas, ainda assim, são profundamente arraigados e consolidados nas práticas pedagógicas pelo país. Os Institutos Federais de Ciência, Tecnologia e Educação (IFs), como um projeto relativamente jovem, não carecem de parte desses problemas, oferecendo condições adequadas — ou, pelo menos, acima da média nacional — para novas práticas pedagógicas. E assim podem ser vanguarda na execução de uma efetiva aplicação de conceitos de literacia na formação integral e cidadã de seus estudantes. Desse modo, algumas experiências ocorridas dentro nos IFs serão analisadas posteriormente.

4 EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: OS HOMENS E A FÁBRICA DO FUTURO

O filósofo tcheco Vilém Flusser, em *O Mundo Codificado*, ensaios organizados por Rafael Cardoso (2018), contesta a nomenclatura da zootaxonomia *Homo sapiens sapiens* por considerar questionável essa dupla sabedoria creditada ao ser humano moderno. Para o filósofo, uma definição mais apropriada para o ser humano seria de *Homo faber*, a qual “denota que pertencemos aquelas espécies de antropoides que fabricam algo” (FLUSSER, 2018, p.32), partindo da ideia de que o homem era definido por sua capacidade de fabricar, assim como o objeto fabricado poderia definir aquilo que o homem era, “um sapateiro não faz unicamente sapatos de couro, mas também, por meio de sua atividade, faz de si mesmo um sapateiro” (FLUSSER, 2018, 34). A história da humanidade, segundo o autor, se dá pela própria capacidade de fabricar: “primeiro, o homem-mão, depois o homem-ferramenta, em seguida o homem-máquina, e, finalmente, o homem-aparelhos-eletrônicos”. Ele, ainda, localiza o homem-mão na pré-história, e o homem-ferramenta como o marco inicial de um homem capaz de produzir cultura. Não cabe nos aprofundarmos, neste trabalho, nessas duas definições, apenas na ideia de homem-máquina apresentada por Flusser (2018, p. 34), que “supõe a substituição da ferramenta pela máquina” e que se realiza mais intensamente durante a segunda Revolução Industrial, pode nos ser muito útil, uma vez que é sob a demanda socioeconômica da formação desse homem-máquina que surgiram as primeiras redes de escolas técnicas no Brasil.

Os primeiros registros da modalidade de ensino técnico datam do início do século XX, nas chamadas Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinham como objetivo a formação de mão de obra com um viés de controle social (BRASIL, 2010), “bastava ocupar, com certa destreza em atividades manuais, os menores desvalidos, para evitar de se tornarem perigosos por conta da ociosidade.” (COLOMBO, 2020, s/p). Além da condição assistencialista, uma vez que era do interesse da classe dominante a formação dos indivíduos (BRASIL, 2010), pode-se observar que ao

adquirir um ofício, o jovem desvalido tornava-se digno, e a sua cidadania era conquistada por aquilo que passaria a produzir.

As Escolas de Aprendizizes e Artífices marcam o início do interesse governamental no ensino técnico, o qual se manteria; já que a motivação e o direcionamento é que mudariam no decorrer das décadas. As características assistencialistas, então, dariam lugar a outros interesses, mais ligados à promoção do desenvolvimento econômico, de forma que o modelo se transformaria respondendo às mudanças econômicas. No primeiro momento, a condição do Brasil como exportador agrícola seria guia e, posteriormente, este guia seria o capital internacional que se inseriu no país através da indústria. De uma fase a outra, o número de escolas técnicas cresceu exponencialmente, assim como sua influência social. (BRASIL, 2010).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) transforma, de maneira compulsória, todo currículo do segundo grau em técnico-profissional, reflexo desse momento histórico. Um novo paradigma estabelece-se: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos (BRASIL, 2010, p. 11).

De forma resumida, na defesa de alimentar a cadeia produtiva, as escolas técnicas ganharam mais autonomia até o fim dos anos 80, quando se depararam com a crise da globalização, período de muitas mudanças tecnológicas que, com o novo modelo informatizado e automatizado, afetaram profundamente o setor produtivo (BRASIL, 2010). Logo, o homem-máquina era confrontado, a fábrica não precisava mais dele ou do seu conhecimento adquirido, tornando-o assim rapidamente descartável.

