



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
CAMPUS BLUMENAU

LUCAS NETO

**Cinema para uma formação humana integral contemporânea:
Contribuições para o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais**

Blumenau

2025

LUCAS NETO

**Cinema para uma formação humana integral contemporânea:
Contribuições para o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense - *Campus* Blumenau para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Augusto Werneck Ribeiro.

Blumenau

2025

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Neto, Lucas

N469c Cinema para uma formação humana integral contemporânea:
Contribuições para o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais / Lucas
Neto ; orientador: Eduardo Augusto Werneck Ribeiro . -- Blumenau, 2025.
164 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus
Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica
(PROFEPT), Blumenau, 2025.

Inclui referências.

1. Audiovisuais - Letramento. 2. Educação Midiática. 3. Ensino Médio
Integrado. 4. Institutos Federais. 5. Formação Integrada. I. Ribeiro, Eduardo
Augusto Werneck . II. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em
Educação Profissional e Tecnológica. III. Título

CDD: 371.33523

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS Nº 13630/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.001933/2025-10

Blumenau-SC, 15 de agosto de 2025.

LUCAS NETO

**CINEMA PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL CONTEMPORÂNEA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Instituto Federal Catarinense

Orientador

Prof. Dr. Reginaldo Leandro Plácido

Instituto Federal Catarinense



Documento assinado digitalmente
FERNANDO DE OLIVEIRA AMORIM
Data: 28/08/2025 09:23:14 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Fernando de Oliveira Amorim

Universidade Cidade de São Paulo

(Assinado digitalmente em 27/08/2025 16:05)
EDUARDO AUGUSTO WERNECK RIBEIRO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/SFS (11.01.08.01.03.02)
Matricula: ###090#0

(Assinado digitalmente em 15/08/2025 16:03)
REGINALDO LEANDRO PLACIDO
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGPT (11.01.09.31)
Matricula: ###781#1

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **13630**, ano: **2025**, tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATORIOS**, data de emissão: **15/08/2025** e o código de verificação: **b2a7ae0672**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
BLUMENAU - C.C. P.G. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS N° 13631/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

N° do Protocolo: 23473.001934/2025-64

Blumenau-SC, 15 de agosto de 2025.

LUCAS NETO

LENDO CINEMA – LETRAMENTO AUDIOVISUAL PARA DOCENTES

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de agosto de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Augusto Werneck Ribeiro

Instituto Federal Catarinense

Orientador

Prof. Dr. Reginaldo Leandro Plácido

Instituto Federal Catarinense



Documento assinado digitalmente
FERNANDO DE OLIVEIRA AMORIM
Data: 28/08/2025 09:23:14-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Fernando de Oliveira Amorim

Universidade Cidade de São Paulo

(Assinado digitalmente em 27/08/2025 16:05)
EDUARDO AUGUSTO WERNECK RIBEIRO
PROFESSOR EN'S BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/SFS (11.01.08.01.03.02)
Matricula: ###090#0

(Assinado digitalmente em 15/08/2025 16:03)
REGINALDO LEANDRO PLACIDO
COORDENADOR DE CURSO - TITULAR
CCPGPT (11.01.09.31)
Matricula: ###781#1

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **13631**, ano: **2025**,
tipo: **DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS**, data de emissão: **15/08/2025** e o código de verificação: **7c9467beb6**

Para o meu filho, Ícaro. Que você sempre tenha a vontade de buscar conhecimento e a coragem para transformar em realidade aquilo que acredita.

Para meu filhote Bruce e minha velhinha Mitz.

Para meu querido Juca, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

O processo durante um mestrado no ProfEPT é bastante intenso. Entramos apenas com uma ideia de pesquisa – às vezes nem isso – e ao longo de todo percurso, em apenas dois anos, temos que elaborar um projeto, realizar a pesquisa e ainda produzir e aplicar um Produto Educacional, antes de escrever a dissertação. Dificilmente esse tempo é suficiente. Não são poucos que precisam da prorrogação de seis meses, como foi meu caso. No meio desse processo, ainda precisei dividir meu tempo com os desafios da construção da casa própria e o nascimento de um filho. Por tudo isso, e por ter conseguido chegar até aqui, acredito que tenho alguns agradecimentos a fazer.

Primeiramente, quero agradecer muito a minha mãe, Nair, mulher forte e corajosa que criou um filho sozinha. Uma costureira, trabalhadora autônoma, que fez de tudo para que nunca me faltasse nada de essencial, seja material ou carinho e atenção – o que é mais importante. Posso não ter tido tudo que queria, e sei muito bem que a rotina era pesada, que existiram momentos difíceis e dívidas, mas ela nunca deixou de batalhar para que eu pudesse ir o mais longe possível. Se eu estou aqui hoje, é por causa dela em primeiro lugar.

Agradeço aos membros da banca de defesa, que também participaram da qualificação do projeto de pesquisa, por todas as suas contribuições nos dois momentos. Um agradecimento especial também pelo diálogo e pela colaboração na escrita do artigo obrigatório para obtenção do título de mestre.

Ao meu orientador, professor Eduardo, por ter me escolhido como orientando e ter sido um parceiro durante todo esse processo, desde a escrita do projeto até esse momento final, inclusive na escrita do artigo também. Em especial, agradecer por sua paciência e compreensão nos momentos mais difíceis, quando precisei prolongar algumas etapas por conta dos meus compromissos com a família.

Ao ProfEPT, por ser um espaço onde pude me reconectar com meus conhecimentos anteriores e me conectar com novos conhecimentos, assim como evoluir enquanto pesquisador. Nesse sentido, agradeço a todos os professores e as professoras que contribuíram com sua experiência nesse caminho. Aos colegas de turma, pelas trocas de saberes e debates intelectuais, mas também pelos diversos momentos de descontração e pelos cafés.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina, onde sou servidor público, por possibilitar o meu afastamento integral durante os dois primeiros anos do mestrado, para que eu pudesse me dedicar ao curso e à pesquisa de forma mais tranquila e com qualidade. Apesar de outros fatores terem influenciado para que eu não terminasse meu trabalho dentro desse prazo, esse afastamento foi muito importante na soma de fatores que possibilitaram a conclusão desta dissertação.

Aos colegas docentes do Câmpus Jaraguá do Sul – Centro que aceitaram participar da minha pesquisa e também aos que avaliaram meu Produto Educacional. Em especial, ao professor que me permitiu observar sua aula e disponibilizou tempo com a turma para que eu realizasse a oficina. Assim, também agradeço a turma do curso Técnico em Modelagem do Vestuário onde realizei a pesquisa, sobretudo aos participantes da oficina.

Aos meus sogros, Paulo e Maria, por toda a ajuda durante os momentos mais pesados nesses últimos anos, principalmente, depois da chegada do neto deles. Foi uma colaboração vital para eu conseguir finalizar essa dissertação.

Por último e mais importante, tenho que agradecer muito a minha esposa, Isabel. Minha companheira de vida, minha melhor amiga, mãe do meu filho, minha interlocutora, minha referência intelectual, meu grande amor. Seria impossível eu chegar até aqui sem você, sem sua paciência, sem sua disposição, sem suas palavras – de incentivo, de força, de ideias, de conhecimento, sem seus abraços e seu carinho. É difícil descrever o quão importante você é na minha vida e na formação de quem eu sou hoje. Superamos muitas coisas juntos nesses quinze anos de união e tudo que eu conquistei nesse período tem um pouco de você. Obrigado! Te amo pra sempre!

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado. O objetivo geral da pesquisa foi avaliar como o letramento audiovisual e a educação midiática podem auxiliar o uso do Cinema na prática docente e contribuir para a formação humana integral de estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do Câmpus Jaraguá do Sul – Centro do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), desenvolvendo o pensamento crítico e olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais. A discussão teórica se estruturou a partir dos seguintes conceitos centrais: letramento audiovisual (Fantin, 2014; Barbosa, 2014), educação midiática (Fantin, 2011; Buckingham, 2022), formação humana integral (Manacorda, 2007; Ramos, 2008; 2010; Ciavatta, 2012) e currículo integrado (Santomé, 1998; Ramos, 2012; Araujo; Frigotto, 2015). A metodologia envolveu primeiro uma revisão de literatura, seguida de uma fase investigativa sobre a realidade do *locus* da pesquisa, sobre as práticas didáticas com filmes no EMI do câmpus. A construção dos dados para análise se deu através de entrevistas com docentes, observação de aula e também uma proposta de intervenção pedagógica através de uma oficina com uma turma do curso Técnico em Modelagem do Vestuário. Para análise dos dados foi escolhida a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), optando-se pela análise categorial temática. Os achados da pesquisa constataram um domínio do uso instrumental do Cinema como recurso didático na prática docente, mas os resultados da oficina também demonstraram impactos positivos de uma educação do olhar: para docentes, como caminho para superação do uso instrumental; para discentes, como importante aspecto da formação integral na contemporaneidade e no desenvolvimento do pensamento crítico. Também se observou que essa inclusão crítico-reflexiva do audiovisual no EMI precisa fazer parte do currículo, porém necessita de condições para sua materialização, que passam pela disputa nas políticas curriculares, por condições de trabalho docente e por espaço institucional para práticas integradoras. Dessas constatações, concluiu-se que é através da prática docente a forma mais dinâmica do letramento audiovisual alcançar os estudantes, sendo assim indispensável a capacitação dos docentes nesse sentido.

Por isso, o Produto Educacional (PE) desenvolvido foi um material didático, no formato de site, como proposta para contribuir com a formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), auxiliando na qualificação do uso de filmes como recurso didático para além do instrumental e, conseqüentemente, impactando a formação dos discentes no desenvolvimento do pensamento crítico e de olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais. Além da relevância geral do tema na contemporaneidade, sobretudo educacional, a presente pesquisa traz importantes contribuições por estar localizada no contexto dos Institutos Federais, instituições pouco tematizadas nas pesquisas que relacionam Cinema e Educação, principalmente em relação ao letramento audiovisual e à educação midiática.

Palavras-Chave: Letramento Audiovisual; Educação Midiática; Formação Humana Integral; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais.

ABSTRACT

This research was developed associated with the Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), in the research line Educational Practices in Professional and Technological Education, under Macroproject 3 – Educational Practices in the Integrated Curriculum. The main objective of the research was to evaluate how audiovisual literacy and media education can support the use of cinema in teaching practice and contribute to the integral human development of students in the Integrated Secondary Education program (Ensino Médio Integrado - EMI) at the Câmpus Jaraguá do Sul – Centro of the Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), fostering critical thinking and more reflective perspectives towards audiovisual media. The theoretical discussion was based on the following core concepts: audiovisual literacy (Fantin, 2014; Barbosa, 2014), media education (Fantin, 2011; Buckingham, 2022), integral human development (Manacorda, 2007; Ramos, 2008; 2010; Ciavatta, 2012), and integrated curriculum (Santomé, 1998; Ramos, 2012; Araujo & Frigotto, 2015). The methodology involved a literature review, followed by an investigation on the reality of the research *locus* on teaching practices using films in the EMI. Data for analysis were collected through interviews with teachers, classroom observation, and also through a pedagogical intervention proposal carried out as a workshop with a class from the Técnico em Modelagem do Vestuário. For data analysis, the Content Analysis technique (Bardin, 1977) was chosen, specifically thematic categorical analysis. The findings of the research identified a predominant instrumental use of cinema as a didactic resource in teaching practice; however, the workshop results also showed positive impacts of an “visual education”: for teachers, as a path to overcome purely instrumental use; for students, as an important element of integral education in contemporary times and in the development of critical thinking. It was also observed that this critical-reflective inclusion of audiovisual media in the EMI needs to be part of the curriculum, but requires conditions for its implementation, which involve disputes in curricular policies, adequated working conditions for teachers and institutional space for integrative practices. From these findings, it was concluded that teaching practice is the most dynamic way for audiovisual literacy to reach students, making teacher training in this regard essential.

Therefore, the educational product developed was a didactic material in the form of a website, designed to contribute to the continuing education of teachers in Professional and Technological Education, helping to enhance the use of films as a didactic resource beyond the instrumental, and consequently impacting student education by fostering critical thinking and more reflective perspectives towards audiovisual media. Beyond the general relevance of the topic in contemporary society – especially in education – this research also brings important contributions for being situated in the context of Federal Institutes, institutions that are rarely addressed in research connecting cinema and education, particularly regarding audiovisual literacy and media education.

Keywords: Audiovisual Literacy; Media Education; Integral Human Development; Integrated Secondary Education; Federal Institutes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do IFSC com destaque para o local da pesquisa.....	60
Figura 2 – Imagem do Câmpus Jaraguá do Sul – Centro.....	61
Figura 3 – Charge usada na oficina	95
Figura 4 – Exemplo de iluminação em <i>O homem da cabeça de papelão</i>	97
Figura 5 – Exemplo de plano geral em <i>O homem da cabeça de papelão</i>	98
Figura 6 – Exemplo de primeiro plano em <i>O homem da cabeça de papelão</i>	98
Figura 7 – Exemplo de plano detalhe em <i>O homem da cabeça de papelão</i>	99
Figura 8 – Exemplo do uso de cores em <i>O homem da cabeça de papelão</i>	100
Figura 9 – Organograma do PE	135
Figura 10 – Página inicial do PE	136
Figura 11 – Trilha de aprendizagem do PE	136
Figura 12 – Guia para uso não instrumental de filmes (parte do PE)	137
Figura 13 – Exemplo de página do PE com recursos interativos.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – UCs que indicam uso de filmes no PPC Química	64
Gráfico 2 – UCs que indicam uso de filmes no PPC Modelagem do Vestuário.....	64
Gráfico 3 – Uso de filmes pelos docentes do EMI	140
Gráfico 4 – Experiência de navegação no site	141
Gráfico 5 – Avaliação geral do Produto Educacional	142
Gráfico 6 – Entendimento dos docentes sobre pertinência do PE	143
Gráfico 7 – Quantitativo de docentes que pretendem usar o PE	143

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Conceitos-chave da educação midiática	31
Quadro 2 – Resumo do marco teórico	56
Quadro 3 – Categorias de análise.....	71
Quadro 4 – Trechos dos textos na categoria Significação.....	102
Quadro 5 – Outras UCs com menção ao pensamento crítico.....	118
 Tabela 1 – Unidades Curriculares que indicam uso de filmes.....	 63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

CS – Programa Conectando Saberes

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETFSC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina

FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IFs – Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PE – Produto Educacional

PPCs – Projetos Pedagógicos de Curso

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 Educação Midiática	26
2.2 Letramento Audiovisual	34
<i>2.2.1 Cinema e Linguagem Cinematográfica</i>	<i>38</i>
2.3 Formação Humana Integral.....	45
2.4 Currículo Integrado	52
3 METODOLOGIA	58
3.1 Particularidades da pesquisa em mídia-educação.....	58
3.2 Contexto da pesquisa	59
3.3 Procedimentos metodológicos.....	61
<i>3.3.1 Revisão bibliográfica</i>	<i>61</i>
<i>3.3.2 Fase investigativa</i>	<i>62</i>
<i>3.3.3 Construção dos dados para análise</i>	<i>67</i>
<i>3.3.4 Análise e avaliação</i>	<i>69</i>
4 ANÁLISE DOS DADOS	71
4.1 Audiovisual na “sociedade das telas”	72
4.2 Letramento audiovisual: potencialidades na prática docente	78
<i>4.2.1 A observação: registro do uso instrumental do cinema.....</i>	<i>89</i>
<i>4.2.2 A oficina: impactos do letramento audiovisual em docentes e discentes ..</i>	<i>93</i>
4.2.2.1 LINGUAGEM.....	96
4.2.2.2 SIGNIFICAÇÃO.....	101
4.2.2.3 INTERPRETAÇÃO.....	102
<i>4.2.3 Educação do olhar: os resultados dos textos discentes</i>	<i>104</i>
4.3 Cinema e Educação Midiática no EMI: currículo em disputa	106
<i>4.3.1 Currículo integrado: enfrentar a dualidade educacional</i>	<i>115</i>
<i>4.3.2 Cinema e integração: desafios e convergências</i>	<i>121</i>
5 PRODUTO EDUCACIONAL	133
5.1 Elaboração do produto	134
5.2 Aplicação e avaliação do produto	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6.1 A construção de um pensamento crítico para a “sociedade das telas” ..	146
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL	163

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se origina a partir da minha entrada no programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). No entanto, sua inspiração é anterior e tem ligação com minha trajetória acadêmica e minha atuação profissional no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – não no meu cargo efetivo, mas na minha atividade extensionista. Em minhas funções como Assistente em Administração tenho poucas oportunidades de colocar em prática meus conhecimentos como bacharel em Cinema. Contudo, através do projeto de extensão Cinestória, que realizo em parceria com minha esposa e professora de História, encontrei esse espaço onde minha formação inicial também pode contribuir para mostrar o Instituto Federal como mais do que uma instituição de educação profissional e tecnológica, mas também como lugar de desenvolvimento do pensamento crítico, de arte e cultura.

A proposta do Cinestória inicialmente foi criar um espaço de cultura no câmpus onde atuo (Jaraguá do Sul – Centro), em que a comunidade acadêmica e comunidade externa pudessem participar de discussões sobre a sociedade através de obras cinematográficas. Cada exibição era seguida de um debate com o público. Com o tempo ampliamos o projeto em outras frentes, sendo uma delas a formação continuada de docentes, ofertando oficinas para professores da rede pública sobre o uso de filmes em sala de aula.

Uma premissa para desenvolver essas oficinas foi a de que o audiovisual¹ é um recurso didático amplamente utilizado por docentes. Contudo, em sua maioria, esses profissionais não têm um domínio da linguagem audiovisual, ou não abordam aspectos estéticos e políticos da obra, comumente utilizando esses recursos de forma instrumental, apenas como ilustração do conteúdo. Apesar de não encontrarmos um estudo sistemático e abrangente sobre o uso de filmes nas escolas do Brasil², essa premissa foi confirmada durante as conversas nas oficinas,

¹ Definir audiovisual hoje em dia se torna uma tarefa bastante difícil pela profusão de possibilidades que o termo alcança. Para esta pesquisa e de forma genérica, audiovisual é um adjetivo para designar mídias que mobilizam simultaneamente imagens e sons, assim como seus meios de produção e as indústrias que as produzem (Aumont; Marie, 2003).