As máquinas em rede, conectadas entre si, formam complexos, e estes, por sua vez, se unem formando parques industriais, e os assentamentos humanos formam aqueles lugares, em rede, a partir dos quais os homens são sugados pelas fábricas, para depois serem regurgitados periodicamente cuspidos outra vez de lá (FLUSSER, 2018, p.41).

Isso, de certa forma, desperta uma discussão importante sobre a inclusão da tecnologia no ensino técnico, que culminaria, décadas depois, na elaboração do projeto dos Institutos Federais.

As máquinas não exigiam apenas informação empírica, mas também teórica, e isso explica o porquê da escolaridade obrigatória: escolas primárias que ensinem o manejo de máquinas, escolas secundárias para o ensino da manutenção das máquinas e escolas superiores que ensinem a construir novas máquinas. Os aparelhos eletrônicos exigem um processo de aprendizagem ainda mais abstrato e o

desenvolvimento de disciplinas que de modo geral ainda não se encontram acessíveis (FLUSSER, 2018, p.39).

É neste cenário que Flusser (2018) vislumbra o surgimento da sua quarta imagem do homem: o homem-aparelho-eletrônico que seja competente — a literacia midiática, por exemplo, é uma dessas competências — para lidar com essa fábrica do futuro. Assim, é na concepção de promover um ensino que promova outra educação, mais condizente com a contemporaneidade, é que surgem os Institutos Federais:

Os Institutos Federais trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade (SETEC, p.19, 2010).

Instituídos no segundo mandato presidencial de Luís Inácio Lula da Silva, em 2008, os Institutos Federais de Ciência, Tecnologia e Educação foram criados a partir de unidades escolares que constituíram os processos da educação técnica ao longo da evolução histórica, como alguns dos modelos citados que contribuíram muito para o desenvolvimento do país, mas pagaram alto preço por sua condescendência ao mercado. Além de constituir uma rede única de escolas, o novo modelo tem, também, em sua gênese, o interesse de romper com a influência da demanda externa. Em outra perspectiva, há, também, um olhar para as demandas locais e regionais, as quais norteiam a atuação das instituições: “Difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2013, p.3). Porém, na prática, os cursos integrados aos anos finais do ensino básico, por lei, correspondem a no mínimo 50% das vagas ofertadas pela Instituição. Visando à inserção profissional, as áreas de formação dos IFs podem variar dependendo da região em que a unidade está, porque precisam corresponder às demandas por mão de obra das atividades econômicas predominantes na comunidade em que o Instituto está localizado, justificando a enorme oferta de cursos voltados para atuação na área fabril e na agrária.

Fato que não contribui para a oposição ao modelo servil das primeiras escolas técnicas da qual o projeto busca se diferenciar, visto que o paradigma da educação subserviente às forças econômicas ainda não está superado. “A fábrica do futuro deverá ser aquele lugar em que o homem aprenderá, juntamente com os aparelhos eletrônicos, o quê, para quê e como colocar as coisas em uso” (FLUSSER, 2018, p.41). Como caminho possível para esse futuro, cada vez mais presente, os Institutos Federais carregam no nome a tríade norteadora dos seus princípios: a ciência e a tecnologia junto à educação, forças que, se combinadas, podem propiciar uma formação mais complexa e emancipatória. “A fábrica do futuro deverá ser o lugar em que o *Homo faber* se converterá em *Homo sapiens sapiens*, porque reconhecerá que fabricar significa o mesmo que aprender, isto é, adquirir informações, produzi-las e divulgá-las” (FLUSSER, 2018, p.41). A fábrica do futuro, hoje mais palpável, assemelha-se às inúmeras redes midiáticas que se entrecruzam e afetam o cidadão contemporâneo, o que torna as competências compreendidas na literacia das mídias fundamentais no pleno desenvolvimento da cidadania. E, é pelo viés extensionista dos

IFs, que se oportunizam caminhos mais diretos para o trabalho com tais competências, como “realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade” (BRASIL, 2008, s/p).

No tópico seguinte, serão apresentados projetos de extensão que trabalharam as competências e o letramento audiovisual no IF Sudeste MG, campus Santos Dumont, tanto por serem pioneiros em caminhos possíveis quanto por seus resultados positivos ao promover experiências da literacia midiática tanto para alunos como para a comunidade externa.