² Durante o levantamento bibliográfico para esta pesquisa esse tema foi buscado em diferentes bancos de artigos. Nenhum estudo que aponte essa realidade de maneira mais ampla foi encontrado. Contudo, também ficou perceptível que afirmar essa abrangência do uso instrumental dos filmes como recurso didático é um entendimento válido, considerando diversos artigos encontrados

pelo menos dentro dos grupos que participaram.

Assim, é dessa mesma premissa que também parte minha inquietação para realizar essa pesquisa. Além disso, hoje o audiovisual faz parte da vida rotineira da sociedade (Lipovetsky; Serroy, 2009). Seja pelos filmes e séries que assistimos nos serviços de *streaming*, pelos vídeos dos “criadores de conteúdo” ou que nós mesmos publicamos e circulamos nas diversas plataformas digitais, nosso envolvimento com as mídias audiovisuais é quase permanente.

Ou seja, assim como docentes, estudantes convivem com essa linguagem, mas será que estão preparados para compreendê-la mais profundamente? E sendo os Institutos Federais (IFs) instituições que prezam pela formação humana integral (Pacheco, 2015), em especial nos seus cursos de Ensino Médio Integrado (EMI), será que seus docentes estão preparados para abordar as obras audiovisuais que utilizam em sala de aula de maneira mais ampla ou seguem a mesma tendência geral do seu uso instrumental na educação?

Poucas décadas após a invenção dos primeiros aparelhos capazes de captar e reproduzir imagens em movimento, a consolidação do Cinema – a primeira mídia audiovisual – como uma das grandes revoluções do início do século XX se deu sobretudo através do aprimoramento da sua linguagem própria. Adiante, com os avanços tecnológicos dos aparatos envolvidos na sua produção e o seu potencial enquanto expressão artística, popularizou-se seu imenso potencial comunicador para difundir ideias, costumes e influenciar a sociedade.

Uma característica fundamental que pavimentou esse caminho do Cinema e fez com que as imagens em movimento se tornassem parte importante da construção social contemporânea foi a reprodutibilidade técnica das obras (Benjamin, 1987). Esse traço, inerente a essa mídia, baseia-se imediatamente na técnica de sua produção, possibilitando uma difusão massiva mais imediata. Com o tempo, essa reprodutibilidade permitiu que uma mesma obra fosse vista por milhares ou milhões de pessoas, fazendo do Cinema também uma peça importante da Indústria Cultural (Adorno; Horkheimer, 1985) e de difusão da ideologia dominante.

Os avanços tecnológicos ao longo dos anos viabilizaram cada vez mais a inserção do Cinema e de outras mídias no cotidiano social. Desse modo, o debate em torno de uma educação para as mídias não é recente e se desenvolveu junto ao

abordando estudos de caso onde essa realidade foi verificada, como em Nunes (2021) e Abreu (2024).

crescimento das mídias de massa, expressando a preocupação de pesquisadores e educadores em relação a como essas mídias estão sendo percebidas e consumidas pelo público, sobretudo os jovens (Siqueira, 2008; Bévort e Belloni, 2009; Fantin, 2011; Buckingham, 2016).

Hoje vivemos em um mundo mediado por telas, onde somos bombardeados constantemente pelo consumo de produtos audiovisuais. Logo, podemos afirmar que no contexto social atual existe uma importância latente da compreensão da linguagem audiovisual para uma compreensão mais completa da realidade. Tendo em vista esse cenário, podemos considerar que, em geral, estamos preparados para lidar criticamente nessas mediações com as imagens em áudio e vídeo?

Em linhas gerais, as iniciativas em torno do letramento audiovisual (Fantin, 2014; Barbosa, 2014) ainda parecem ser modestas, conforme indicam estudos recentes (Carvalho, Andrade e Linhares, 2018; Sousa, Lima e Aguiar, 2021). No levantamento bibliográfico durante a pesquisa, em 2024, também foram encontradas poucas produções associando letramento audiovisual e Ensino Médio Integrado: um artigo (Fernandes; Garcia, 2017) sobre o uso do Cinema com turmas de EMI em uma instituição estadual, porém no curso Técnico em Audiovisual, onde o contexto de letramento acontecia pelas próprias disciplinas do curso; um capítulo de livro com um relato sobre audiovisual como componente curricular da formação politécnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Albuquerque et. al., 2017).

No contexto do ProfEPT, em uma busca no Observatório do programa, também realizada em 2024, não foram encontrados registros de trabalhos na busca pelo assunto “letramento audiovisual”. Na busca pelo assunto “Cinema”, foram achados seis registros. Ao analisar os resumos desses trabalhos foi possível identificar que a maioria aborda, de certa forma, o Cinema na escola dentro de suas potencialidades didáticas, mas sem incluir especificamente o letramento audiovisual como forma de ampliar esse potencial. Um dos registros (Vieira, 2022), discute de forma mais específica a arte cinematográfica para potencializar o uso de filmes como recurso didático, tendo como foco do estudo a atuação docente.

Por isso, nesta pesquisa assumo que é possível aprofundar este tema, partindo de um recorte específico: a introdução do letramento audiovisual no EMI dos Institutos Federais como contribuição para a formação humana integral na contemporaneidade, colaborando para a construção de olhares mais reflexivos e críticos em relação às mídias audiovisuais. Desse modo, essa pesquisa se insere na

linha Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no Macroprojeto 3 – Práticas Educativas no Currículo Integrado. Além da relevância geral do letramento audiovisual no contexto da educação, acredito que este trabalho também traz contribuições no sentido de estar localizado no âmbito dos IFs, instituições pouco tematizadas nas pesquisas que relacionam Cinema e Educação, sobretudo no que tange o letramento audiovisual e a educação midiática.

Historicamente sabemos que os filmes, e as mídias em geral, não são somente formas de socialização, mas também atuam como elementos importantes da construção de significados compartilhados e da nossa inteligibilidade de mundo. Dessa forma, as propostas de educação midiática (Buckingham, 2022) buscam, em síntese, desenvolver um olhar crítico para avaliar ética e esteticamente as mídias – e para produzir criativamente também.

Nesse contexto, parece desejável que os estudantes, em um ambiente de mediações pedagógicas para a vida como é a escola, tenham também esse acesso a conhecimentos que lhes possibilitem uma recepção mais ativa e rica em relação às mídias em geral e ao audiovisual. Como afirma Buckingham (2022), “fazer de conta que a mídia é apenas uma atividade trivial que nos faz perder tempo, ou que não tem nada a ver com o aprendizado dos jovens – é condenar a própria educação à irrelevância” (p. 30).

A Agenda de Paris, um dos marcos contemporâneos dessa discussão a nível mundial, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), reafirmou o imperativo da educação midiática frente à onipresença das mídias na cultura, como meios de participação ativa da cidadania e como ferramentas de expressão, ressaltando a sua importância para lutar contra as desigualdades. Esse documento de 2007 reavaliou o programa implementado pela UNESCO nos anos 1980, reconhecendo a enorme importância das mídias na vida cotidiana e enfatizando a responsabilidade dos sistemas educacionais de promoverem nos cidadãos uma compreensão crítica dos fenômenos de comunicação (Bévort; Belloni, 2009).³

Portanto, apesar das dificuldades estruturais e políticas da educação brasileira que podem desestimular a efetivação de propostas nesse sentido, torna-se

³ A nível nacional, um dos exemplos mais recentes desse debate foi a realização da Semana Brasileira de Educação Midiática, que já conta com duas edições, uma em 2023 e outra em 2024. Mais informações sobre os eventos em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica>.

cada vez mais importante auxiliar nossos estudantes na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem. Como servidor e egresso, valorizo muito os Institutos Federais e acredito no seu modelo de educação, por isso aponto os IFs como um espaço de educação pública onde parecem existir os meios e as potencialidades para que esse ideal se concretize.

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criados pela Lei nº 11.892/2008, que também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), são escolas com autonomia institucional e uma perspectiva educacional que possibilitam a efetivação de ações no sentido da educação midiática e do letramento audiovisual, principalmente nos seus cursos de Ensino Médio Integrado. No contexto do EMI nos Institutos Federais, que busca uma formação politécnica e omnilateral (Manacorda, 2007; Ramos, 2008; 2010; Ciavatta, 2012) através do currículo integrado (Santomé, 1998; Ramos, 2010; 2012; Araujo; Frigotto, 2015), essas perspectivas se apresentam intimamente conectadas ao seu projeto político-pedagógico.

Esse projeto é preconizado em documentos norteadores dos IFs, como as “Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (FDE/CONIF, 2018), que reforça o compromisso dos IFs com a formação humana integral. Sob essa perspectiva, formação geral e formação profissional são articuladas enfocando o trabalho como princípio educativo e integrando trabalho, ciência e cultura. A formação é orientada não apenas para o ensino de uma profissão, mas visando desenvolver uma postura reflexiva, a cidadania e a emancipação, instrumentalizando os estudantes para a inserção produtiva na sociedade com formação crítica necessária para transformá-la.

É importante salientar que existem também outros entendimentos dentro dessas instituições e a escolha do caminho a seguir não é consensual (Cichaczewski, 2023). Devemos observar também que a realização concreta desta perspectiva entra em conflito com a hegemonia do ideário capitalista e as exigências do mercado de trabalho, tornando a efetivação desta proposta um grande desafio. Contudo, tendo a formação humana integral como horizonte, é necessário promover iniciativas que busquem fomentar essa perspectiva. Ao refletirmos sobre o que englobaria essa formação no contexto da contemporaneidade, fica claro que precisamos incluir o letramento audiovisual.

Considerando esse contexto, surge a pergunta-problema da presente pesquisa: como o Cinema enquanto recurso didático pode contribuir na formação humana integral dos estudantes do EMI dos Institutos Federais, para desenvolver o pensamento crítico e olhares mais reflexivos em relação às mídias audiovisuais?

A escolha pela centralidade do Cinema como fundamental para um processo de letramento audiovisual no contexto contemporâneo, mesmo diante da realidade atual de profusão de formatos audiovisuais, justifica-se pela sua gênese enquanto linguagem audiovisual. O uso didático do Cinema no EMI, se trabalhado sob o enfoque da educação midiática, pode ser muito rico na ampliação do acesso ao conhecimento socialmente construídos e na formação de sujeitos amplamente preparados para refletir criticamente sobre a sociedade na qual estão inseridos.

Esta pesquisa se apresenta como parte desse esforço, objetivando a valorização do letramento audiovisual como importante para uma formação humana integral nos tempos atuais e entendendo que os IFs são espaços educacionais promissores para o seu desenvolvimento. Para sua aplicação dentro de um escopo realizável, escolhi minha unidade de lotação como servidor federal para representar de forma mais pontual esse contexto dos Institutos Federais. Atualmente, o Câmpus Jaraguá do Sul – Centro conta com dois cursos de EMI: Técnico em Química e Técnico em Modelagem do Vestuário.

Desse modo, estabeleceu-se como o objetivo geral da pesquisa: avaliar como o letramento audiovisual e a educação midiática podem auxiliar o uso do Cinema na prática docente e contribuir para a formação humana integral de estudantes do EMI do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul – Centro, desenvolvendo o pensamento crítico e olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais.

Para realizar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) compreender como o letramento audiovisual e a educação midiática podem auxiliar para o uso não instrumental do Cinema na prática docente no contexto do EMI do IFSC Jaraguá do Sul – Centro; b) analisar o impacto formativo do letramento audiovisual e da educação midiática no desenvolvimento do pensamento crítico e de olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais para estudantes do EMI do IFSC Jaraguá do Sul – Centro; c) elaborar e aplicar um Produto Educacional (PE) de letramento audiovisual para a formação continuada de docentes da EPT, auxiliando na qualificação do uso didático do Cinema para além do instrumental no EMI.

A metodologia de trabalho consistiu em quatro etapas: revisão bibliográfica; fase investigativa; construção de dados; análise e avaliação. Assim, primeiramente foi realizado um levantamento de literaturas sobre a relação Cinema-Educação e sobre letramento audiovisual, educação midiática, Ensino Médio Integrado, currículo integrado e formação humana integral. Na etapa seguinte, realizou-se uma investigação no local da pesquisa, através dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de EMI e da aplicação de questionários com docentes, para compreensão da realidade do câmpus em relação aos objetivos propostos. Em seguida, foram aplicados os instrumentos para construção dos dados, compostos por entrevistas com docentes, observação de aula e aplicação de uma oficina com uma turma do curso Técnico em Modelagem do Vestuário. Por fim, foi realizada a análise dos dados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e a avaliação dos resultados encontrados.

Com base nessa avaliação, através de uma ação dialógica entre conhecimento, reflexão e prática, foi desenvolvido o Produto Educacional: um material didático, no formato de site, como proposta de letramento audiovisual para docentes. O objetivo do produto é auxiliar na qualificação do uso de filmes como recurso didático na EPT para além do instrumental e, consequentemente, impactar na formação humana integral dos discentes, pelo desenvolvimento do pensamento crítico e de olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais.

Todo esse processo da pesquisa se cristaliza nesta dissertação, que está organizada nesse capítulo de Introdução e mais cinco capítulos. No capítulo 2, Referencial Teórico, apresento os conceitos estruturantes e principais autores que fundamentaram a pesquisa e o Produto Educacional. No capítulo 3, Metodologia, são detalhados o contexto e os procedimentos metodológicos da pesquisa, suas diferentes etapas e seus diferentes procedimentos e instrumentos de construção de dados. No capítulo 4, Análise dos Dados, apresento minhas análises sobre os dados produzidos, considerando os aspectos teórico-metodológicos privilegiados na pesquisa e as discussões com as bases conceituais estabelecidas no segundo capítulo. O capítulo 5 se destina a apresentação do Produto Educacional, sua descrição, finalidade, justificativa, aplicação e avaliação. Por fim, o capítulo 6, encerra essa dissertação com as conclusões em relação ao trabalho realizado, apresentando uma síntese dos resultados, sugestões para trabalhos futuros e um olhar final meu sobre a temática do letramento audiovisual na contemporaneidade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão apresentados os conceitos estruturantes e principais autores que fundamentaram a pesquisa e o Produto Educacional, assim como as análises desenvolvidas nesta dissertação. São quatro conceitos principais, que serão apresentados a seguir em tópicos específicos: Educação Midiática, Letramento Audiovisual, Formação Humana Integral e Currículo Integrado.

2.1 Educação Midiática

Para abordar a questão de uma educação que desenvolva uma visão crítica sobre as mídias audiovisuais, com foco nas relações entre Cinema e Educação, uso como referência na pesquisa e neste trabalho o conceito de educação midiática (ou mídia-educação⁴) e os autores que dialogam com essa proposta. Em resumo, essa perspectiva diz respeito a possibilitar uma apropriação crítica e criativa das mídias (não apenas audiovisuais), para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido e para interagir significativamente com os produtos midiáticos, considerando seu papel central na arena de disputas pela construção de significados e concepções de mundo na sociedade contemporânea (Fantin, 2011).

As expressões mais específicas em torno de uma educação midiática começam a aparecer por volta dos anos 1960, principalmente promovidas pela UNESCO. Contudo, essa discussão em torno de uma educação própria para leitura e reflexão diante das mídias vem sendo realizada por muito tempo, conforme apontam alguns trabalhos que propõem conceituar historicamente esse campo de estudo de interseção entre Educação e Comunicação, tais como: Siqueira (2008), Bévort e Belloni (2009), Fantin (2011) e Buckingham (2016).

Para Fantin (2011), o embrião da mídia-educação como sensibilidade educativa nasce paralelamente ao desenvolvimento das mídias de massa no início do século XX. Nesse período, conforme também apontam Siqueira (2008) e Buckingham (2016), sobressaiu uma preocupação com os perigos transmitidos pelo

⁴ Mídia-educação é um termo utilizado no Brasil que corresponde ao termo em inglês *media education*, que no âmbito deste trabalho será usado em sua tradução como “educação midiática”, conforme a obra de Buckingham (2022). Esses termos também aparecem na literatura especializada como “educação para as mídias” ou, apesar de alguns autores fazerem distinção entre eles, também como correlatos ao termo *media literacy*, traduzido como “alfabetização midiática”.

Cinema e outras mídias populares, com a crença em uma vulnerabilidade passiva na recepção pela audiência, fazendo com que se adotasse principalmente uma atitude de imunizar as pessoas contra os efeitos nocivos da cultura massificada.

Conforme aponta Siqueira (2008), um dos textos mais famosos do período, *Culture and environment* de Frank Raymond Leavis, publicado em 1933, alertava para os efeitos alienantes do Cinema:

O raciocínio básico era o de que, com a supremacia da produção mecanizada de bens materiais e simbólicos, a cultura veiculada pela imprensa popular e pelo cinema padronizava respostas emocionais “baratas”, inculcando a preferência por prazeres imediatos, obtidos sem nenhum esforço intelectual. Nesse sentido, o que justifica a opção pela alta cultura na escola é a necessidade do esforço intelectual, que leva ao aprendizado. Na medida em que a cultura fora da escola estimula uma abordagem oposta, cabe aos professores encontrarem formas de proteger seus alunos da influência corrupta da cultura massificada (Siqueira, 2008, p. 1049).

Nesse sentido, assim como o Cinema, outras formas de expressão artística que se comunicavam com o grande público também foram discriminadas inicialmente como não pertencentes ao que se entendia por cultura, na verdade, eram vistos como uma anticultura. Naquele contexto, as mídias eram um “mal” que a educação deveria combater e ao mesmo tempo que eram ignoradas, por serem consideradas irrelevantes, sua crescente popularidade levou a escola a adotar um papel de resistência (Fantin, 2011).

Siqueira (2008) observa que é possível perceber nesses argumentos tendências do que viria a ser identificado por Adorno e Horkheimer (1985), autores da Teoria Crítica, em seu conceito de Indústria Cultural. Conforme apresenta Duarte (2014), esse termo foi cunhado pelos dois filósofos alemães na década de 1940, para nomear o ramo de negócios capitalista surgido com a apropriação dos meios tecnológicos de comunicação como o Rádio e o Cinema.

O objetivo dessa indústria é lucrar com a venda de mercadorias culturais destinadas ao entretenimento da massa de trabalhadores, satisfazendo as necessidades de lazer dessa massa, como parte da engrenagem capitalista de expropriação do trabalho:

Prescindir do esforço, explica Adorno, vem muito a calhar quando o produto é dirigido àqueles que o consomem nas horas do “falso lazer” – o intervalo entre os períodos de trabalho, em que a pessoa deve espair apenas o suficiente para se colocar em condições de trabalhar no dia seguinte. Fecha-se, assim, um ciclo: trabalhadores que usam seu dinheiro para consumir produtos culturais feitos pelos donos do capital; produtos estes que satisfazem as necessidades de lazer dos trabalhadores, para

continuarem trabalhando, sem a necessidade do esforço da reflexão. (Siqueira, 2008, p. 1051).