5 LITERACIA MIDIÁTICA NO IF: O LETRAMENTO AUDIOVISUAL NO IF SUDESTE MG - CAMPUS SANTOS DUMONT

5.1 DA ESCOLA PROFISSIONAL AO INSTITUTO FEDERAL

O *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na cidade Santos Dumont coexiste com um pátio repleto de vagões desativados em um terreno sob concessão de uma importante companhia de transporte ferroviário. Se aqui coubesse contar um pouco sobre a cidade, não seria possível ignorar a influência do transporte ferroviário em seu desenvolvimento.

Ao redor da Estação Ferroviária de João Gomes, construída em 1877, o comércio e, por conseguinte, as atividades econômicas do município ganharam força. Em 1895, a construção de uma oficina de manutenção de vagões e locomotivas nos arredores da zona urbana promoveu a criação de inúmeros postos de trabalho chegando a gerar, com o passar dos anos, 1.200 empregos diretos para a população local e induzindo importantes transformações urbanas com a ocupação, por esses trabalhadores, dos bairros conhecidos atualmente como “4º. Depósito” e “Vila Esperança” (OLENDER, 2011, p.4).

Ademais, quanto ao fator socioeconômico, é inegável a influência das ferrovias da cidade supracitada na cultura local, haja vista a coincidência de que viviam na fazenda de Cabangu o engenheiro Henrique Dumont — responsável, na região, pelas obras da linha férrea Estrada de Ferro Central do Brasil — e sua esposa Francisca Santos, os quais são pais de Alberto, atualmente é conhecido como o pai da aviação, e é a figura mais ilustre da cidade, dando nome ao município (OLENDER, 2011).

Da aviação, a cidade herdou a fama de ali ter nascido seu inventor, mas pelos trilhos projetados por Henrique Dumont é que a história da cidade seguiria sua trajetória. O que cabe contar neste trabalho é que “A educação profissional em Santos Dumont teve início em 23 de maio de 1941, com a fundação da Escola Profissional de Santos Dumont” (IF SUDESTE DE MG, 2017, p.8), mais tarde batizada, em 1943, de Escola Profissional Fernando Guimarães, e popularmente conhecida por Profissional,

justamente nos moldes discutidos no tópico anterior, de subordinação à indústria, “criada para atender à demanda por formação de mão de obra para atendimento ao setor ferroviário, mais especialmente no tocante, a Estrada de Ferro Central do Brasil” (IF SUDESTE DE MG, 2017, p.8).

Localizada no seio da atividade ferroviária, “em terreno contíguo ao Pátio das Oficinas, local que servia didaticamente, inclusive, para as aulas práticas dos alunos” (OLENDER, 2011, p.7), a escola foi bem-sucedida e alcançou destaque nacional na área de formação ferroviária e afins. Contudo, a prosperidade não evitou seu primeiro ocaso em 1973, reflexo da relação de dependência com o setor, que entre altos e baixos, perderia muito espaço na economia nacional ao longo dos anos. A escola se restabelece rapidamente, em 1974, “com nova denominação: Centro de Formação Profissional de Santos Dumont, mantido através de um acordo da Rede Ferroviária Federal (RFFSA) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI” (IF SUDESTE DE MG, 2017, p.10). Em um patamar menor, a demanda é cada vez mais escassa para as especializações oferecidas, e o problema não estava na escola, ele era econômico, de um setor produtivo em declínio, o que culmina na privatização da RFFSA com efeitos sociais evidentes:

Santos Dumont é diretamente afetada por uma grave situação de desemprego que assola suas divisas, o que acaba por provocar o deslocamento de uma parte da população, principalmente daquela com formação profissional na área ferroviária, para outras regiões do país. O resultado imediato é visto, principalmente, nos bairros que, antes, eram habitados por essa população. Tal panorama, se agravando com o passar do tempo, acabou por relegar a esses locais uma situação preocupante de vulnerabilidade social (OLENDER, 2011, p. 9).

No contexto de revés social, a escola manteve atividades, com diferentes composições administrativas, em uma condição mais modesta. Até que, em 2010, sob a égide da Educação, Ciência e Tecnologia, nasce o projeto do Instituto Federal de Santos Dumont, que busca conectar-se à tradição ferroviária da cidade, promovendo novas perspectivas à frágil condição social e econômica do município.

visando atender às modificações e às exigências do mercado de trabalho; à evolução e progressivos investimentos no setor ferroviário; a toda cultura da cidade de Santos Dumont (MG), fortemente ligada com a ferrovia; à necessidade de se solidificar uma cultura educacional ferroviária, levando em conta os desenvolvimentos tecnológicos deste setor no país e à possibilidade de recuperação do patrimônio histórico ferroviário, foi criado o Campus Avançado de Santos Dumont (IF SUDESTE DE MG, 2017, p.10).

Nesse breve panorama histórico da conjuntura que antecede a criação do *Campus Santos Dumont* do Instituto Federal, dão-se mostras da discussão anterior, de como a educação técnica não pode estar subjugada a interesses outros, senão pavimentada na formação plena do indivíduo, enquanto cidadão. Essa modalidade

educacional não pode estar limitada à mera aquisição de um ofício ou técnica, é necessário experimentar alternativas e possibilidades diversas que dote este indivíduo para os desafios contemporâneos. E é nessa condição que o letramento audiovisual deve ser explorado, já que parte da vida cultural, social e democrática acontece por meio de narrativas midiáticas.

5.2 LETRAMENTO AUDIOVISUAL NO IFSUDESTE

No filme *Prova Escrita* (2021), uma coordenadora pedagógica baiana conta como rabiscos, pixos, entalhes, desenhos nas carteiras, paredes, muros, portas de banheiro auxiliam no seu trabalho de detectar problemas que alunos passam e não encontram outra maneira de se expressarem. “O que eu sei é que a permanência de determinadas escritas quer me dizer algo que eu preciso descobrir”. Há sentimentos que crianças e adolescentes vivenciam que não encontram vazão nos suportes mais comuns de expressão utilizados pela escola. E é nesta necessidade latente de se expressar por outros meios, inerentes às crianças e adolescentes, que o trabalho com literacia midiática se justifica e desvela suas potencialidades.

Atentos a isso, um grupo de professores do Instituto Federal de Santos Dumont desenvolveu em 2016 o projeto de extensão CINE IF SUDESTE MG que, em sua primeira edição, teve duração de cinco meses. “A educação pelo cinema sinaliza para uma alfabetização da imagem” (PINTO *et al.*, 2017, p. 211).

O projeto trabalhou o cinema em algumas perspectivas: da recepção à produção, partindo de um conceito interessante de que o filme na escola pode ser visto em duas perspectivas: I) texto-gerador de outros debates de diversas naturezas; II) filme como documento em si, ou seja, gerando discussões mais estéticas próprias da linguagem cinematográfica (NAPOLITANO *apud* PINTO *et al.*, 2017)

O letramento audiovisual “se destaca pela dualidade: o papel do receptor é tão importante quanto o do emissor” (SANTANA; MARAGON; SOARES, 2017, p.127), o que envolve uma série de competências envolvidas na recepção e produção de conteúdo. Tais competências dizem respeito a um conjunto de habilidades combinadas que possibilita ao indivíduo, ante um produto audiovisual, fazer uma análise mais completa e contextualizada em todas as nuances. “A competência irá potencializar a autonomia dos indivíduos diante das tecnologias, mas também seu pensamento crítico e reflexivo para a leitura e compreensão dos produtos consumidos” (SANTANA, MARAGON, SOARES, 2017, p.128).

O CINE IF, em agosto de 2016, promoveu a I Mostra de Curtas-Metragens, que pela seleção de títulos promovia “a diversidade de temas e gêneros, no intuito de questionar problemas sociais e gerar provocação quanto aos valores e às ações socialmente desejáveis, tendo em vista priorizar temas transversais” (PINTO *et al.*, 2017, p.212). Ainda mais valioso é que, além da exibição dos curtas, foi promovido um espaço para debate, circunstância que enriquece a experiência cinematográfica coletiva. “Em média, 30 pessoas puderam refletir sobre valores e comportamentos humanos, bem como desenvolveram a sua competência comunicativa, ao expressarem verbalmente os seus pensamentos, ideologias, sentimentos, etc.” (PINTO *et al.*, 2017, p.212). Com efeito, considerando o contexto escolar, no relato de experiência do projeto, os professores idealizadores também descrevem que os

temas discutidos foram associados a questões trabalhadas por outras disciplinas da grade comum curricular. Em setembro, estudantes tiveram a oportunidade de participar de um *workshop* de interpretação para TV e cinema, “dinâmicas em grupo e individuais, em que os membros exercitaram a concentração, criatividade, pensamento rápido e trabalho em equipe” (PINTO *et al.*, 2017, p.212). Outra oficina oferecida foi de edição de vídeos, valendo-se da boa oferta de equipamentos no *Campus*.