Nesse sentido, para Adorno e Horkheimer, essa dinâmica de mercantilização da criação cultural na sociedade capitalista acontece através de um processo de repetição massiva que confere homogeneidade aos produtos culturais, característica da racionalidade produtiva da lógica do capital. Portanto, os produtos dessa indústria são moldados seguindo fórmulas para garantir seu sucesso comercial e o lucro, ao mesmo tempo que estimulam o comportamento consumista se associando a outros produtos derivados. Contudo, para além do objetivo comercial direto, essa padronização também visa moldar os gostos, levando a uma conformidade de comportamentos, de formas de pensar, de agir e para a aceitação do *status quo*.

Portanto, para Adorno e Horkheimer, essa indústria visa direcionar e conformar tanto quanto possível os comportamentos dos trabalhadores para ressignificar a realidade de imensa desigualdade entre as classes – em uma perspectiva marxista: a pequena minoria que detém os meios de produção e a grande maioria de assalariados. Para isso, os produtos da Indústria Cultural buscam moldar uma percepção da realidade que relativiza ou invisibiliza esse processo, sob o aspecto fetichista da mercadoria. Como explicam Loureiro e Della Fonte (2003), um fetichismo no mesmo sentido abordado por Marx: uma espécie de forma fantasmagórica da mercadoria, como se essa atribuísse vida própria sem a ação humana, para fazer desaparecer suas ideologias e suas origens nas relações sociais fundadas na exploração do trabalho alheio.

Usando do pensamento do filósofo Immanuel Kant, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a Indústria Cultural pratica algo como uma usurpação do esquematismo. Para Kant, o esquematismo é o processo intermediário que torna possível a aplicação dos conceitos puros do entendimento à multiplicidade sensível da intuição. Como os conceitos são abstratos e a intuição é concreta, Kant propõe que os esquemas funcionem como mediadores entre os dois.

Ou seja, Adorno e Horkheimer alertam que os produtos da Indústria Cultural já trazem em si as suas chaves de interpretação, para impedir qualquer outra que desvie da sua intenção de resignação e conformismo, anestesiando o nosso pensamento crítico. Assim, as narrativas padronizadas incentivam o público a aceitar passivamente normas sociais, políticas e econômicas do sistema capitalista como naturais e desejáveis.

Como realizaram seus escritos sobre o tema enquanto viviam nos Estados Unidos dos anos 1940, os comentários de Adorno e Horkheimer estão muito ligados a esse contexto, por exemplo, da produção em massa de filmes que seguem essa lógica e usados para transmitir a ideologia dominante. Porém, cabe pontuar que essa concepção da Indústria Cultural ainda serve para entender boa parte da produção midiática contemporânea.

Apesar das grandes mudanças geopolíticas e de base tecnológica ocorridas entre os escritos dos dois frankfurtianos e os dias atuais, pode-se dizer que suas conclusões e os pressupostos da sua crítica ainda são bastante pertinentes. Essa realidade é mais evidente, sobretudo, no cenário de globalização atual que permite que os produtos midiáticos e as mensagens que eles carregam não tenham quase nenhum limite de fronteira ao redor do globo (Duarte, 2014). Nesse contexto, a indústria cultural estadunidense continua sendo o grande exemplo dessa lógica em nível mundial. O papel dos Estados Unidos como a maior economia do planeta estimula e também é, em parte, sustentado por essa influência global de seus produtos culturais.

No entanto, cabe também ressaltar que a perspectiva em relação à audiência adotada hoje pela educação midiática é bem menos pessimista do que aquela concebida pelos autores da Teoria Crítica, de passividade diante do poder manipulador das mídias, e mais alinhada às visões posteriores como a dos Estudos Culturais britânicos, que reforçam o papel ativo dos espectadores na negociação de sentidos com as mídias.

Nos Estudos Culturais se abandonou uma visão elitista de cultura, para entender a expressão cultural como algo mais amplo e cotidiano, uma abordagem inclusiva que desafiava as distinções entre alta cultura e cultura popular (Buckingham, 2016). Nessa abordagem, por exemplo, insere-se a teoria da codificação e decodificação de Hall (2003). Considerando o processo comunicativo como dialético, o autor sugere que as mensagens midiáticas são codificadas com intenções específicas, mas a interpretação do público pode variar entre diferentes leituras de decodificação, de uma mais hegemônica até uma de oposição.

No que tange a uma educação midiática, uma das obras importantes dos Estudos Culturais, *The Popular Arts*, escrita por Stuart Hall e Paddy Whannel em 1964, aplicou essa abordagem em um conjunto de propostas para o ensino sobre a mídia, particularmente sobre Cinema, nas escolas. No entanto, Hall e Whannel ainda

preservavam algumas distinções culturais, encorajando professores a considerar o uso de filmes em sala de aula enquanto ainda mantinham uma postura mais fechada sobre a televisão, mesmo sendo o meio de comunicação cada vez mais dominante no período (Buckingham, 2016).

Siqueira (2008), aponta esse período como uma transição daquela abordagem anterior, que ela chama de “inoculativa”, para uma de *media literacy*. Ou seja, uma abordagem que passa a tratar mais da mídia enquanto questão cultural, considerando a influência dos meios midiáticos na sociedade, mas também as respostas que cada pessoa vai construir na interação com esses produtos midiáticos.

Assim, essa abordagem pedagógica da “preparação para usar as mídias” se faz na capacidade de realizar distinções, em uma concepção de leitura crítica. Como apontam também Fantin (2011) e Buckingham (2016), as perspectivas da educação midiática começam a ser influenciadas por novas abordagens acadêmicas, como a semiótica e novas teorias marxistas, tendo como preocupações a linguagem e a ideologia. O objetivo passa a ser revelar a natureza dos produtos midiáticos, desconstruindo suas lógicas e desvendando suas representações que reforçam os ideais da cultura dominante.

Para Buckingham (2016, p. 75), a “discriminação por motivos de valor cultural foi, assim, efetivamente substituída por uma forma de desmistificação política ou ideológica”. Porém, de modo geral, os estudantes ainda são vistos sob o risco negativo da influência da mídia, incapazes de resistir, enquanto os professores devem oferecer as ferramentas de análise crítica para capacitá-los. No entanto, o autor apresenta que, a partir da década de 1990, educadores do Reino Unido e de outros países começaram a desenvolver uma abordagem menos defensiva.

Essa nova abordagem contesta uma noção rasa das mídias como uma indústria de consciência ou como algo uniformemente prejudicial e sem valor cultural. Buckingham (2016) destaca que esse novo paradigma compartilha alguns aspectos discutidos nas décadas anteriores, mas entende a educação midiática em uma perspectiva mais centrada no estudante, a partir do seu conhecimento existente e a sua experiência com os meios de comunicação.

Ele não tem por objetivo proteger os jovens da influência dos meios de comunicação, levando-os para “coisas melhores”, mas permitir-lhes tomar decisões conscientes por si mesmos. Os defensores dessa abordagem quase sempre enfatizam a importância da educação midiática como parte da cidadania democrática, ainda que também reconheçam a importância do prazer e entretenimento dos alunos com a mídia. Pedagogicamente, a

abordagem não procura substituir as respostas “subjetivas” por respostas “objetivas” ou mesmo neutralizar os prazeres da mídia por meio de uma análise racional. Ao contrário, pretende-se desenvolver um estilo mais reflexivo de ensino e aprendizagem, em que os alunos possam refletir sobre a sua própria atividade. (Buckingham, 2016, p. 78)

O autor completa dizendo que esse novo paradigma para a educação midiática foi efetivamente codificado em uma série de publicações do *British Film Institute* no final de 1980 e início de 1990, que apresentam um conjunto de conceitos-chave. Em sua obra “Manifesto pela educação midiática”, de 2022, Buckingham faz uma síntese desses conceitos-chave, como exemplo de inserção da educação midiática no currículo de forma menos engessada, não determinada pelo conteúdo, dando autonomia aos educadores para escolher temas que dialoguem com os interesses dos estudantes, por exemplo.

Os quatro conceitos-chave da educação midiática estão apresentados no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Conceitos-chave da educação midiática

CONCEITO	DEFINIÇÃO
LINGUAGEM	Todo meio de comunicação tem sua própria linguagem para transmitir sua mensagem e, conseqüentemente, significados. Dependendo da mídia, essas linguagens podem incluir elementos verbais (falas e escrita) e não verbais (visuais e sonoros). Ou seja, são códigos e convenções que carregam determinado sentido, para evocar determinados sentimentos. Nesse sentido, estudar as linguagens midiáticas significa: entender como cada mídia usa diferentes linguagens para transmitir ideias e significados; esclarecer como esses usos tornam-se familiares e aceitos, como se estabelecem regras e o que acontece quando elas são quebradas.
REPRESENTAÇÃO	Mesmo quando supostamente se volta para eventos da vida real (como noticiários e documentários), a produção de mídia sempre vai envolver selecionar o que vai ser mostrado, construir uma visão sobre aquele assunto, com argumentos e, às vezes, criando personagens. Logo, toda mídia não é uma visão objetiva sobre o mundo, mas uma versão mediada. Portanto, estudar as representações midiáticas significa: entender como as mídias realizam seu discurso, o que escolhe incluir e excluir, como escolhem representar pessoas, grupos, eventos e o quão próximas ou distantes da realidade estão essas representações; refletir sobre quais as prováveis conseqüências dessas representações sobre as atitudes e valores do público.
PRODUÇÃO	Toda mídia é obra de criação, fabricada conscientemente por indivíduos ou uma organização ou grupo. No cenário econômico capitalista mundial, grande parte desses grupos produzem mídia como mercadoria. Portanto, os contextos de produção implicam diretamente sobre as mídias. Assim, estudar as produções midiáticas significa: examinar os contextos de produção, ou seja, quem produz e com quais valores dialoga; que tecnologias estão envolvidas na

	produção e distribuição; como se dão as relações de trabalho nessa produção; investigar como essas mídias são reguladas e o grau de escolha e controle que o público tem na relação com elas.
PÚBLICO	Os produtos de mídia precisam competir pelo interesse das pessoas, sobretudo no mundo hipermediático atual. Desse modo, os produtores de mídia buscam filtrar ou moldar os diferentes grupos que pretendem atingir, mas nem sempre é possível explicar porque algo se tornar popular. É preciso entender não apenas como as mídias definem seu público, mas também como esse público recebe as mídias, como as interpretam e reagem a elas diante de suas subjetividades. Nesse sentido, estudar o público midiático significa: investigar como a mídia aborda seus públicos, as pressuposições que os produtores fazem sobre esse público e como busca atingi-lo através de diferentes canais e tecnologias; entender como as pessoas utilizam as mídias em seu cotidiano, como as interpretam, como tiram prazer delas, e como esses processos dialogam com suas identidades de gênero, classe, raça, etnia, idade etc.

Fonte: O autor, adaptado de Buckingham (2022).

Como alerta Fantin (2011), não podemos considerar que as concepções em torno da educação midiática são lineares e estanques no processo histórico. Portanto, muitas práticas em torno de uma educação para as mídias ainda se manifestam dentro das diferentes perspectivas apresentadas aqui e dos diferentes contextos sociais. Nesse sentido, a abordagem que guiou a presente pesquisa é essa mais contemporânea, tendo como referência principal o trabalho de Buckingham (2022).

Hoje o ambiente midiático é muito mais vasto do que algumas décadas atrás e o tempo para o surgimento de novas tecnologias e formas de mídia é cada vez menor. Em um cenário complexo, as novas mídias digitais também disputam espaço e dialogam com a “velha mídia”, como o Cinema, sendo necessário considerar suas relações e também suas especificidades. Esse contexto faz com que a educação midiática se torne ainda mais relevante e fundamental, sobretudo para crianças e jovens, em uma sociedade intensamente mediada – na cultura, na política, nas relações pessoais.

Contudo, Buckingham (2022) alerta que não se deve tratar apenas de um processo de alfabetização midiática em um sentido funcional, como ela se apresenta em muitos casos. Assim, tendo como norteadores os quatro conceitos-chave, o autor defende o papel central do entendimento crítico nesse processo:

A educação midiática não consiste em usar a mídia ou a tecnologia como ferramentas, como auxílios educacionais, nem mesmo como aparelhos de coleta de dados. Não consiste em alertar os jovens contra as várias formas de “mau comportamento” que a mídia parece incentivar. Tampouco consiste simplesmente em desenvolver habilidades técnicas ou proporcionar aos

jovens oportunidades de se expressarem através da mídia. Na verdade, como pretendo explicar, ela se preocupa sobretudo em desenvolver o entendimento crítico. (Buckingham, 2022, p. 30)

Ou seja, é fundamental entender que a adoção de um ponto de vista crítico é importante para que os estudantes possam fazer suas interpretações de forma mais fundamentada e sistemática em relação às mídias. Como aponta Buckingham (2022), o pensamento crítico leva a análise e avaliação das informações, pressupõe o questionamento de formas e padrões, suas relações com o que está incluído e excluído, assim como suas implicações. Nesse sentido, não se trata de uma abordagem que busca blindar os jovens quanto ao poder absoluto da mídia e nem mesmo de uma tentativa de desmistificação de ideologias, mas de proporcionar aos estudantes as ferramentas críticas para que possam realizar suas reflexões de forma autônoma.

Ao falar sobre a Agenda de Paris, um dos principais marcos das duas últimas décadas nas discussões sobre educação midiática a nível mundial, Bévort e Belloni (2009) apresentam como esse documento reafirmou a necessidade de uma formação para além das competências técnicas, mobilizando também a compreensão crítica das mídias como ferramenta fundamental para o exercício pleno da cidadania. Além disso, as autoras ressaltam a importância deste documento internacional no sentido de enfatizar o papel dos sistemas educacionais na promoção da educação midiática, sendo que pela primeira vez aparece entre as principais recomendações a prioridade ao ensino formal como espaço privilegiado dessas ações.

Fantin (2011) também destaca esse papel da cidadania na educação midiática, em uma perspectiva transformadora através do fazer educativo e também como espaço de reflexão teórica. Para isso, a autora lista outros três aspectos que devem compor essa perspectiva: cultura (ampliação dos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação); e criação (capacidade criativa de expressão e de comunicação). São linhas mestras que devem guiar uma abordagem mais ampla da educação midiática para educar sobre as mídias (cultura), com as mídias (crítica) e através das mídias (criação).

Contudo, Fantin (2011) também destaca o pensamento da pesquisadora francesa Genevieve Jacquinot sobre a distinção entre essas ações formativas. Para ela, embora expressadas em diferentes práticas, essas ações caminham na mesma

direção, pois se aprende sempre através das mídias, seja no trabalho com ou sobre elas. Nesse sentido, o foco da presente pesquisa em uma proposta de letramento audiovisual mais ligado às dimensões da cultura e da crítica – e menos a uma prática de produção – dialoga com essa postura.

Portanto, não se trata de desconsiderar a importância da prática audiovisual enquanto parte do aprendizado no processo de letramento, mas sim uma adequação estratégica aos objetivos e condições específicas de realização da pesquisa, sendo pensada principalmente diante de dois aspectos:

- a percepção de que na realidade material das escolas a produção audiovisual se coloca como um desafio maior, não apenas em termos estruturais – mesmo considerando as possibilidades tanto de gravação quanto edição em *smartphones* atualmente –, mas também de tempos e espaços no currículo;
- o entendimento ampliado do aspecto da criação no trabalho com audiovisual, para além do sentido de produção de imagens, mas considerando também o papel da produção textual de análise crítica como outra forma de expressão sobre essa experiência – e também como ferramenta mais acessível para realização no contexto escolar.

Como aponta Buckingham (2022), a pedagogia da educação midiática implica uma relação dinâmica entre leitura, produção criativa e análise contextual, contudo, não se trata de uma visão dogmática e padronizada. Ele entende que diferentes estratégias podem ser usadas em diferentes contextos, mas o aprendizado mais eficaz envolve uma relação entre criatividade e crítica, entre teoria e prática. Essa perspectiva dialética se manteve constante no horizonte desta pesquisa.

2.2 Letramento Audiovisual

Para Lipovetsky e Serroy (2009), vivemos hoje a era hipermoderna, um superlativo dos valores da modernidade. Essa sociedade hipermoderna é caracterizada por uma escalada aos extremos da ordem individualista, da dinâmica do mercado e da escalada técnico-científica. “É como uma imensa fuga para frente, uma engrenagem sem fim, uma modernização exagerada [...]” (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 49). Nesse contexto, os autores afirmam que estamos diante de uma cultura telânica, da onipresença das telas em todas as esferas do nosso cotidiano.

Nesse sentido, essa sociedade hipermoderna também pode ser chamada de

“sociedade das telas”, onde a arte, a comunicação, o saber, tudo está disponível nas telas: dos telões, do cinema, da televisão, do computador, do *smartphone*, do *tablet* e demais *gadgets* que surgem constantemente. Nada mais escapa às malhas digitais dessa nova lógica e todas as nossas relações com o mundo e com os outros são cada vez mais mediatizadas por interfaces nessas telas que não cessam de convergir e se interconectar.

Eis agora a tela como polo-reflexo, como referencial primeiro capaz de dar acesso ao mundo, às informações, às imagens. Tela indispensável para quase tudo, tela incontornável. Um dia, talvez, o que não estiver disponível na tela não terá mais interesse nem existência para todo um conjunto de indivíduos: quase tudo se buscará na tela e remeterá a ela. Ser ou não ser: existir na tela ou não existir. (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 297)

Atualmente, os conteúdos que circulam nessas telas são vastos, contudo, é notável que grande parte do cenário midiático no cotidiano – tanto no mundo real quanto no virtual – é composto por imagens audiovisuais. Estudos recentes, por exemplo, estimam que 82% do tráfego mundial da internet é de vídeos (Sousa; Ravache, 2022). Em 2024, a cada minuto, usuários da Netflix assistiram 362.962 horas de conteúdo, o Youtube teve 3.472.222 visualizações de vídeos e 139 milhões de *reels* foram vistos no Facebook e Instagram (Domo, 2024).