O contato dos participantes com as técnicas de edição possibilitaram-lhes ter acesso a outro tipo de linguagem: a cinematográfica que inclui - a fotografia, a montagem das cenas, a música, os ruídos, etc. O entendimento desta linguagem, no processo de edição, contribuiu para a construção do sentido do filme que extrapola o que é transmitido apenas pela trama da narrativa (PINTO *et al.*, 2017, p.214).

A experiência com edição ofertada pelo CINE IF é rara no processo do letramento audiovisual na vida escolar. Isso ocorre, primeiramente, por suas operações complexas capazes de alterar sentidos e construções semânticas próprias do cinema, e também pela sua condição dependente de um suporte tecnológico que permita sua execução efetiva. Não que faltem métodos diversos de discutir a operação cinematográfica da montagem de forma analógica, afinal, sua origem é analógica, porém, a experiência pôde ser mais completa porque a instituição dispunha dos equipamentos tecnológicos necessários para oferecer aos participantes da atividade a experiência digital completa de editar e, assim, ressignificar e construir filmes.

O *Campus Santos Dumont* receberia no ano seguinte, em 2017, um grupo da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora para a realização integral de um laboratório audiovisual, que anteriormente tinha sido executado de forma parcial em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora. O acesso à tecnologia foi fator preponderante para a execução do projeto “devido à disponibilidade de recursos tecnológicos, como computadores e acesso à internet, foi possível trabalhar o processo de edição” (SANTANA, MARAGON, SOARES, 2017, p.129). Em uma das três escolas, não foi possível executar certas etapas do projeto pela falta do recurso tecnológico.

No entanto, o destaque do IF Sudeste MG - *Campus Santos Dumont* durante a participação do projeto externo de laboratório audiovisual não se deu apenas pelos recursos técnicos e tecnológicos, e o trabalho anterior com a linguagem cinematográfica ocorrido na primeira edição apresentou resultados, aferidos pelos autores do segundo projeto:

Os alunos da Escola 3 puderam avançar mais do que os alunos das demais escolas no que se refere à complexidade das produções. Interessante observar que estes alunos já tiveram contato com o cinema e o audiovisual, pois já haviam participado de projetos como CinelF, promovido pelos professores do IF, que busca fomentar a atividade cultural e incentivar a produção cinematográfica nos alunos do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, através de oficinas e

festivais de curta-metragem (SANTANA, MARAGON, SOARES, 2017, p. 131).

O CINE IF, na edição aqui descrita como nas posteriores, valendo dos recursos pedagógicos que a instituição tem como diferencial — pelo menos em relação às outras escolas públicas brasileiras, — oportunizou uma experiência de discussão do letramento audiovisual para os alunos e para a comunidade, que, como pôde ser percebido, foi frutífera na experiência comparativa com outras escolas que não dispõem de recursos e que não possuíam histórico de práticas pedagógicas com linguagens midiáticas.

Esse resultado é sinal de que o trabalho com a literacia midiática e com o letramento audiovisual na instituição teve uma boa partida e não pode desencarrilhar. Dito isso, diante das condições mais que adequadas que permitem a produção, a edição e a exibição no ambiente escolar, é preciso se preocupar, em prospecto, com uma outra condição: a reflexão sobre a imagem, na qual o cinema por excelência pode ser aliado, isto é, utilizando a noção de *filme como documento em si* (NAPOLITANO *apud* PINTO *et al.*, 2017).