Nesse cenário, a Indústria Cultural continua moldando visões de mundo e identidades, não mais limitada à televisão ou ao cinema, mas expandida em um ambiente digital onde o próprio indivíduo é produtor de conteúdo. Ou seja, nos tornamos, simultaneamente, produtos e agentes da Indústria Cultural, e o entretenimento e a publicidade continuam presentes, reforçando padrões de comportamento, consumo e subjetividade.

Em vez da imposição externa e verticalizada, descrita por Adorno e Horkheimer, hoje vivemos uma forma de dominação cultural mais horizontalizada e voluntária. A crescente estetização da vida cotidiana transforma tudo (corpo, rotina, comida, opiniões etc.) em imagem, espetáculo e mercadoria, criando a ilusão de liberdade ao mesmo tempo que mascara mecanismos de vigilância, controle e monetização de dados. Cada vez mais parece se concretizar a “sociedade do espetáculo” denunciada por Debord (2003) como afirmação ampla do sistema de dominação da lógica do capitalismo e justificação desse sistema enquanto presença permanente no tempo livre dos indivíduos:

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se esvai na fumaça da representação. (Debord, 2003, p.8)

O espetáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se toma imagem. (Debord, 2003, p. 20)

O desafio contemporâneo é reconhecer que o controle cultural não desapareceu com a internet, mas se reconfigurou com mais sutileza e eficácia. A educação midiática, nesse sentido, torna-se campo fundamental para construção do pensamento crítico e para resistir aos efeitos homogeneizantes da Indústria Cultural.

Portanto, quando pensamos no contexto da contemporaneidade, o que significaria estar alfabetizado hoje? Para Fantin (2008), está claro que as mídias não podem mais estar excluídas de um processo de alfabetização e que estar alfabetizado hoje envolve a apropriação das diferentes linguagens da cultura contemporânea. Ou seja, nossa leitura de mundo e participação na sociedade hoje depende mais do que apenas dos códigos gramaticais da língua e a construção da cidadania passa por experiências culturais diversas que não só pela linguagem escrita. Ou seja:

Se todo meio precisa de uma alfabetização e se toda linguagem precisa ser apropriada, poderíamos pensar um conceito alargado do que seja alfabetização, conceito que vai se atualizando conforme as demandas da prática social e que dialeticamente pode dar conta das dimensões micro e macro destes processos em suas especificidades e generalidades. (Fantin, 2008, p. 79).

Nesse sentido, precisamos promover práticas pedagógicas que abarquem esses conhecimentos, que desenvolvam a autonomia e o pensamento crítico em relação às diferentes mídias. Considerando a grande relevância do conteúdo audiovisual no cenário midiático contemporâneo, percebe-se também uma demanda pela reflexão particular em torno das mídias audiovisuais. Assim, entendendo que o exercício pleno da cidadania hoje depende de uma recepção mais ativa em relação ao audiovisual, torna-se também papel da escola auxiliar os estudantes na construção de uma atitude mais crítica em relação ao que assistem, pela reflexão sobre suas linguagens e contextos.

Por isso a importância de incluir na escola um processo de

alfabetização/letramento⁵ audiovisual, considerando que no contexto social atual de saturação de imagens audiovisuais no cotidiano, esse letramento se torna imperativo para uma leitura crítica de mundo. Esse letramento audiovisual pode ser enquadrado como parte dos letramentos múltiplos necessários para dar conta de uma cidadania crítica e democrática no contexto contemporâneo, dentro do que Rojo (2009) denomina “letramentos multissemióticos”.

Dessa forma, podemos definir esse letramento como o processo de desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar e produzir sentidos através da linguagem audiovisual, o que demanda compreensão dos seus códigos próprios nas diferentes esferas que compõem essa linguagem. Como aponta Fantin (2014), para esse letramento é condição fundamental:

[...] apropriar-se dos códigos audiovisuais e produzir sentidos a partir da narrativa fílmica; identificar e reconhecer os elementos da esfera visiva (luz, cor, campo, planos; movimentos dos personagens e das máquinas; cenografia, efeitos especiais; escrita; montagem) e da esfera auditiva (sons, falas, diálogos; ruídos, música) como competências necessárias para entender e se expressar audiovisualmente ao lado das demais linguagens. (Fantin, 2014, p. 63)

Barbosa (2014) afirma que a alfabetização audiovisual não pode ser simplificada apenas ao ensino de uma gramática para a “extração” do significado do filme. Contrariando outras vertentes que acreditam que o uso do termo alfabetização está impregnado pela referência à linguagem oral e escrita – remetendo à necessidade de aquisição de um vocabulário específico para sua compreensão e simplificando a análise de um filme às relações entre o nível formal da imagem e seu significado – a autora formula sua compreensão:

Compreendemos que alfabetizar audiovisualmente é chamar a atenção, apontar, atentar para as imagens, para as sonoridades que nos cercam, e procurar compreendê-las, isto é, iniciar um processo de ampliação de mundos e também de estranhamento de um mundo tão naturalizado. [...] por um lado, alude aos começos, aos inícios da apreensão de um tipo de linguagem, o que envolve esforço e enfrentamento de um processo complexo, o que demanda continuidade, ou seja, exige tempo para a sua aprendizagem; por outro, nos remete à escola e a sua função como favorecedora da formação e da ampliação do repertório dos estudantes,

⁵ No campo da Educação existe uma ampla discussão em torno dos termos “alfabetização” e “letramento”, com conceituações que se aproximam e se distanciam. Não pretendo trazer essa discussão, por não fazer parte essencial no desenvolvimento da temática deste trabalho. No entanto, essa discussão também aparece em trabalhos sobre educação midiática e sobre a relação Cinema-Educação, como em Fantin (2008) e Barbosa (2014). Assim, considerando essa especificidade, parece que o uso em geral desses termos nesses casos são para, de forma semelhante, nomear processos educativos voltados ao conhecimento, compreensão e uso da linguagem específica dos meios audiovisuais. Portanto, neste trabalho os dois são tratados como sinônimos, dando-se preferência para o uso do termo “letramento”.

para que eles sejam, cada vez mais, capazes de compreender e de atuar no mundo em que vivem. (Barbosa, 2014, p. 250)

Tendo em vista a noção de educação midiática, o processo de letramento audiovisual precisa envolver tanto o conhecimento dos elementos da linguagem audiovisual – os padrões expressivos usados para comunicar sentimentos e ideias de forma visual e sonora – quanto compreender e refletir sobre os seus usos dentro de cada estilo e na relação com os contextos envolvidos na produção de cada produto audiovisual, para ampliar a recepção e a interpretação do que está contido em cada obra.

Esse movimento pretende ampliar a capacidade de leitura e reflexão no processo ativo de criação de significados, através de uma leitura crítica que possibilite perceber os meios audiovisuais não como ferramentas neutras, mas como parte do processo de construção de significações, funcionamento da comunicação e formação cultural da sociedade contemporânea.

2.2.1 Cinema e Linguagem Cinematográfica

Considerando os múltiplos formatos audiovisuais existentes dentro do “paradigma ecológico”⁶ da educação midiática no contexto contemporâneo, cabe definir melhor aqui a escolha pelo foco no Cinema nesta pesquisa.

Como afirma Buckingham (2022), nesse novo ambiente digital as fronteiras entre as novas e as velhas mídias se tornam nebulosas, elas se sobrepõem e se interrelacionam, precisando ser consideradas holística e separadamente no contexto da educação. Nesse sentido, as velhas mídias – como o Cinema – ainda ocupam dimensão central na vida contemporânea e as formas de estudar os seus aspectos de linguagem, representação, produção e público podem servir de referência e ser extrapoladas também para as novas mídias sociais.

No cenário social de hoje talvez exista uma tendência de se privilegiar os meios digitais e a internet, assim como, nesse sentido, os produtos e linguagens audiovisuais nativos desse ambiente e que circulam na rede mundial. Contudo, o Cinema (entendido aqui em seu sentido amplo, como linguagem, arte, indústria e prática social) ainda é de grande relevância na construção e compartilhamento de

⁶ Essa expressão se refere a fazer educação midiática usando todos os meios e tecnologias disponíveis. Ou seja, se refere a um uso pedagógico de todas as mídias e suas tecnologias: livro, jornais, televisão, cinema, videogames, celular, internet, computadores etc. (Fantin 2007; 2011).

significados, além de instrumento de difusão do patrimônio social, histórico e cultural da humanidade.

Assim, mesmo em um tempo em que a proliferação das telas coloca o Cinema apenas como mais um entre tantos audiovisuais, ele também se mantém atual e se coloca como parte importante do contexto de educação midiática. Para Lipovetsky e Serroy (2009), o fim de uma certa centralidade institucional do Cinema não significa de modo algum enfraquecimento de sua influência cultural:

O indivíduo das sociedades hipermodernas passa a olhar o mundo como se fosse cinema, este constituindo as lentes inconscientes pelas quais ele vê a realidade onde vive. O cinema tornou-se formador de um olhar global dirigido às esferas mais diversas da vida contemporânea. [...] Pensar o cinema hoje é, cada vez mais, pensar um mundo social que se tornou ao mesmo tempo telânico e hiperespetacular. Há muito se sabe que é impossível pensar o cinema sem considerar a aventura dos tempos modernos; eis que agora são os tempos hipermodernos e sua profusão de telas que não podem mais ser pensados sem o prisma do cinema. (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 29)

Portanto, para Lipovetsky e Serroy (2009), na sociedade hipermoderna o Cinema constrói uma percepção de mundo também fora do Cinema, o real submetido ao molde do imaginário-cinema, uma “cinevisão” do mundo. Quando pensamos historicamente o Cinema, sobretudo o cinema hollywoodiano e o seu *starsystem*, fica claro que os filmes não se apresentam apenas como entretenimento, mas asseguram formas de socialização e também atuam como elementos importantes da construção de significados compartilhados e de uma inteligibilidade de mundo.

Quando extrapolamos isso para a cultural telânica da sociedade contemporânea, essa influência se expande para todas as formas atuais de audiovisual. Podemos pensar nas figuras dos *digital influencers* hoje como as novas estrelas do Cinema. Porém, Lipovetsky e Serroy (2009) vão além; para eles essa “cinematização” se infiltrou um pouco em toda parte, ultrapassando os círculos das celebridades. Grande parte da vida cotidiana parece roteirizada e transformada em imagem e espetáculo. O espírito-cinema modela a realidade banhada nessas imagens que circulam nas telas que nos cercam.

Esses contornos que o mundo hipermoderno ganha, através de uma percepção da realidade criada a partir do Cinema, parecem dialogar diretamente com o pensamento de Benjamin (1987). Para esse autor da primeira metade do século XX, a era da “reprodutibilidade técnica”, em que as obras de arte podem ser

reproduzidas e passam a ser acessíveis a uma imensa gama de pessoas, tem na arte cinematográfica a sua maior expressão. Benjamin defende que nesse processo as obras perdem sua aura⁷ e se substitui o seu valor de culto pelo seu valor de exposição, sendo direcionadas à grande massa do público que agora pode, não apenas acessar essas obras, mas também pode passar a se ver representada nelas.

Nesse sentido, Duarte (2002) afirma que o homem do século XX jamais seria o que foi se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento. Ancorada na obra do historiador Eric Hobsbawn, a autora defende o Cinema como transformador da maneira como os seres humanos percebem a realidade:

Muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas. [...] Se isso é verdadeiro no que diz respeito à História, mais ainda no que refere aos aspectos mais subjetivos da vida social [...] Parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica. (Duarte, 2002, p. 18-19)

A autora completa que é necessário que os meios educacionais adotem o Cinema não apenas como um recurso secundário e menos importante do que as obras literárias, por exemplo, mas que, ao admitir essa participação significativa dos filmes na formação humana, possam entender e ampliar os limites dessa participação. Para isso, a autora alerta que os educadores precisam estar atentos e dispostos a compreender a pedagogia do Cinema, suas estratégias e recursos, sua linguagem e sua história (Duarte, 2002).

Como aponta Fantin (2011), segundo o pesquisador italiano Pier Cesare Rivoltella, o cenário atual das relações entre mídia e sociedade interpela a educação em três sentidos: do ponto de vista alfabético (sendo as mídias protagonistas da interação social e da transmissão cultural, a educação não pode deixar de trabalhar sua linguagem); do ponto de vista metodológico (a educação não pode limitar-se às mediações tradicionais); e do ponto de vista crítico (a educação deve desenvolver a consciência reflexiva na relação com as mídias). Ou seja, interpela as mediações escolares a não reduzirem os meios midiáticos ao seu uso instrumental.

Quando falamos de Cinema, o uso instrumental é aquele voltado

⁷ Grosso modo, o conceito de aura para Benjamin refere-se a qualidade da obra de arte vinculada ao caráter de sua existência única, autêntica. Exemplificando, podemos dizer que a Mona Lisa de Da Vinci possui uma aura, diferente das suas inúmeras reproduções fotográficas e de outras ordens.

exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, sua linguagem e forma, ou como ela se insere no contexto social, temporal, político de sua produção. Desse modo, “[...] se tomamos os filmes apenas como um meio através do qual desejamos ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles” (Duarte; Alegria, 2008, p. 69).

Nesse sentido, devemos entender os filmes como formas de expressão, como agentes de socialização, como campo simbólico de formação de significados e como difusores do patrimônio cultural da humanidade, mas precisamos também entender o papel próprio do filme em um contexto formativo na escola, enquanto recurso didático. Existem transformações que operam na passagem da fruição lúdica para a educativa. Apesar dos filmes não serem produzidos com fim pedagógico, entender o Cinema na escola como instrumento através do qual se faz educação e como objeto temático de intervenção educativa através da leitura, da interpretação e da análise, atua também na ampliação da experiência com os filmes e do caráter pedagógico do Cinema (Fantin, 2007).

Fantin (2007), referenciando o trabalho de Rivoltella, comenta que o autor italiano destaca a relevância educativa do cinema a partir da validade alfabética (compreender a aprendizagem da gramática e sintaxe da linguagem cinematográfica); cultural (reconhecer o cinema como expressão cultural e seus juízos estéticos e críticos); e cognitiva (o cinema como espaço de pesquisa histórica da realidade política e social contemporânea). A autora ainda acrescenta a validade psicológica (explorar identificações na interação com as narrativas cinematográficas e seus processos de significação); estética (compreender momentos de prazer e desprazer na fruição do cinema); social (o cinema como evento que permite encontro com si próprio e com o outro).

Tendo em vista esses argumentos, percebemos que, apesar de não exclusiva, a questão da linguagem aparece como central para um letramento audiovisual. De forma semelhante, a permanente relevância do Cinema para entender o cenário midiático audiovisual contemporâneo também passa por esse aspecto, quando consideramos sua gênese enquanto linguagem audiovisual.

Guardadas as especificidades de cada formato, todos os produtos audiovisuais que conhecemos hoje são originários da invenção dos aparelhos cinematógrafos no final do século XIX e, conseqüentemente, filhos do Cinema. Por

consequência, a linguagem que nasceu no Cinema é mãe de toda linguagem audiovisual, com as quais compartilha a maioria dos seus códigos. Portanto, pensar o Cinema e sua linguagem é também pensar a imagem audiovisual de maneira ampla. Assim, o domínio da linguagem cinematográfica, por consequência, também leva a melhor compreensão de outras formas de expressão audiovisual.

Nesse sentido, entender a linguagem cinematográfica também é chave para entender o processo simbólico de significações de todas as mídias audiovisuais, assim como o seu amplo uso enquanto aparatos de dominação cultural e ideológica da hegemonia burguesa. Como aponta Fantin (2007):

Entender o cinema como instituição, dispositivo e linguagem significa considerar as relações entre indústria do cinema, economia e ideologia, articuladas com desejos e imaginários no plano real e simbólico. Situar o cinema como dispositivo de representações com seus mecanismos e funções que organizam tempos, espaços e predeterminam papéis pode ser enriquecido quando articulado com a especificidade de sua linguagem, regras e convenções. (Fantin, 2007, p. 7)

E do que é composta essa linguagem cinematográfica? De que formas ela se constitui a ponto de nos encantar, enquanto, em muitos casos, nos vende os discursos da Indústria Cultural?

A consolidação de uma linguagem propriamente cinematográfica, foi sendo aprimorada ao longo das primeiras décadas do Cinema, na medida em que os cineastas buscavam os procedimentos para expressar suas ideias e narrativas. Nesse sentido, ela é composta pelos diversos elementos específicos (como enquadramentos, ângulos, movimentos de câmera e outros) e não específicos (que ela empresta de outras artes, como o uso das linhas, formas, cores, iluminação, figurinos, cenários, músicas e mais) que integram os processos de expressão visual e sonora dessa linguagem (Martin, 2005).

Contudo, a linguagem cinematográfica é essencialmente manipulação, pois precisamos entender que os elementos constitutivos dessa linguagem não têm em si significação predeterminada. Essa significação, do ponto de vista de quem está elaborando a narrativa, depende essencialmente das relações que serão estabelecidas entre os diferentes elementos e, em última instância, entre os diferentes planos (a menor unidade narrativa do filme).

Portanto, a montagem é o elemento mais singular da linguagem cinematográfica e sua síntese. Assim, podemos considerar a montagem como o caráter de manipulação dessa linguagem em todos os seus níveis, da construção do

plano ao corte final do filme, para criação da narrativa. “Este é um princípio fundamental para a manipulação e compreensão dessa linguagem. Por isso o cinema é basicamente uma expressão de montagem” (Bernardet, 1980, p. 40).

Todavia, porque na maioria das vezes que assistimos a um filme esse aspecto da manipulação não parece presente ou não nos chama a atenção? Mesmo para quem não conhece os códigos dessa linguagem, ao assistir a um filme hoje, em geral, não se estranha a forma como aquela história está sendo contada. A não ser que seja de maneira muito diferente da maioria dos filmes, não é algo percebido em geral. Em grande parte, isso acontece por dois motivos: o público está bem acostumado com as convenções estabelecidas pelas narrativas cinematográficas; o caráter “realista” da imagem cinematográfica representa o mundo em movimento tal qual o vemos diante dos olhos.

Se o cinema é linguagem, é porque ele opera com a imagem dos objetos, não com objetos em si. A duplicação fotográfica [...] arranca ao mutismo do mundo um fragmento de quase-realidade para dele fazer o elemento de um discurso. Dispostas de forma diferente do que surgem na vida, transformadas e reestruturadas no decurso de uma intervenção narrativa, as efígies do mundo tornam-se elementos de um enunciado. (Metz *apud* Martin, 2005, p. 24)

Um mito popular foi criado em torno da primeira exibição de *A chegada do trem na estação* (Auguste e Louis Lumière, 1896), dizendo que o público presente se assustou com a possibilidade de o trem avançar para fora da tela. Apesar de ser apenas uma lenda, inventada para promover o cinematógrafo dos Lumière, ela tem base na condição concreta da imagem cinematográfica reproduzir a “realidade”. Mesmo que, nesse caso, a imagem em preto e branco e a ausência de som não deixassem dúvidas de que não se tratava de um trem de verdade, algo faz com que a imagem pareça real.

Essa ilusão é criada pela “impressão de realidade” (Aumont et. al, 2012) da imagem cinematográfica, uma característica chave para o sucesso do cinema narrativo de ficção e para o seu estabelecimento como parte relevante da cultura global. Esse aspecto foi e permanece sendo amplamente discutido por teóricos do Cinema⁸, sendo defendido e refutado sob diferentes perspectivas – determinações tecnológicas, fisiológicas e psíquicas. Apesar de não poder ser definido por uma visão simplista de que a imagem cinematográfica “reproduz o real”, pois sabemos que existe uma manipulação do processo e um ponto de vista de “quem” fala por

⁸ Para mais sobre esse debate, ver Aumont et. al. (2012) e Xavier (1983).

trás de cada obra (inclusive no cinema documentário, que supostamente estaria mais próximo da realidade), não se pode descartar esse aspecto como concreto ao analisarmos a história, os usos e os impactos do Cinema na sociedade.

Essa característica da imagem cinematográfica também é basilar para o que pode ser chamada de “montagem invisível” do cinema clássico hollywoodiano. Esse estilo que ainda predomina nas produções cinematográficas, ancorado na continuidade dos movimentos e elementos da imagem para disfarçar a intervenção do narrador (que pode ser entendido como o diretor, o produtor ou mesmo o estúdio por trás do filme, ou seja, quem está contando aquela história e com que propósito) em uma pretensa naturalidade do que é apresentado na tela, busca reforçar a “impressão de realidade”.

Tudo neste cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis, a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”; montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação. (Xavier, 2008, p. 41)

Mesmo em narrativas com personagens fantásticos e mundos imaginários, o uso desse estilo propõe ao espectador uma suspensão de descrença e se baseia em elementos naturais para criar uma conexão com o mundo real, dando credibilidade. Ignoramos tudo que está relacionado ao aparato para imergir apenas na narrativa.

A grande maioria da produção de filmes em nível mundial continua seguindo esses padrões da narrativa clássica, pelo seu alinhamento com um gosto comum de grande parte da audiência – construído historicamente e socialmente ao longo do tempo – e pelas próprias características mercadológicas da indústria cultural cinematográfica que visa manter e atender esse gosto em seus produtos.

Portanto, sobretudo em uma perspectiva didática, podemos chamar de linguagem cinematográfica todo esse conjunto de códigos e técnicas padronizadas ao longo do tempo do Cinema e consolidadas, principalmente, por essa narrativa clássica hollywoodiana que acostumou o público com as características dessa linguagem, enquanto expressão máxima do Cinema como indústria e mercadoria do sistema capitalista⁹.

⁹ Como observa Aumont et.al. (2012), o que muda são as escolhas estilísticas dos realizadores. Formas estéticas e autorais fora desse padrão ainda são exploradas pelos cineastas – assim como foram pela vanguarda soviética dos anos 1920 ou por movimentos como Neorrealismo italiano,

Contudo, do ponto de vista do letramento audiovisual, não se trata de resumir a linguagem simplesmente pela técnica. Parte importante de entender a linguagem cinematográfica é entender que além de conhecer esses procedimentos é necessário refletir sobre os seus usos dentro do estilo próprio de cada filme, para ampliar a recepção e a interpretação do que está contido em cada obra. Apesar de não podermos reduzir a experiência cinematográfica a um processo de análise ou de uma adequada leitura dos códigos, também é o entendimento deles e esse exercício que amplia as possibilidades da experiência para além do que é sentido.

Como aponta Duarte (2002), diferente da escrita, a compreensão do Cinema não pressupõe o domínio das suas “estruturas gramaticais”, mas isso não significa que conhecer esses “sistemas significadores” de que o Cinema se utiliza para dar sentido às suas narrativas não nos permita usufruir melhor da experiência com filmes e vivenciá-las com muito mais intensidade quando compreendemos o modo como se articulam os discursos na linguagem cinematográfica:

Penso que o contato com os filmes produz, num primeiro momento, apenas *imagos* - entendidos aqui como marcas, traços, impressões, sentimentos - significantes que serão lentamente significados depois, de acordo com os conhecimentos que o indivíduo possui de si próprio, da vida e, sobretudo, da linguagem audiovisual. (Duarte, 2002, p. 74)

Portanto, esse é o sentido do letramento audiovisual proposto aqui. Dessa forma, a contribuição do ensino da linguagem cinematográfica dentro de uma proposta de educação midiática, que amplia o caráter formativo da experiência do uso do Cinema em sala de aula para além de uma abordagem instrumental, pode proporcionar aos estudantes conhecimentos para ampliar seus olhares e significações na relação com as obras audiovisuais dentro e fora da escola.

2.3 Formação Humana Integral

Esse é um dos conceitos basilares dos fundamentos político-pedagógicos nos Institutos Federais (Pacheco, 2015) e, portanto, também do EMI ofertado nessas instituições. Por isso, esse conceito assume importância central na pesquisa realizada e neste trabalho. Esse termo carrega em sua concepção outros – como politecnia e omnilateralidade – que estão contidos dentro do ideário que conceitualmente fundamenta o EMI nos IFs como mais do que apenas uma forma de

oferta educacional conjunta de Ensino Médio e Educação Profissional.

Pensado sob esses termos, o Ensino Médio Integrado expressa um ideal de formação integral e integrada, que visa articular os conhecimentos da formação geral e da formação profissional, para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Dessa forma, esse ideal tem como base o trabalho como princípio educativo, integrado à ciência e à cultura como dimensões indissociáveis de uma formação com vistas à compreensão ampla da realidade concreta enquanto totalidade¹⁰ (Ramos, 2008; 2010).

Nessa perspectiva, o trabalho é compreendido em seu sentido ontológico¹¹ e como prática econômica (sentido histórico que assume no capitalismo), sendo princípio educativo nos dois sentidos: no primeiro, como compreensão do processo histórico de produção de conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação da vida e a ampliação das capacidades humanas; no segundo, como exigência do processo educativo na formação específica para o exercício de profissões, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (Ramos, 2008; 2010).

A ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos e mediados pelo trabalho, que possibilitam o avanço produtivo. Conhecimentos sistematizados e legitimados socialmente, como resultados da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais, podendo ser questionados e superados historicamente. Por sua vez, a cultura corresponde às normas que nos orientam como um grupo social que compartilha valores éticos, morais e simbólicos, manifestados, por exemplo, nas diferentes formas de criação estética e artística. (Ramos, 2008; 2010).

O EMI também é uma expressão que carrega em seus sentidos a luta pela superação de uma dualidade, histórica e educacional, fundada na divisão social do trabalho sob o modo de produção capitalista. Portanto, busca superar a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, através de uma

¹⁰ Nesse entendimento, totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pelas relações que os constituem. A compreensão da realidade como totalidade, portanto, exige que se conheçam as partes para entendê-la como síntese de múltiplas determinações (Ramos, 2008).

¹¹ O trabalho no sentido ontológico é compreendido como inerente ao ser humano. Significa pensar o trabalho como toda forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens. Portanto, é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de suas necessidades. Nesse sentido, trabalho não é emprego, é produção de conhecimentos, criação, realização humana (Ramos, 2008).

base unitária que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos socialmente construídos. Com isso, desloca o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para os sujeitos, possibilitando a estes uma compreensão crítica para intervenção na realidade e para a transformação social (Ramos, 2008; 2010).

Como defende Ciavatta (2012), desse modo, esse ideal de formação integrada sugere eliminar a divisão entre o fazer e o pensar, não reduzindo a preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional. Trata-se de formar trabalhadores com capacidade também para dirigir e planejar, com conhecimentos tanto dos fundamentos científico-tecnológicos da produção quanto sobre sua apropriação histórico-social. Como formação humana, incorporar essa dimensão intelectual ao trabalho produtivo, visa:

[...] garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2012, p. 85).

Sob essa perspectiva, o EMI não se trata apenas de uma modalidade que possibilita ao discente cursar o Ensino Médio conjuntamente a um curso técnico, viabilizando a formação geral e a profissional acontecerem numa mesma instituição, com currículo e matrículas únicas. Para além disso, é um projeto formativo que conceitualmente busca “recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, as concepções de Educação politécnica, Educação omnilateral e Escola Unitária, que estiveram na disputa por uma nova LDB na década de 1980” (Ciavatta; Ramos, 2012, p. 308).

Cichaczewski (2023) fala sobre esse processo de disputa em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), enquanto faz um percurso histórico para identificar as determinantes que estruturaram a constituição dos Institutos Federais. O autor identifica como os IFs são a materialização de uma política pública vinculada a um projeto societário com raízes nas lutas da classe trabalhadora nos anos 1970 e 1980. São os ideais dessas lutas que também se expressaram no debate educacional durante o processo de redemocratização após o período de ditadura militar, por exemplo, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e na proposta de um documento para a LDB.

Conforme descreve Ciavatta (2012, p. 88), esse documento “teve intensa participação da comunidade acadêmica [...] Nele se buscava assegurar uma

formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnicidade”. A autora completa que, buscando reverter essa dualidade educacional, esse conceito foi entendido como meio de estender ao Ensino Médio a possibilidade de assimilação na prática dos princípios científicos da produção moderna. Portanto, apesar de um conceito polissêmico¹², nesse contexto o ideário de politecnicidade buscava resgatar:

[...] o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 36).

Apesar de derrotada no parlamento por uma proposta mais alinhada aos ideais neoliberais que vigoravam na política brasileira nos anos 1990, essa perspectiva se manteve viva no debate educacional nos anos seguintes e voltou a ser marcante nas políticas públicas de educação do Estado brasileiro a partir do Decreto nº 5.154/2004 (que regulamentou dispositivos da LDB que tratam da educação profissional), mesmo que dentro de um cenário de contradições e embate de forças entre projetos societários distintos¹³.

Essa perspectiva de formação integrada pode ser expressada por uma variedade de termos, contudo, sua origem remonta aos paradigmas da educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano de forma integral nas dimensões física, mental, cultural, política, científico-tecnológica (Ciavatta, 2012). Deste modo, também é tributária do pensamento do filósofo alemão Karl Marx.

Manacorda (2007) apresenta a definição do ensino socialista na visão de Marx, que envolveria primeiramente o ensino intelectual, acompanhado pela educação física e pelo adestramento politécnico (que transmitiria os fundamentos científicos gerais e os aspectos práticos de todos os processos de produção). A união dessas dimensões ao trabalho produtivo poderia elevar “a classe operária acima das classes superiores e médias” (2007, p. 44).

Manacorda explica que essa união entre ensino e trabalho se torna parte do

¹² Para mais sobre esse debate ver Saviani (1989) e Nosella (2007).

¹³ Para entender melhor esse cenário ver Frigotto; Ciavatta; Ramos (2012).

processo de recuperação da integralidade do homem, comprometida pela divisão social do trabalho. Assim, a omnilateralidade é, portanto, “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais [...]” (Manacorda, 2007, p. 90).

Essa visão busca assim a emancipação do indivíduo social e, nesse sentido, Manacorda nos auxilia a entender que o adestramento politécnico para Marx não se limita a uma maior disponibilidade do trabalhador para o sistema capitalista, mas sim:

[...] exprime a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês da pluriprofissionalidade, Marx opõe a idéia [sic] da omnilateralidade, do homem completo, que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado. (Manacorda, 2007, p. 101)

No que tange as relações dessa perspectiva com a proposta de letramento audiovisual apresentada aqui, cabe salientar o aspecto do ensino intelectual proposto por Marx e a interpretação de Manacorda para ele. Manacorda aponta o fato de Marx colocar o ensino intelectual em primeiro lugar, mas sem defini-lo, e a isso o autor responde: “Que pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar?” (2007, p. 108).

O autor completa dizendo que talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente no fato de unir a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida e, nesse sentido, o papel social da escola se configura na integração com o trabalho. Sendo assim, Manacorda sugere que é provável, por isso, que:

[...] exatamente nos países onde a tendência a integrar a escola à fábrica aparece mais claramente, como nos socialistas, se faça sentir até mais forte a tendência de fazer da escola um centro de educação além de ensino. Não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos. (Manacorda, 2007, p. 109)

Dessa maneira, é a partir dessa perspectiva que vai se fundamentar o significado que o EMI assume dentro do contexto dos Institutos Federais e o sentido de formação humana integral que ele carrega. Pacheco (2015) comenta essa relação e afirma que os conceitos e concepções produzidos durante os debates na criação dos IFs foram incorporados aos documentos oficiais da época, como o documento base da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio” (Brasil, 2007). No seu capítulo “Concepções e Princípios”, o texto afirma que o sentido de Ensino Médio Integrado atribuído no documento é o de uma concepção de formação humana integral “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos” (Brasil, 2007, p. 40).

Apesar dos desafios de ordem estrutural e das disputas políticas e ideológicas que se colocam na efetivação dessa proposta educacional desde seus primeiros anos de gestação (Cichaczewski, 2023), a atualidade dessas premissas ao longo dos anos recentes pode ser observada nos documentos oficiais da RFEPCT. Isso pelo menos confirma que, mesmo que na realidade concreta das instituições essa formação integrada não aconteça de forma completa como idealizada, a formação humana integral é vista como base para a proposta de educação realizada nos IFs.

Adoto como exemplo o documento “Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, publicado pelo Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), em 2018. No seu capítulo 3, Fundamentos e Base Legal dos Cursos Técnicos Integrados, o documento deixa claro que a formação profissional precisa estar articulada com a formação básica de forma a promover o pleno desenvolvimento do sujeito, sua formação para a cidadania e qualificação para o trabalho. Neste sentido, precisa libertar-se da perspectiva imposta pelo mercado e pelos segmentos produtivos e buscar a formação omnilateral. Os autores concluem:

Dessa forma, o compromisso da RFEPCT deve ser com a formação crítica, humanizada e emancipadora, que proporcione experiências por meio das quais seja possível despertar o senso crítico, elevando o sujeito a patamares de compreensão capazes de ampliar seu nível de participação na esfera social, sem negligenciar a relação do homem com as questões de socialização, com as tecnologias, com os desafios ambientais e com a totalidade do complexo mundo do trabalho. (FDE/CONIF, 2018, p. 11)

Outra referência importante para o desenvolvimento da perspectiva educacional que serviu de base para o projeto político-pedagógico da RFEPCT é o conceito de “escola unitária” do italiano Antonio Gramsci. Mesmo que inspirado pelo pensamento de Marx, a realidade concreta que serviu como campo de estudo para Gramsci foi distinta – a sociedade italiana das primeiras décadas do século XX, época em que viveu, assim como sua experiência durante breve permanência na União Soviética. Portanto, suas reflexões se situam entre aproximações e distanciamentos com o ideário marxiano, contudo a influência de Marx é marcante (Manacorda, 2007).

Ao criticar a tendência de sua época, de abolição de qualquer tipo de escola “desinteressada” (humanista) e uma difusão cada vez maior das escolas profissionais, Gramsci apresenta como solução uma escola única “que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p. 33).

Como afirma Gramsci, “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (2001, p. 53). Nesse sentido, a escola unitária ou de formação geral humanista, deveria “se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, 2001, p. 36).

Desse modo, em sua relação com as perspectivas de educação politécnica e omnilateral, esse ideal da escola unitária também está presente na concepção de Ensino Médio Integrado. Assim, nas palavras de Ramos (2008), é preciso que esse ensino médio:

[...] defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, **desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem** – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir o **direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia**. [...] Um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para **compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida** mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social. (RAMOS, 2008, p. 6, grifo meu)

Sob essa ótica que estabeleço a ligação da educação midiática com a formação humana integral no contexto da contemporaneidade. Em uma sociedade pautada pelas imagens audiovisuais e por sua espetacularização, o letramento audiovisual cumpre papel fundamental nessa formação unitária. Para ter garantido o acesso aos conhecimentos socialmente construídos após o início do século XX, é impossível não considerarmos o que foi realizado no âmbito do Cinema e da imagem audiovisual, assim como se tornou imperativo na sociedade contemporânea a necessidade sociocultural de se relacionar com os produtos audiovisuais.

Ou seja, uma proposta de letramento para uma leitura crítica das obras audiovisuais, contribuindo assim para a construção de uma leitura de mundo autônoma e emancipada, também está alinhada à formação humana integral em uma sociedade onde a influência imagética está presente em quase todas as esferas da vida social, de forma cotidiana.

2.4 Currículo Integrado

Como explica Sacristán (2013), o currículo na educação desempenha uma função dupla, que é organizadora e unificadora ao mesmo tempo, ou seja, dita o que se deve ensinar e também o que se deve aprender. Contudo, na forma mais tradicional e mais comum que se concebe e se aplica o currículo, se reforçam as fronteiras que delimitam o conhecimento, por exemplo, na separação entre as disciplinas que o compõem. Essa prática histórica está relacionada com a própria fragmentação dos conhecimentos ao longo do tempo, refletindo na falta de diálogo entre os diversos campos da ciência.

No entanto, ao longo do século XX, em diversos momentos chamou-se a atenção para a necessidade de superação dessa fragmentação, buscando uma compreensão mais global do conhecimento e mais interdisciplinaridade na sua construção. É nesse contexto que surge a denominação “currículo integrado” para organizar propostas de ensino que buscam a integração entre as diversas áreas e formas de conhecimento, tendo como princípio uma formação mais ampla do ser humano (Santomé, 1998).

Portanto, a efetivação da proposta unitária do EMI nos Institutos Federais, dentro da perspectiva de formação humana integral, depende de uma organização curricular também integrada. Essa integração vai além da forma, da soma de

disciplinas e cargas horárias do Ensino Médio e da Educação Profissional. Esse ideal está orientado, por exemplo, na 8ª diretriz do documento “Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” do FDE/CONIF (2018):

8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes. (FDE/CONIF, 2018, p. 16)

Destarte, o sentido de integração preconizado no EMI dos IFs é aquele que articula trabalho, ciência e cultura, relacionando na organização curricular e nos processos de ensino-aprendizagem os conhecimentos gerais e específicos necessários para uma formação geral e para a preparação para o exercício de uma profissão (Ramos, 2010). Assim sendo, a integração proposta pelo projeto de formação humana integral dos Institutos Federais assume o sentido dado pelas palavras de Ciavatta (2012):

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disso que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (Ciavatta, 2012, p. 84).