Como imaginário ferroviário recorrente deste texto, é interessante lembrar que a imagem tida como inaugural no cinema é de “A chegada do trem — Irmãos Lumière”. Entre o assombro inicial e o encanto das massas, o cinema é muita coisa, mas é sobretudo o estatuto da imagem em movimento. Hoje, embora a sua forma mercadológica clássica esteja ameaçada, sua capacidade de construção de imagens ao longo da história afeta profundamente a humanidade. Segundo Mendes (2009), o cinema criou culturas narrativas dominantes, seja pelo cinema moderno, tanto o europeu quanto o periférico, politizado engajado, ou pelo industrial paradigma californiano do cinema clássico, de construções herdadas das narrativas gregas e evoluídas até os arquétipos dramáticos prioritários em Hollywood.

Nesse sentido, é sob essa lógica que hoje incide ainda a influência uma outra variável, a dos algoritmos na produção de filmes para *streaming*. Uma série dessas técnicas narrativas podem ser apreendidas e preparadas para discutir de forma interessante e sistematizada o cinema em sala de aula, considerando as suas divisões de gêneros, as teorias do roteiro e as técnicas fotográficas e de montagem, sendo bastantes as possibilidades.

Todavia, para este trabalho, uma outra concepção de cinema que deve interessar à educação, e que, por conseguinte, deveria guiar próximos passos do IF no desenvolvimento da literacia midiática em suas atividades é a ideia de cinema como um lugar de encontro entre professor e aluno como iguais: “a igualdade e a possibilidade de fruição é anterior a qualquer hierarquia” (MIGLIORIN, 2011, p. 111 e p. 112). Segundo Migliorin (2011), este é um lugar sob o risco da democracia, em que não há nada para ser ensinado ou aprendido, que tudo deve se dar na abertura de espaços para o experimentar conjunto, discente e docente. “O cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva, colocando diversas idades e vivências diante das potências sensíveis de um filme” (MIGLIORIN, 2011, p.112).

O cinema precisa de muito pouco para estar presente na escola, e o IF SUDESTE MG oferece mais que o necessário, uma vez que o caminho de trabalho já

começou a ser trilhado em 2016, tratando-se de uma questão de aperfeiçoamento, continuidade e manutenção dos espaços estabelecidos para encontros em que se possa refletir e praticar cinema como ato democrático: “a democracia é o acontecimento que provoca o encontro não organizado de diversas inteligências, uma ação em si emancipatória” (MIGLIORIN, 2011, p.112). Assim, o cinema é um ótimo meio de formar estudantes de maneira mais complexa, estimulando a reflexão, o consumo e a produção artística; que pode torná-los cidadãos mais críticos e com mais ferramentas para se expressar no mundo formatado por narrativas midiáticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os movimentos descritos por este trabalho podem parecer sem uma conexão imediata entre si; porém, a pandemia como ponto de partida nos ajuda a entender o quanto estamos distantes de uma integração frutífera de mídias e tecnologias no ambiente escolar. Por sua vez, os próprios Institutos Federais, que hoje são o ponto máximo da linha evolutiva da educação profissional pública no país, têm intrínseco ao seu projeto institucional o objetivo de desenvolver um outro modelo de educação que forme estudantes em todos os aspectos necessários para o exercício de sua cidadania. É o que abre a discussão para o entendimento da literacia midiática na construção das práticas pedagógicas da educação contemporânea.

Na pandemia, educadores e educandos foram forçosamente confrontados com os desafios da escola em um ambiente virtual, e ainda é cedo para medir impactos desse acontecimento no desenvolvimento escolar dos envolvidos, mas as primeiras pesquisas apontam com muita apreensão para *déficit* de aprendizagem e até mesmo para um possível e preocupante índice de evasão escolar.

Por outro lado, é importante dizer que os novos espaços estabelecidos para o ensino nos ambientes virtuais não precisam ser abandonados quando a volta da educação para a sala de aula. Aperfeiçoar as ferramentas e a utilização dos canais estabelecidos pode ser importante para o fortalecimento da educação presencial. Certamente, há muitos problemas de infraestrutura e de falta de inclusão social na educação pública, o que podem prejudicar a continuidade de trabalhos em ambientes virtuais.

Vista a capacidade de mobilizar recursos durante a pandemia e da estrutura favorável, os Institutos Federais se diferenciam da realidade do ensino público do restante das escolas públicas do país. Tal estrutura, antes da pandemia acontecer, permitiu, por exemplo, a execução das atividades de extensão do Instituto Federal de Ciência, Tecnologia e Educação, voltadas ao letramento audiovisual, que compreendiam o suporte midiático mais do que como um mero apoio didático.