Ou seja, do ponto de vista organizacional, essa formação integral não acontece em um simples acréscimo de componentes técnicos, de iniciação científica ou atividades culturais ao currículo do Ensino Médio. Esses componentes deverão existir, porém, para a verdadeira formação politécnica e omnilateral, precisam ser necessariamente desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos da formação geral, tendo o trabalho enquanto princípio educativo como integrador de todas essas dimensões (Ramos, 2012).

Dessa forma, torna-se necessária a compreensão de que os conteúdos de ensino não são conhecimentos abstratos, não tem fim em si mesmos, são conhecimentos construídos histórico-socialmente pela humanidade, dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação do real. Também se torna imprescindível adotar uma perspectiva de totalidade do conhecimento, assim como uma organização curricular baseada nessa totalidade: o currículo

integrado deve se organizar de forma que os conceitos sejam apreendidos como um sistema de relações e de síntese das múltiplas determinações que formam a realidade concreta que se pretende compreender (Ramos, 2010; 2012).

Para isso, a interdisciplinaridade se apresenta como método, como essa forma de reconstituir a totalidade a partir dos conceitos originados em distintos recortes da realidade (disciplinas). Além disso, os processos produtivos, como parte dessa realidade, também podem ser estudados em múltiplas dimensões – econômica, social, política, cultural e técnica –, necessitando teorias e conceitos de diversas ciências. Assim, no currículo integrado nenhum conhecimento é somente geral, pois estrutura também processos e objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente será compreendido de forma desarticulada da ciência que o originou (Ramos, 2010; 2012).

Essa perspectiva de compreensão da totalidade dialoga com o método da educação midiática e seus conceitos-chave que buscam também entender o fenômeno midiático sobre o amplo espectro de suas determinações. Sob esse prisma, uma abordagem não instrumental do Cinema em práticas integradoras, sejam elas disciplinares ou interdisciplinares, pode contribuir não apenas para a formação de um olhar crítico em relação aos filmes e obras audiovisuais, mas também para o entendimento mais amplo das múltiplas perspectivas envolvidas na compreensão do fenômeno que se pretende estudar.

Como sugerem Araujo e Frigotto (2015), o ensino integrado exige o desafio de pensar práticas pedagógicas que se aproximem de uma leitura ampla da realidade como uma totalidade natural e social. Nesse sentido, uma ação didática integradora, enquanto ação ético-política, precisa articular estratégias de ensino que favoreçam a superação da visão fragmentária e linear da realidade e tornem mais possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração. Os autores concluem:

Defendemos, porém, que não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante essa compreensão da dialeticidade do mundo. Mais importantes são os compromissos que assumimos e que nos permitem fazer escolhas e, dentro dos limites objetivos colocados pela realidade das escolas brasileiras, ressignificar procedimentos tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos. (Araujo; Frigotto, 2015, p. 70)

Desse modo, Araujo e Frigotto (2015) também apontam a interdisciplinaridade para compreensão da totalidade como um dos princípios orientadores para a

organização do currículo integrado. Ademais, os autores ainda apontam outros dois princípios: a contextualização e o compromisso com a transformação social. Desse modo, a contextualização vai demandar uma íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e os projetos políticos dos trabalhadores. De forma semelhante, a relevância dos conteúdos deve ser concebida não na perspectiva do mercado de trabalho, mas tendo como referência a sua possibilidade de instrumentalizar o trabalhador para reconhecer a essência da sociedade e também para transformá-la.

Contudo, o currículo não é neutro, universal ou imóvel (Sacristán, 2013). O currículo é um território de lutas sobre o que é ensinado e como é ensinado, um espaço de luta política e ideológica. Nesse sentido, Araujo e Frigotto (2015) alertam que quando pensamos práticas pedagógicas integradoras e orientadas pelo desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes, essas cumprem melhor sua finalidade quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora, quanto mais abarcarem a dinâmica das relações sociais.

Nessa perspectiva, Araujo e Frigotto (2015) também entendem que as técnicas de ensino, enquanto mediações das relações entre professores e estudantes, estão sempre subordinadas às finalidades e práticas sociais que as conformam. Ou seja, as mesmas estratégias podem servir tanto para modelos tradicionais de ensino, aqueles conformadores dos sujeitos, quanto para os projetos libertários, comprometidos com a emancipação humana.

As técnicas e procedimentos têm características comuns, independentes de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta. (Araujo; Frigotto, 2015, p. 76)

Portanto, o trabalho com Cinema enquanto recurso pedagógico, também alinhado a essa perspectiva, pode contribuir mais ao caráter unitário da proposta de ensino integrado quanto mais se distanciar do seu uso instrumental. Para isso, o letramento audiovisual é o caminho sugerido neste trabalho. Desse modo, o Cinema no currículo integrado também dialoga com a perspectiva da educação politécnica e omnilateral como aquela que busca, a partir da própria inserção no capitalismo e de sua crítica, superar a proposta hegemônica de educação e potencializar a transformação estrutural da realidade.

Ramos (2012), aponta que sendo o EMI necessário socialmente em uma realidade adversa, na qual os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, justifica-se também o trabalho como categoria econômica e a incorporação de uma formação específica para o trabalho no currículo integrado. No entanto, somente atendido o sentido ontológico do trabalho como princípio e organizador da base unitária desse currículo – integrando objetivos e métodos da educação profissional e condensando em si as concepções de ciência e cultura – que também pode se justificar a formação específica para atividades diretamente produtivas no projeto de EMI.

Desse modo, com base no pensamento de Ramos (2012), podemos concluir que a prática cultural também pode adquirir uma perspectiva própria de formação no EMI, enquanto constituinte da atividade humana na produção de sua existência e nas suas relações sociais. Nesse sentido, objetivos e componentes curriculares com essa finalidade – ou que se utilizem de obras culturais, estéticas e artísticas enquanto técnica de ensino – também podem ser inseridos nesse projeto como forma de conferir especificidade própria à essa dimensão constitutiva da prática social e como ampliação da formação cultural.

O quadro 2, a seguir, apresenta um breve resumo do marco teórico apresentado neste capítulo, considerando as interseções com o Cinema enquanto ponto focal de abordagem da presente pesquisa e do PE desenvolvido.

Quadro 2 – Resumo do marco teórico

Conceito	Definição	Intersecção com o cinema
Educação Midiática	Processo de apropriação crítica e criativa das mídias, para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido por elas e para interagir significativamente com os diversos tipos de produtos midiáticos.	O cinema se apresenta como um dos possíveis veículos midiáticos para se desenvolver uma consciência crítica da linguagem audiovisual. Tem importância central por ser origem dessa linguagem.

Letramento Audiovisual	Desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar e significar a linguagem audiovisual, demandando compreensão dos seus códigos próprios nas diferentes esferas que compõem essa linguagem (elementos visuais e sonoros).	O letramento com foco na linguagem cinematográfica, enquanto matriz de qualquer outra linguagem audiovisual, favorece também a leitura estética e técnica de outras formas de produtos audiovisuais contemporâneos.
Formação Humana Integral	Ideal de formação que visa articular os conhecimentos da formação geral e da formação profissional, para um desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Tem como base o trabalho como princípio educativo integrado à ciência e à cultura como dimensões indissociáveis para a compreensão ampla da realidade concreta enquanto totalidade.	O Cinema, como importante forma de expressão humana a partir do século XX, se torna parte fundamental da transmissão dos saberes produzidos socialmente, assim como veículo para compreensão das relações entre as múltiplas partes que formam a totalidade histórica e atual.
Currículo Integrado	Proposta de organização curricular que busca a integração entre as diversas áreas do conhecimento para uma ação formativa mais ampla. Buscar articular saberes científicos, técnicos e humanísticos em uma perspectiva de interdisciplinaridade para a compreensão da totalidade.	O Cinema pode atuar como eixo integrador do currículo, articulando temas transversais e sendo base para propostas interdisciplinares. A ampla produção cinematográfica mundial se mostra relevante para compreender diversos aspectos da sociedade.

Fonte: O autor.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa transita entre a pesquisa básica e a aplicada, sendo de abordagem qualitativa, pois está ancorada em um fenômeno educacional. Sendo assim, a pesquisa esteve focada no processo e em consolidar abstrações a partir da investigação do fenômeno para construção de novos conhecimentos. Trata-se de uma abordagem que considera a interpretação do fenômeno de forma mais ampla que o simples dado objetivo, permitindo flexibilidade para formular e reformular hipóteses ao longo do estudo, porém sempre apoiado pelo referencial teórico do pesquisador (Triviños, 1987).

A presente pesquisa pode ser enquadrada no que Marconi e Lakatos (2003) definem como pesquisa de campo, ou seja, aquela que consiste na observação do fenômeno *in loco* com o objetivo de levantar conhecimentos acerca de um problema. Desse modo, buscou-se executar uma pesquisa de características exploratória e descritiva, fundamentada primeiramente em uma revisão teórica para, em seguida, realizar uma investigação empírica a partir da observação de uma realidade educacional, na busca por uma maior familiaridade com o problema e a descoberta em torno de intuições do pesquisador (Marconi; Lakatos, 2003; Gil, 2002).

No entanto, por se tratar de pesquisa inserida no contexto do programa de Mestrado ProfEPT, o qual está subordinado à Área de Ensino (46) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também cabe considerar aqui que a presente pesquisa está alinhada às características dessa área, no sentido de buscar “construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos” (CAPES, 2019, p. 3). Portanto, a pesquisa realizada a partir de um estudo inicial de base teórica e da observação de uma prática, também fundamentou a elaboração e aplicação de um Produto Educacional no contexto da realidade investigada, além da avaliação desse produto pelo seu público-alvo.

3.1 Particularidades da pesquisa em mídia-educação

A presente pesquisa também está inserida no campo das propostas de educação midiática, ou mídia-educação. Portanto, para melhor entendimento dessa perspectiva, cabe pontuar suas especificidades. Conforme defende Rivoltella (2009), as pesquisas no âmbito da mídia-educação se inserem como um subconjunto das

pesquisas educativas sobre as mídias, a qual tem entre suas áreas de interesse a análise dos processos de produção de sentido e as práticas do espectador para ler criticamente as mensagens dos produtos midiáticos, refletindo em termos educativos sobre a estrutura desses produtos com a intenção de disponibilizar uma abordagem dos “alfabetos” das mídias.

Dentro desse contexto, Rivoltella (2009) aponta que a pesquisa em mídia-educação se caracteriza por uma dimensão mais pragmática. Ou seja, já sabendo que existe uma relação entre representação nas mídias e aprendizagem (investigada nas pesquisas educativas sobre as mídias), a pesquisa em mídia-educação formula intervenções que possam ajudar os sujeitos a ver de maneira crítica e autônoma o que é transmitido pelas mídias. A sua orientação é de produzir efeitos, de ser uma ação pedagógica. Portanto, por essa característica, a presente pesquisa enquanto proposta de mídia-educação, dialoga diretamente com as intenções da linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na qual está inserida.

Rivoltella (2009) também ressalta a dimensão política da pesquisa em mídia-educação, na sua intenção de intervenção para pressionar as organizações – escolares e governamentais – em adotar a mídia-educação como ação educativa a respeito das mídias. Nesse âmbito, o autor ressalta que esse tipo de pesquisa se caracteriza por ser predominantemente de um ponto de vista interno, ou seja, como componente metodológico busca uma reflexão ancorada na práxis educativa, com atenção direta nas escolhas que o educador pode fazer para intervir educativamente nas relações que os sujeitos instauram com as mídias.

Sendo assim, a pesquisa em mídia-educação pretende produzir mudanças nos indivíduos e/ou nas instituições. Para isso, Rivoltella (2009) afirma que existe a tendência constante de produção de objetos educativos nesse tipo de pesquisa, o que também está em consonância total com as características da Área de Ensino (46) da CAPES e do programa de Mestrado ProfEPT enquanto programa de mestrado profissional, assim como, com os objetivos da presente pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

O contexto da pesquisa é o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais, definido conforme a conceituação realizada no Referencial Teórico deste trabalho.

Nesse sentido, para delimitar o tema dentro de um escopo que coubesse às capacidades da presente pesquisa, foi escolhido um *locus* que pudesse representar de forma mais pontual esse contexto. O local escolhido foi o Câmpus Jaraguá do Sul – Centro do IFSC. Cabe destacar que essa escolha foi realizada essencialmente por se tratar da minha unidade de lotação como servidor federal, facilitando o seu acesso para realização do estudo.

O Instituto Federal de Santa Catarina teve origem na Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, criada em 1909. Após diversas transformações e diferentes nomenclaturas ao longo de sua história centenária, passou a ser denominado IFSC e fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a partir da promulgação da Lei 11.892/2008. Hoje, a instituição conta com 22 câmpus espalhados pelo estado de Santa Catarina, conforme imagem a seguir¹⁴.

Figura 1 – Mapa do IFSC com destaque para o local da pesquisa



Fonte: Site oficial do IFSC, com alterações do autor.

O Câmpus Jaraguá do Sul – Centro do IFSC foi fundado em 1994, como terceira unidade da instituição, que ainda era conhecida como Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC). Contudo, o primeiro curso de Ensino Médio

¹⁴ Dados retirados do site oficial da instituição em junho de 2025. Atualmente o 23º câmpus do IFSC em Tijucas está em fase de implantação.

Integrado do câmpus, Técnico em Química, surgiu apenas em 2010, após a transição da instituição para o novo modelo de Instituto Federal. O segundo curso, Técnico em Modelagem do Vestuário, foi lançado em 2018. Em 2024, o câmpus contava com 508 estudantes matriculados nos seus cursos de EMI¹⁵.

Figura 2 – Imagem do Câmpus Jaraguá do Sul – Centro



Fonte: O autor.

3.3 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi composta por diferentes etapas que serão descritas a seguir, assim como os seus diferentes procedimentos, fontes e instrumentos de construção de dados.

Como a pesquisa envolveu participação de pessoas, foi submetida para apreciação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC) antes de ser realizada¹⁶.

3.3.1 Revisão bibliográfica

Como apontam Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo requer inicialmente uma pesquisa bibliográfica, para entender em que estado se encontrava o tema, conhecer os trabalhos realizados a respeito e as opiniões reinantes sobre o assunto. Portanto, partiu-se de um levantamento da bibliografia em torno da discussão sobre a relação Cinema-Educação e sobre letramento audiovisual,

¹⁵ Dados retirados do site oficial do câmpus e da Plataforma Nilo Peçanha do MEC em junho de 2025.

¹⁶ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 81185024.0.0000.8049.

educação midiática, Ensino Médio Integrado, currículo integrado e formação humana integral. Para isso, foram consultadas as bases de dados Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO, no primeiro semestre de 2024.

Foram utilizadas combinações entre as palavras-chaves “letramento audiovisual”, “linguagem cinematográfica”, “letramento cinematográfico”, “educação midiática”, “mídia-educação”, “formação humana integral”, “ensino médio integrado”, “currículo integrado”, “institutos federais” e “educação profissional e tecnológica”. Os filtros de busca ainda incluíram apenas publicações em português e limitadas ao período de 2017 a 2024.

Foi possível encontrar um grande número de produções acadêmicas com potencial (entre artigos, teses e dissertações), das quais 46 foram selecionadas para leitura com base em seus resumos. Além disso, através do cruzamento de referências entre essas publicações, foram encontrados outros textos mais antigos, mas que também se mostraram pertinentes para a temática da pesquisa. Assim como foram importantes também os textos estudados durante as disciplinas realizadas no ProfEPT. Ainda foram consultados livros relacionados aos temas da pesquisa, em versões físicas ou digitais, do acervo da biblioteca do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul – Centro e também do meu acervo pessoal.

Essa etapa foi extremamente importante na consolidação da fundamentação teórica e do referencial que serviu de base para as análises dos dados e para a elaboração do Produto Educacional.

3.3.2 Fase investigativa

Seguindo o caráter exploratório da pesquisa e tendo em vista a problemática que a norteou, a fase investigativa se configurou em compreender melhor a realidade sobre o uso de filmes em sala de aula nos cursos de Ensino Médio Integrado do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul – Centro. Para esse objetivo, realizou-se primeiramente uma investigação nos Projetos Pedagógicos de Curso dos dois cursos de EMI ofertados no câmpus: Técnico em Química e Técnico em Modelagem do Vestuário. As versões dos documentos analisadas foram obtidas nas respectivas páginas dos cursos no site oficial da instituição, em abril de 2024.

A investigação esteve centrada na parte de “Componentes Curriculares” dos documentos, em especial no item “Metodologia de Abordagem”. A partir da busca

por palavras-chave “cinema”, “filme”, “audiovisual”, “linguagem”, “cultura” e “arte”, foi possível identificar diversas unidades curriculares (UCs), em ambos os cursos, indicando uso de filmes como parte da metodologia de ensino nos respectivos PPCs. A tabela 1, a seguir, apresenta o resumo dessas unidades curriculares.

Tabela 1 – Unidades Curriculares que indicam uso de filmes

	Técnico em Química	Técnico em Modelagem do Vestuário
1ª fase	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I; Educação Física I; Geografia I; História I; Sociologia I; Física I.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I; Educação Física I; Geografia I; História I; Sociologia I; Física I.
2ª fase	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II; Educação Física II; Geografia II; História II; Sociologia II; Física II.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II; Educação Física II; Geografia II; História II; Sociologia II; Física II.
3ª fase	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III; Educação Física III; Geografia III; História III; Sociologia III; Física III.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III; Educação Física III; Geografia III; História III; Sociologia III; Física III.
4ª fase	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV; Educação Física IV; Geografia IV; História IV; Sociologia IV; Física IV.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV; Educação Física IV; Geografia IV; História IV; Sociologia IV; Física IV.
5ª fase	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V; Sociologia V.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira V; Sociologia V; Língua Estrangeira – Espanhol I.
6ª fase	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VI; Sociologia VI; Língua Estrangeira I: Espanhol.	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira VI; Sociologia VI; Espanhol II.
7ª fase	Língua Estrangeira II: Espanhol II; Segurança e Higiene do Trabalho; Ciência, Tecnologia e Sociedade I.	Espanhol III; Ciência, Tecnologia e Sociedade.
8ª fase	Língua Estrangeira III: Espanhol III; Ciência, Tecnologia e Sociedade II.	Não se aplica.