Não desprezando que é necessário, como prática institucional, a formação contínua de professores para o domínio de ferramentas tecnológicas mais comuns na sala de aula, desde a operação de *datashow*, laboratórios de informática até a interação com *smartphones* entre outras ferramentas tecnológicas mais bem difundidas e presentes nos ambientes escolares e no cotidiano dos estudantes, pois, nessa camada, a tecnologia se apresenta como um importante suporte temático para a exibição de filmes, obras de arte, entrevistas de especialistas e outros conteúdos pertinentes às disciplinas ministradas.

Todavia, como apresentado, é preciso ir mais fundo, discutindo a mídia pelo que ela é em si. No caso dos filmes, cabe problematizá-los como obras do ponto de vista crítico-estético, bem como do político, de modo a auxiliar no desenvolvimento da consciência crítica dos alunos frente às mídias que consomem. A capacidade analítica para os materiais midiáticos é o ponto-chave para dar autonomia aos estudantes diante da sociedade midiática a que pertencem. O docente deve preocupar-se em compreender e traduzir aos alunos noções básicas para o entendimento das lógicas capitalistas que regem a publicidade, o entretenimento, as redes sociais, o mercado da arte, os meios que o estado promove cultura e quais os interesses envolvidos e comprometidos nas engrenagens desses setores.

Outro ponto possível de abordagem é aguçar o olhar dos estudantes para os próprios materiais midiáticos, em especial para os conteúdos artísticos, preparando os alunos para um consumo mais pleno. Apresentar os fundamentos das culturas narrativas dominantes, a semiótica das imagens e as discussões sobre representatividade é um movimento fundamental para uma formação cidadã na contemporaneidade, além de serem maneiras de enriquecer o repertório dos alunos e torná-los menos vulneráveis aos efeitos negativos da mídia sobre suas realidades e percepções sobre si e sobre o mundo. A longo prazo, como efeito direto possível, o desenvolvimento dessas habilidades pode ser fundamental para combater a disseminação de desinformação.

Em direção a uma educação emancipadora, é importante qualificar os alunos para a produção de conteúdos e narrativas e pensar a capacitação das crianças e dos adolescentes em técnicas e teorias sobre como se expressarem através dos instrumentos e novas tecnologias da comunicação. Mesmo sendo nativos digitais, muitas vezes, quando produzem conteúdo, caracterizam-se mais como replicadores de padrões do que responsáveis por produções autênticas. Empoderar-se diante da câmera do celular e dos aplicativos é dotar os estudantes de mais possibilidades para expressarem ideias e sentimentos. Alunos com dificuldade de apresentarem suas ideias em gêneros textuais normativos podem perceber alternativas e encontrar facilitadores nos novos.

Uma das melhores definições de literacia, que remonta à sua origem, seria pensá-la como um processo de escrita-leitura, uma escritura, um processo uno, em que ler é escrever, só se aprende a ler escrevendo e só se aprende a escrever lendo (TRINTA, 2017). Essa concepção se aplica perfeitamente à lógica na relação do cinema na educação, nos moldes apresentados por Migliorin (2011), em que o papel da escola é sobretudo prover espaços em que estudantes e professores possam experimentar juntos a produção de imagens, em uma ideia radicalmente democrática.

Essa produção, quando fruto dos dois outros primeiros passos — uma educação em que as mídias são mais bem integradas, e que os alunos são reflexivos e críticos sobre o mundo das mídias —, não seria garantia do surgimento de artistas e comunicadores, embora semeie possibilidades, mas, principalmente, fortaleceria a sociedade como um todo diante da influência vertical da mídia, um passo importante para consolidação da cidadania, missão primeira da educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 6 Jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Brasília, 2010.

CARVALHO, Carolina *et al.* Literacia e ensino da compreensão na leitura. **Interacções**, v. 7, n. 19, 2011.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?. **Educar em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zXWJRxQDDnRGSdjhGzGr3FR/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.

IF SUDESTE MG. Ensino Remoto Emergencial é aprovado pelo Conselho Superior do IF Sudeste MG. **IF SUDESTE MG**, Juiz de Fora, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/ensino-remoto-emergencial-e-aprovado-pelo-conselho-superior-do-if-sudeste-mg>. Acesso em: 03 jul. 2021.

IF SUDESTE MG. Conselho Superior do IF Sudeste MG. **Resolução Nº 15/2020, de 21-05-2020**. Dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais e calendário acadêmico. Juiz de Fora: Reitoria, 2020. Disponível em: https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/reitoria/ensino-remoto-emergencial-e-aprovado-pelo-conselho-superior-do-if-sudeste-mg/resoluo_cons_15-2020-2.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

IF SUDESTE DE MG. **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO BACHARELADO EM ENGENHARIA FERROVIÁRIA E METROVIÁRIA**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Santos Dumont, Santos Dumont, 2017.

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **A política pública, o modelo institucional e a educação profissional e tecnológica**. 2013. Disponível em: https://dtic.ifsc.edu.br/wp-content/blogs.dir/12/files/2013/05/apresentacao_aguiar_parte1-1.pdf. Acesso em: 5 Jul. 2021.

MENDES, João Maria. **Cultura narrativas dominantes: o caso do cinema**. Universidade Autónoma de Lisboa, 2009.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. **Revista Contemporânea de educação**, v. 5, n. 9, p. 107-113, 2011.

NAPOLITANO, M. **Cinema: experiência cultural e escolar**. In: TOZZI, D. (org.) Caderno de cinema do professor: dois. São Paulo: FDE, 2009, p. 10

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

OLIVEIRA, Pedro Ivo de. Organização Mundial da Saúde declara pandemia de coronavírus. **Agência Brasil**, Brasília, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-03/organizacao-mundial-da-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 01 jul. 2021.

OLENDER, Mônica CH Leite. **UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO INDUSTRIAL: A CRIAÇÃO DO “bacharelado em conservação e restauração do patrimônio industrial-área de concentração: bens culturais ferroviários” em Santos Dumont-MG**. 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VI_coloquio_t2_uma_nova_perspectiva.pdf. Acesso em 15 Jul. 2021.

PROVA ESCRITA. Direção: LUIZ GUSTAVO FERRAZ. **Outros Olhos Filmes. SEABRA-BA: Canal Futura, 2021**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4a8myLx-Ty0>. Acesso em 30/07/2021.

PINTO, Priscila J. G.; OLIVEIRA, Tiago A. F.; ASSUNÇÃO, Arthur N.; VIEIRA, Sarah M. Projeto CINE IF SUDESTE-MG: um relato de experiência. Juiz de Fora: **Anais II Congresso Internacional sobre Competência Midiática**, 2017. Disponível em: <https://cicom.observatoriodoaudiovisual.com.br/p/anais.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SANTANA, Daniela; MARAGON, Camila. SOARES, Matheus. O desenvolvimento da competência midiática através do Laboratório de Audiovisual: relato de experiência. Juiz de Fora: **Anais II Congresso Internacional sobre Competência Midiática**, 2017. Disponível em: <https://cicom.observatoriodoaudiovisual.com.br/p/anais.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SETEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em: 8 Jul. 2021.

SOARES, Osmar de Oliveira. A articulação entre Educomunicadores e Mídia-Educadores: no contexto da reforma curricular do ensino básico (BNCC), no Brasil. Juiz de Fora: **Anais II Congresso Internacional sobre Competência Midiática**, 2017. Disponível em: <https://cicom.observatoriodoaudiovisual.com.br/p/anais.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SPERB, P.; TOLEDO, M.; VALADARES, J.; CANOFRE, F.; GARCIA, D.; BARAN, K.; BOLDRINI, A.; MAISONNAVE, F. Todos os estados cancelam aulas na rede pública estadual. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/mais-da-metade-dos-estados-cancela-aulas-na-rede-publica.shtml>. Acesso em: 01 jul. 2021.

TRINTA, Aluizio T. Literacia em suas origens (Concepções de Richard Hoggart e Marshall McLuhan). Juiz de Fora: **Anais II Congresso Internacional sobre Competência Midiática**, 2017. Disponível em: <https://cicom.observatoriodoaudiovisual.com.br/p/anais.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNESCO. **GRUNWALD DECLARATION ON MEDIA EDUCATION**. Unesco: Grunwald, Alemanha, 22 jan. 1982. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/theme_media_literacy_grunwald_declaration.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.