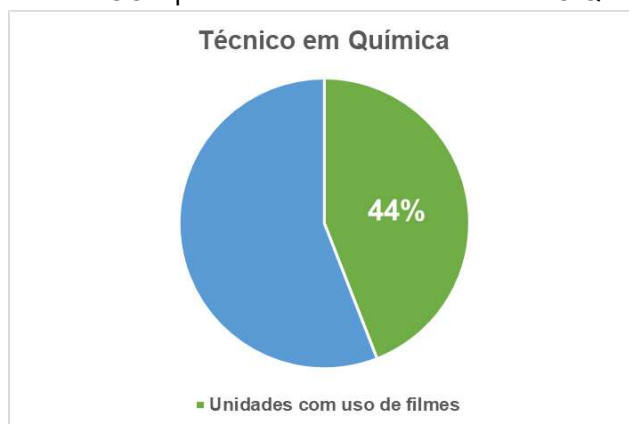
Fonte: elaborada pelo autor com base nos PPCs dos cursos.

Os achados confirmaram que, potencialmente, esses cursos de EMI se apresentavam como campo rico para a realização da pesquisa e possuíam em sua estrutura curricular diversas oportunidades para sua aplicação. Como ressalva, vale dizer que a palavra “cinema” não foi encontrada especificamente em nenhum dos dois documentos, e também que, apesar de algumas unidades equivalentes terem nomenclatura diferente entre os documentos, o conteúdo do texto é o mesmo.

Os gráficos 1 e 2, a seguir, demonstram visualmente a quantidade percentual do número de unidades que indicam o uso de filmes em relação ao total de unidades

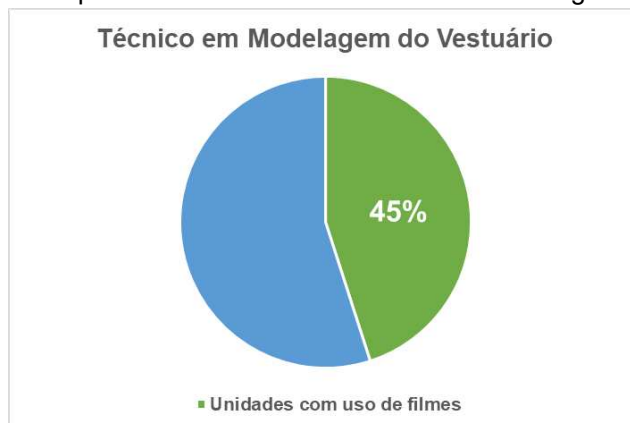
nas matrizes curriculares de cada PPC.

Gráfico 1 – UCs que indicam uso de filmes no PPC Química



Fonte: O autor.

Gráfico 2 – UCs que indicam uso de filmes no PPC Modelagem do Vestuário



Fonte: O autor.

Além disso, as unidades curriculares de Filosofia I, II e III, não citam diretamente o uso de audiovisual em sua metodologia, contudo, entre as habilidades que pretende desenvolver nos estudantes está descrito: “Articular conhecimentos filosóficos com diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2017; 2021).

Na leitura dos documentos foi interessante observar também que algumas unidades apontam o desenvolvimento de competências e habilidades que dialogam diretamente com a proposta aqui apresentada e com os objetivos da educação midiática. Nas unidades História I e III, Filosofia I e Sociologia I, por exemplo, está indicado como competência: “Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos espaço-temporais envolvidos em sua

produção” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2017; 2021).

História I e IV e Filosofia I, também apresentam como competência: “Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2017; 2021). Na unidade de Sociologia III, o tema da “indústria cultural” está entre os conhecimentos a serem trabalhados e ainda traz em suas competências “Construir uma visão crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa [...]” e como habilidades “Compreender-se como sujeito ativo diante da indústria cultural” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2017; 2021).

A partir deste levantamento inicial, foi realizado o contato por e-mail com os docentes dessas unidades mapeadas, em agosto de 2024, apresentando a intenção de pesquisa e solicitando resposta em um breve questionário. O questionário teve como objetivo principal identificar se, na tradução do texto curricular para o contexto da prática docente, esses de fato usavam obras cinematográficas como recurso didático. Em especial, também procurou mapear quais docentes pretendiam fazer esse uso no segundo semestre de 2024 – momento previsto para aplicação da pesquisa – e se teriam interesse em participar, a fim de definir os espaços potenciais para essa aplicação.

De um universo de 17 docentes no total, 12 responderam ao questionário. Destes, sete responderam afirmando o uso de filmes no semestre 2024/2, sendo que apenas cinco confirmaram interesse em participar da pesquisa. Como etapa seguinte, enviei novo e-mail para quatro dos cinco interessados, convidando para uma entrevista com o objetivo de conhecer melhor as suas dinâmicas de trabalho com filmes. Um dos cinco interessados foi excluído dessa etapa, pois indicou que utilizaria reportagens e vídeos do Youtube, portanto não entrando no escopo da pesquisa – que buscou abordar o uso do cinema como recurso didático. Seguindo os preceitos éticos de pesquisa, conforme aprovada pelo CEPESH, foi enviado também em anexo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Somente três docentes aceitaram o convite, das seguintes unidades curriculares: História, Sociologia e Física. Dessa forma, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um deles. Esse tipo de entrevista foi escolhido por partir de questionamentos iniciais, embasados na teoria, para investigar melhor o contexto, porém se mantendo aberta a novas contribuições do entrevistado no processo de

compreensão do fenômeno que será estudado (Triviños, 1987).

Sendo assim, o roteiro da entrevista incluiu um conjunto de perguntas iniciais para entender melhor a relação dos docentes com o Cinema, seus conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica, suas motivações e intenções no uso de filmes como recurso didático e o seu processo de trabalho com filmes em sala de aula. As entrevistas foram realizadas em setembro de 2024, conduzidas por mim, de forma presencial, com uso de gravador de voz para registro. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas utilizando software para transformação de áudio em texto e depois revisadas por mim.

Após a realização de todas as entrevistas, escolhi a unidade curricular Física 1, da 2ª fase do curso Técnico em Modelagem do Vestuário, para aplicação da etapa final da fase investigativa. Essa escolha teve base nos objetivos da pesquisa e foi guiada pelos seguintes critérios: uso instrumental do Cinema na prática docente; área do conhecimento que não está comumente associada ao uso de filmes como recurso didático; viabilidade da aplicação da pesquisa dentro do cronograma da disciplina. Sendo assim, alinhei com o docente entrevistado para realizar uma observação livre, com anotações de campo (Triviños, 1987), da aula na qual ele fez uso do filme *Interestelar* (Christopher Nolan, 2014) para trabalhar conceitos da física moderna. Essa etapa também foi realizada em setembro de 2024.

Esse instrumento foi essencial para uma melhor compreensão do cenário real do objeto de pesquisa em relação ao problema levantado, tendo como objetivos: observar a prática docente em sala de aula na abordagem em relação ao filme enquanto recurso didático, comparando com o que foi conversado na entrevista; perceber quais eram *a priori* as relações que esses estudantes do EMI estabeleciam com as narrativas fílmicas e se, de alguma forma, já expressavam algum grau de letramento audiovisual. Ou seja, a partir desse diagnóstico inicial foi possível estabelecer comparações sobre os impactos do trabalho de letramento realizado com a turma posteriormente, a fim de responder a pergunta-problema da pesquisa.

Seguindo os ritos éticos da pesquisa científica, antes de realizar a observação, fiz uma apresentação para a turma sobre o propósito do estudo e os instrumentos de pesquisa que seriam aplicados com eles, assim como socializei os termos de consentimento para suas participações e abri espaço para responder dúvidas sobre o documento. Como se tratavam de menores de idade, também foi disponibilizado um TCLE direcionado aos pais. Mesmo se tratando de uma observação geral, e não

individualizada em cada estudante, foi garantido e respeitado o direito daqueles que manifestaram não ter interesse em participar.

O primeiro dia de aula observada foi composta pela exibição completa do filme, seguida de uma breve discussão e apresentação do professor, que precisou ser acelerada por conta do pouco tempo restante. Conforme estabelecido no projeto aprovado pelo CEPESH, esse momento não foi gravado, apenas realizei a observação presencialmente, fazendo um registro por escrito dos pontos e falas que julguei pertinentes para posterior análise, sem interação com os sujeitos da pesquisa. Por conta do tempo escasso, o docente decidiu estender a discussão também para a aula do dia seguinte. Infelizmente, por conta de uma emergência familiar, não consegui participar desse outro momento. Porém, o docente, muito gentilmente, solicitou permissão para a turma e realizou a gravação em áudio para poder compartilhar comigo.

Dessa forma, os registros sobre a observação presencial e sobre o áudio gravado da sequência da atividade, usados para compor a posterior análise dos dados, foram impressões pessoais e subjetivas minhas sobre esses momentos. Esses registros focaram somente em pontos específicos relacionados ao objeto e aos sujeitos da pesquisa: desenvolvimento de ideias na relação do filme com aspectos extradiegéticos (produção, representação, contexto social); análise crítica dos elementos do filme; uso de vocabulário específico da linguagem cinematográfica; demonstração de repertório de conhecimento cinematográfico.

3.3.3 Construção dos dados para análise

As entrevistas realizadas durante a fase investigativa foram uma das fontes de construção dos dados analisados para cumprir os objetivos da pesquisa, em especial em relação à prática docente, conforme será descrito no próximo capítulo. No entanto, tendo em vista o cenário percebido durante a observação, concluí ser necessário realizar também uma intervenção didática em relação aos estudantes e ao docente, como outro instrumento na construção dos dados para análise. A iniciativa foi acolhida pelo docente colaborador, que disponibilizou um dia de aula para sua realização, em outubro de 2024.

Essa intervenção foi uma oficina de letramento audiovisual, que teve como objetivo principal ser uma demonstração de como esse processo pode impactar

significativamente na construção de olhares mais atentos e reflexivos sobre a imagem audiovisual, para docentes e discentes. Com foco no Cinema, seguindo os objetivos da pesquisa e o referencial teórico que a embasa, o material da oficina foi elaborado com base na perspectiva da educação midiática (Buckingham, 2022) e nos conceitos-chave de linguagem, representação, produção e público.

Sob o viés de construção do pensamento crítico-reflexivo, a proposta da oficina foi combinar uma abordagem de análise textual (mais diretamente ligada às dimensões da linguagem e da imagem) e contextual (com foco nas relações dos filmes com o contexto político, social e cultural). Assim, seguindo a orientação dos conceitos-chave da educação midiática, a apresentação buscou realizar uma abordagem educativa da linguagem cinematográfica e outros aspectos gerais do Cinema enquanto arte, indústria, prática social e meio de construção de significados. Além disso, a elaboração da oficina foi pautada em uma consulta prévia com os discentes da turma sobre os seus perfis de consumo audiovisual, através de um breve questionário, assim como nas relações com a obra cinematográfica que foi trabalhada na disciplina.

Participaram da oficina o docente e 13 estudantes, de um total de 32 matriculados na unidade curricular. O professor informou que reforçou o convite aos discentes para a atividade, como um importante momento de formação para além da grade curricular. Contudo, só posso especular os motivos para essa baixa adesão. Nesse sentido, acredito que, principalmente, foi a própria falta de interesse em participar de uma atividade que não era compulsória para a disciplina, mesmo que realizada em horário de aula.

Ao final da atividade foi exibido o curta-metragem *O homem da cabeça de papelão* (Carlos Canela, 2007) e solicitado aos estudantes participantes uma breve produção textual sobre o filme, que articulasse suas percepções sobre a obra com os conhecimentos trabalhados na oficina. O objetivo foi obter uma materialidade para análise dos dados através desse instrumento, para além das minhas próprias impressões durante a atividade, no intuito de avaliar se a apreensão dos conhecimentos adquiridos pelos discentes na oficina gerou impacto formativo para um olhar crítico em relação ao filme. Essa escolha também teve a intenção de gerar fontes para análise a partir das próprias palavras dos sujeitos da pesquisa, assim

como foram as entrevistas com os docentes.¹⁷

Somente 11 dos 13 estudantes participantes entregaram os textos. Para a análise foram previamente estabelecidos como critérios de exclusão: dificuldade de compreensão da redação; fuga ao objetivo da atividade; não atendimento aos elementos de análise fílmica solicitados; pertinência ao objeto de pesquisa. Contudo, nenhum texto se enquadrou nesses critérios e todos foram analisados.

3.3.4 *Análise e avaliação*

Com o interesse de atender aos objetivos específicos e geral da pesquisa, foram analisadas individualmente as entrevistas realizadas com os docentes e as produções escritas dos discentes na oficina para:

1. Compreender como o letramento audiovisual e a educação midiática podem auxiliar para o uso não instrumental do Cinema na prática docente no contexto do EMI do IFSC Jaraguá do Sul – Centro.
2. Analisar o impacto formativo do letramento audiovisual e da educação midiática no desenvolvimento do pensamento crítico e de olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais para estudantes do EMI do IFSC Jaraguá do Sul – Centro.

Para essa etapa, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), optando-se pela análise categorial temática. Após definição e análises das categorias, foi realizada a avaliação dos resultados obtidos, com foco nas relações entre letramento audiovisual, educação midiática, currículo integrado e formação humana integral. Essa avaliação foi realizada com base em uma interpretação mais ampla das fontes e dos dados em seu conjunto, mas priorizando as contribuições mais pertinentes para os objetivos da pesquisa. Todo esse processo de análise e avaliação dos dados será melhor detalhado no próximo capítulo.

Por fim, através de uma ação dialógica entre conhecimento, reflexão e prática, também foi planejado e desenvolvido o Produto Educacional: um material didático, no formato de site, como proposta para contribuir com a formação continuada de docentes da EPT, auxiliando na qualificação do uso de filmes como recurso didático

¹⁷ Também foi solicitado ao docente e estudantes participantes da oficina uma avaliação da atividade, através de um questionário *online*. Apesar de não terem sido propriamente analisadas, as respostas também foram usadas para corroborar as análises e compor a avaliação geral sobre os impactos da oficina. Vale destacar, porém, que essa avaliação não foi realizada no dia de aplicação da atividade. O questionário foi enviado por e-mail para o docente e estudantes em fevereiro de 2025.

para além do instrumental e, consequentemente, impactando a formação dos discentes no desenvolvimento do pensamento crítico e de olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais. Esse processo de produção e a avaliação do PE será melhor descrito no Capítulo 5 – Produto Educacional, considerando os efeitos desse potencial intervenção do produto na realidade concreta como alternativa para sua transformação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dois principais instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram as entrevistas realizadas com docentes e a produção textual realizada pelos estudantes após participarem da oficina. Os documentos textuais provenientes desses instrumentos (a transcrição das entrevistas e os próprios textos dos estudantes) foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), optando-se pela análise categorial temática.

Essa escolha foi feita pela capacidade deste método de organizar os dados qualitativos para interpretação, permitindo identificar padrões e categorias que emergem do material. Principalmente no caso dos textos dos estudantes, essa escolha visou poder identificar palavras-chave, termos ou ideias que dialogassem com os conceitos-chave da educação midiática trabalhados na oficina. Nas entrevistas, esse método permitiu identificar aspectos das falas docentes que evidenciassem o uso instrumental ou não instrumental do Cinema em suas práticas e os níveis de letramento audiovisual dos entrevistados.

Seguindo os princípios do método escolhido, os materiais foram explorados para construção dos dados, sendo separados em unidades de registro e depois classificados em categorias temáticas de acordo com sua relação com o tema e objetivos da pesquisa. Posteriormente essas categorias foram agrupadas em categorias maiores para realização da análise. O quadro 3, a seguir, demonstra a organização das categorias finais de análise de acordo com cada instrumento de construção de dados.

Quadro 3 – Categorias de análise

INSTRUMENTO	CATEGORIAS	OBJETO DA ANÁLISE
ENTREVISTAS	<i>Relações com audiovisual</i>	As formas como os docentes consomem e interagem com produtos audiovisuais em seus cotidianos.
	<i>Formação audiovisual</i>	Os níveis de conhecimento dos docentes sobre análise de imagens e linguagem cinematográfica.
	<i>Papel do audiovisual na sociedade</i>	Os entendimentos dos docentes sobre o lugar e a influência do audiovisual na sociedade contemporânea.
	<i>Letramento audiovisual na escola/currículo</i>	Os entendimentos dos docentes sobre a inserção do letramento audiovisual no currículo e sua importância.

	<i>Formação Integral e Currículo Integrado</i>	As noções dos docentes sobre como acontece a formação integral no câmpus pesquisado e suas perspectivas em relação às formas de integração presentes ou não.
	<i>Prática docente com Cinema</i>	As práticas dos docentes no uso do Cinema como recurso didático.
TEXTOS	<i>Linguagem</i>	Fragmentos dos textos que se relacionam com o conceito-chave de Linguagem da educação midiática (no caso específico com elementos da linguagem cinematográfica).
	<i>Significação</i>	Fragmentos dos textos que se relacionam com o conceito-chave de Representação da educação midiática.
	<i>Interpretação</i>	Fragmentos dos textos que se relacionam com o conceito-chave de Público da educação midiática.

Fonte: O autor.

As categorias foram analisadas isoladamente e nas relações entre si, em conjunto com anotações provenientes de outros instrumentos da pesquisa (questionários, observação e oficina) e da investigação em documentos (PPCs, leis, diretrizes e outros), mobilizando o referencial teórico escolhido.

Essa análise é apresentada a seguir, em três tópicos: Audiovisual na “sociedade das telas”; Letramento audiovisual: potencialidades na prática docente; Cinema e Educação Midiática na escola: currículo em disputa. Cada tópico discute, com seu foco específico, aspectos relevantes do tema e objetivos da pesquisa de acordo com seu diálogo com os dados construídos.

4.1 Audiovisual na “sociedade das telas”

Como apresentado na seção de Referencial Teórico deste trabalho, o termo “sociedade das telas”, baseado em Lipovetsky e Serroy (2009), foi adotado aqui para descrever o mundo em que vivemos hoje, mediado por telas, onde somos bombardeados constantemente pelo consumo de produtos audiovisuais. A facilidade com que é possível também criar esse tipo de conteúdo faz com que os próprios consumidores também sejam produtores e alimentadores dessa dinâmica. Das redes sociais aos serviços de *streaming*, a profusão de novas tecnologias tornou quase que permanente nossa relação com essas mídias, que em muitos momentos também são produtos de consumo da indústria cultural de base capitalista.

Nesse contexto, a linguagem audiovisual ganha espaço privilegiado na forma como percebemos a realidade no mundo contemporâneo e a vida passa a ser algo

para ser visto. Uma imposição imagética mediada, que transforma quase tudo em representação e espetáculo (Debord, 2003), por vezes prescindindo do real apenas como seu simulacro (Baudrillard, 1991). Assim, essa hiper-realização do mundo é caracterizada na era hipermoderna por essa cultura telânica (Lipovetsky; Serroy, 2009) onipresente em nosso cotidiano.

Nesse cenário, o audiovisual se estabeleceu como uma das principais formas de mediação das relações sociais, da comunicação e da informação, em todas as camadas. Uma noção semelhante dessa realidade contemporânea também foi predominante nas falas dos docentes entrevistados¹⁸. Em geral, entendem que realmente trata-se de uma sociedade muito imagética, com destaque para a imagem audiovisual, sua enorme reprodução e possibilidades de consumo. Nesse sentido, concordam que considerar a influência do audiovisual na sociedade contemporânea é de extrema importância, não somente socialmente, mas sobretudo dentro da perspectiva educacional. A docente 3 inclusive destaca em sua fala a enorme possibilidade educativa que esse ambiente também proporciona, ao fazermos a reflexão sobre essas imagens e a provocação sobre o tempo em que vivemos.

Para Lipovetsky e Serroy (2009), por muito tempo, foi apenas a tela do Cinema que projetou esses reflexos da sociedade nas imagens em movimento, porém agora somos cercados por uma constelação de outras telas de onde emergem outras formas de audiovisual. “Seriados, telefilmes, spots publicitários, filmes de empresa, videocliques, minifilmes, vídeos amadorísticos, é esse conjunto discordante com fronteiras misturadas que é preciso agora explicar” (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 27).

E quando pensamos nas relações que estabelecemos constantemente com esses produtos audiovisuais, precisamos refletir sobre a forma como esse conteúdo está sendo consumido. Para a Docente 3, essas relações tem ficado cada vez mais superficiais, muito por conta da atual dinâmica da internet e das redes sociais, onde tudo parece ser instantâneo e efêmero, onde ficamos presos a “um *feed* infinito de pouca informação, e ao mesmo tempo de muita informação, que te esgota, te cansa, te rouba tua atenção para tudo” (Trecho da entrevista com Docente 3).

Para a Docente 3 ainda, esse contexto social evoca um pessimismo sobre a perda da capacidade de contemplação:

¹⁸ Cada docente foi identificado por um número para preservação da sua identidade.

Acho que de contemplação mesmo, sabe? De parar tudo, se concentrar naquilo, viajar na história [...] Eu fico assim com uma dor, porque eu acho que esse é um caminho que a gente tem perdido muito e que é um caminho se a gente for olhar, por exemplo, algumas culturas ancestrais que elas eram assim [...] e vem o entretenimento, essa coisa assim, “Você tem que se divertir, você não tem que ficar pensando, não. O negócio é você se divertir”. Então, vai corroendo assim, sabe? E de ter que ter muita adrenalina, de ter que ter muita risada, muito de tudo. Para você exaurir a dopamina ali. Então, eu fico bem temerosa assim com isso. (Trecho da entrevista com Docente 3)

Byung-Chul Han em seu livro *Sociedade do Cansaço*, de 2015, ao fazer uma análise sobre a sociedade contemporânea, defende que os desempenhos culturais da humanidade se devem a atividade contemplativa, pois a cultura pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda. Para o autor, hoje a atenção está cada vez mais deslocada para uma hiperatenção dispersa, caracterizada pela rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. Essa dinâmica também estabelece uma tolerância bem pequena para o tédio, fator importante para um processo criativo e reflexivo. Esse pensamento coaduna com a interpretação de Lipovetsky e Serroy para a “sociedade das telas”:

Pois é basicamente uma nova relação com o espaço-tempo que se instala, uma espécie de hiper-espaço-tempo no qual tudo se efetua de imediato, em fluxo contínuo, na instantaneidade do tempo real. E isso afeta todos os domínios da atividade humana, da vida econômica à vida cotidiana [...] a tela em rede instaura uma temporalidade imediata, gerando a intolerância com a lentidão [...] desenvolve-se uma forma de escravização ao tempo da hipervelocidade. (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 297)

Dessa forma, podemos relacionar esses autores para chegar ao entendimento que se trata de uma sociedade em que, apesar de estarmos amplamente conectados e mergulhados em um oceano de potencial conhecimento e informação, não temos tempo para pensar no que está passando diante de nossos olhos. Essa visão, que vai ao encontro das colocações da Docente 3, também dialoga diretamente com o conceito de Indústria Cultural e seu papel histórico, mas ainda bastante atual, no que diz respeito a alienação pelo entretenimento e sua característica de semiformação.

Conforme apontam Primo e Neuvald (2024), para Adorno, a formação está ligada a cultura de forma intrínseca. No entanto, na forma massificada e padronizada da Indústria Cultural, a cultura é transformada em mercadoria e moldada pelos valores de consumo, podendo ser captada sem o esforço do raciocínio e do pensamento reflexivo. Assim, a formação torna-se semiformação, caracterizada pela

ausência da reflexão crítica. Essa semiformação é tendenciosa, promove a alienação, fornecendo apenas um conhecimento superficial ou parcial que acaba rompendo com um conhecimento crítico e completo da realidade.

Dessa forma, a lógica de produção da indústria cultural segue justamente a linha de pensamento evidenciada pela Docente 3, onde os produtos culturais, imbuídos das ideologias da classe dominante, moldam-se e vende-se apenas como entretenimento e diversão, sem nenhum espaço para a reflexão e o pensamento crítico que possam desvelar suas ideologias. Quando falamos de audiovisual, e sobretudo Cinema, um dos grandes aliados históricos da Indústria Cultural para essa tarefa é a ilusão criada pela “impressão de realidade” da imagem cinematográfica.

Essa característica explorada à exaustão não apenas pela Indústria Cultural, mas por diversas vertentes ideológicas ao longo da história, fez com que o Cinema, depois a Televisão e os formatos audiovisuais em geral, se estabelecessem como parte relevante da cultura global e sejam até hoje veículos importantes da dominação cultural e ideológica da hegemonia burguesa, que pretendem disfarçar-se sob o manto invisível da narrativa clássica.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. (Adorno; Horkheimer, 1985, p.163).

Envoltos pelo caráter fetichista da mercadoria, elimina-se o narrador, eliminando-se também a classe social que produz essa fala e também a possibilidade de dizer que aquela mídia representa um ponto de vista. Ao dizer que aquela narrativa expressa a realidade, o ponto de vista se oculta e não pode ser questionado. Ou seja, para dominar, a classe dominante nunca pode apresentar a sua ideologia como sendo sua, mas transparecer essa ideologia como a verdade. “O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala” (Bernadet, 1980, p. 20).

Ter a reprodutibilidade técnica enquanto característica fundamental (Benjamin, 1987), foi decisivo para o crescimento da importância sociocultural do Cinema enquanto mídia de massas e para sua expansão ao redor do globo. Os avanços

tecnológicos ao longo dos anos, que ampliaram de forma monumental essa reprodutibilidade, permitiram cada vez mais a inserção das mídias audiovisuais em nosso cotidiano social, ao alcance de um clique. Para o Docente 2, a constante exposição às imagens audiovisuais e o grande aumento no seu consumo, nos impelem a refletir sobre como as consumimos:

[...] talvez a gente tenha que migrar para um outro processo, que é realmente olhar para essa exposição que a gente está, que já muitas vezes não uma exposição por escolha, é uma exposição por marketing, por interesse político, por outra coisa, e olhar para ela de forma crítica. Então a gente precisa de alguma forma, na minha humilde opinião de quem pouco analisa isso, criar algum critério de olhar com um olhar mais qualificado. (Trecho da entrevista com Docente 2)

A partir da interação com cada obra e produto audiovisual realizamos as interpretações das mensagens baseados em diversos aspectos como senso comum, nosso repertório cultural e de conhecimentos, nossa experiência de vida e emoções. A partir desse processo vamos construindo nossa inteligibilidade de mundo com base nessas relações e interpretações de sons e imagens em filmes, séries, jogos eletrônicos, redes sociais e demais meios onde circulam as formas audiovisuais.

Porém, existe uma linguagem própria dessas formas, desenvolvida ao longo da história do audiovisual, que é usada para transmitir ideias e sensações através desses tipos de mídia, que em muitos contextos se coloca a serviço do discurso cultural da ideologia dominante. Por seu potencial comunicativo e potencial para propagar e vender ideias, o audiovisual tem sido apropriado como aparato de dominação ideológica burguesa há muito tempo, não apenas na forma de publicidade comercial, mas em diversos produtos da Indústria Cultural como forma de alimentar o consumismo, promover costumes e influenciar a sociedade em geral.

Então, se não conhecemos e não sabemos realizar a leitura dos códigos dessa linguagem, não estamos abertos a perder algo em nossa interpretação? Ou pelo menos, não podemos ter mais dificuldade em perceber certos aspectos e induções que são transmitidos e que podem nos influenciar, sobretudo pelos produtos midiáticos da Indústria Cultural?

Para Loureiro e Della Fonte (2003), os meios de comunicação de massa que têm sido sucessivamente incorporados aos ambientes da vida cotidiana, cumprem uma função pedagógico-educativa ao disseminar crenças, hábitos e conhecimentos. Os autores completam:

Seja para enaltecer, criticar ou produzir uma concepção crítica acerca de tais influências, principalmente do cinema e de toda indústria fílmica, é

mister que a educação reconheça a importância desse fenômeno social. [...] A educação não pode ignorar as representações culturais que contribuem para o processo de formação das individualidades. Deve-se cada vez mais questionar e problematizar as verdades estabelecidas com base nos produtos imagéticos. (Loureiro; Della Fonte, 2003, p. 84-85)

Portanto, assim como a necessidade de compreensão da palavra escrita, a leitura adequada das mídias audiovisuais é processo fundamental da formação de um sujeito crítico e consciente na sociedade contemporânea. Essa perspectiva também foi assumida pela Docente 1, em uma interessante reflexão sobre a relação entre passado e presente na importância do domínio das linguagens para o processo de cidadania:

Dá para fazer um paralelo com a leitura escrita. Por muito tempo a maior parte das pessoas não sabia ler e escrever, né? Mesmo assim, conseguiam tocar suas vidas. Mas cada vez mais o mundo mediado por palavras e a necessidade de a gente entender esse código escrito para poder se inserir no mundo, inclusive como cidadão, conseguir acessar determinados direitos, acessar determinados espaços. E acho que a linguagem audiovisual ela está, não sei se na mesma medida, mas eu acho que, de certa forma, tem essa importância. [...] E até interessante pensar, porque assim, hoje em dia a gente ainda tem pessoas, infelizmente, que não são alfabetizadas, na leitura e na escrita. Mas é muito difícil a gente pensar que hoje em dia tem alguém que não receba imagens audiovisuais. Então é possível que uma pessoa não saiba ler e escrever, mas ela consome, com certeza, e talvez até produza imagens audiovisuais. (Trecho da entrevista com Docente 1)

Desse modo, considerando a importância cultural e educacional da palavra escrita para a comunicação, expressão e interação no mundo, por que não aplicar a mesma atenção ao aprendizado da linguagem audiovisual? Não caberia pensar na importância do letramento audiovisual como um componente relevante na formação das pessoas em uma sociedade mediada por produtos audiovisuais? Para a Docente 1, é algo fundamental a apreensão dessa linguagem pelas pessoas para se inserirem nesse mundo:

E aí, justamente por ser uma coisa tão importante, eu acho que a gente ter uma mínima noção desses códigos de linguagem, dessa linguagem audiovisual, é fundamental para a gente compreender esse mundo, né? E, de certa forma, enxergar esse mundo de uma maneira um pouco mais ativa talvez [...] Então, entender esses códigos é também uma forma de conseguir se colocar numa postura ativa e até crítica em relação a esse mundo que é tão imagético hoje. (Trecho da entrevista com Docente 1)

Portanto, dentro desse cenário social atual, se torna cada vez mais importante o processo de educação midiática. Para isso, um dos conceitos-chave dessa educação, conforme Buckingham (2022), é justamente a questão da linguagem. E quando pensamos essa questão em relação ao Cinema, como ela pode ser

trabalhada na escola? Em especial no Ensino Médio Integrado, sob uma perspectiva de formação humana integral, como essa educação midiática pode ser incluída no currículo? É o que será discutido nos próximos tópicos.

4.2 Letramento audiovisual: potencialidades na prática docente

Quando pensamos em educação midiática no cenário atual, podemos considerar evidente que ela deveria acontecer amplamente, em diversas esferas, para todas as idades, entendendo que todos interagimos com as mídias em nosso dia a dia. Esse inclusive parece ser o entendimento presente na relativamente recente Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Brasil, 2023).

Portanto, a escola também se coloca como lugar propício para essas iniciativas, se consideramos esse um espaço onde crianças e jovens devem aprender, além dos conteúdos relacionados às diversas áreas do conhecimento, também as habilidades e valores que ajudarão a formá-los enquanto cidadãos prontos para exercerem esse papel na sociedade. O documento da Estratégia Brasileira de Educação Midiática, por exemplo, apresenta entre os eixos de atuação a educação básica e a formação de profissionais da educação.

Pode parecer exagero pensar que a escola tenha entre seus muitos objetivos também a preocupação com essa formação. Por exemplo, na questão da linguagem e estética audiovisual, pode ser questionável essa responsabilidade para a escola, se em muitos casos ainda lidamos com o problema do ensino da língua escrita. No entanto, como apontam Duarte e Alegria (2008), não parece absurdo, se admitirmos que, embora fundamental, o domínio da leitura e da escrita não é suficiente para garantir o exercício pleno da cidadania em uma sociedade onde a linguagem audiovisual domina grande parte da comunicação e, muitas vezes, precede inclusive o contato com o texto escrito. Mais uma vez, a fala da Docente 1 sobre essa relação merece destaque e reflete a ótima leitura de contexto social da docente sobre esse paradoxo colocado sobre a questão da linguagem na “sociedade das telas”.

Todavia, tradicionalmente a presença de filmes na educação brasileira parece ter um caráter fortemente instrumental (Fantin, 2007; 2014; Duarte; Alegria, 2008; Barbosa, 2014). Assim, é nessa lacuna que propostas de letramento audiovisual embasadas nos princípios da educação midiática podem modificar essa realidade, propondo uma outra relação, mais crítico-reflexiva, de docentes e estudantes com os

filmes e as mídias audiovisuais na escola.

Explorar essa realidade foi um dos objetivos desta pesquisa, na investigação sobre a prática docente no uso do Cinema como recurso didático entre as disciplinas no EMI do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul – Centro. Nesse sentido, essa investigação teve centralidade nas questões abordadas com os docentes nas entrevistas, para entender suas motivações e práticas no uso de filmes em sala de aula.

Os três docentes trouxeram em suas falas, cada um à sua maneira, que o uso de filmes é uma forma de expandir as metodologias para trabalhar os conteúdos, no intuito de conseguir que eles alcancem melhor os discentes. Nesse sentido, para o Docente 2 trata-se de escapar um pouco da rotina da disciplina, para quebrar certa monotonia da dinâmica tradicional de apresentação de conceitos e exercícios e, assim, fazer com os estudantes se conectem mais com o conteúdo.

Já para as docentes 1 e 3, o filme atua como uma “expansão” da sala de aula, como potência para ampliar os limites do que é possível trabalhar naquele espaço.

Porque assim, uma coisa, se você tem aula de Química, você leva o teu aluno no laboratório, você faz ele olhar no microscópio, aquele fenômeno, aquele elemento químico, aquela reação etc. Quando você trabalha Sociologia, você não tem como levar para laboratório nenhum. O laboratório é a vida, é prestar atenção nas relações. Então, quando você pega um fragmento de filme, você está fazendo isso, você está pegando, focando, mostra ali uma cena, uma situação. (Trecho da entrevista com Docente 3)

Nesse mesmo sentido, a Docente 1 comenta que uma potência do uso do Cinema na disciplina de História é auxiliar no desafio em estabelecer para os discentes as relações entre passado e presente e, através dos filmes e como eles abordam contextos e eventos históricos, a possibilidade de trabalhar essas duas temporalidades. Além disso, a docente também destaca a capacidade de síntese da imagem audiovisual, no sentido de informação. Ou seja, através de uma única obra é possível trabalhar o conteúdo que abrange semanas de aula em menos tempo e de uma forma mais atrativa para os estudantes, através dos próprios recursos narrativos e estéticos da linguagem cinematográfica.

Ligada a esse fator motivacional, outra questão que aparece em comum nas falas dos três entrevistados como parte importante da escolha para usar Cinema como recurso didático é a força dos filmes para mobilizarem afetos nos estudantes e assim criar um vínculo maior com aquilo que está sendo trabalhado na disciplina:

Eu ficar falando da história da Marie Currie e eles vêm o filme da Marie Currie, qual é a probabilidade daqui a dois anos ele lembrar da Marie Currie? Eu falando? [...] O filme tem disso, né? A gente estabelece uma relação

afetiva com ele. E eu acho que aí quando a gente usa em sala e depois discute, tu fortalece esse vínculo com o filme. (Trecho da entrevista com Docente 2)

[...] eu acho que isso consegue trazer uma vida pra História, que às vezes a gente em sala de aula mesmo trazendo documentos, mesmo trazendo outros recursos, ainda fica tudo muito frio. [...] quando a gente traz um filme e tem lá os atores representando, a gente se conecta de alguma forma com aquela história, a gente enxerga aquele personagem como uma pessoa que tem sentimentos, isso também traz uma camada a mais de significado para os alunos. Talvez eles consigam se conectar mais com aquilo que a gente está falando. (Trecho da entrevista com Docente 1)

[...] é uma coisa que expande para além daquilo que eu posso enquanto professora ali naquele ambiente, nesse ambiente seco, nesse ambiente quase estéril. E aí você traz um documentário, um filme, você explode aquilo que você não consegue traduzir, por exemplo, pra falar sobre um fenômeno social. Então aquilo explode em termos de imagens, sons, sensações [...] (Trecho da entrevista com Docente 3)

Por esse motivo que quando pensamos o uso do Cinema como recurso didático, seja na sua abordagem enquanto produto midiático, de comunicação, de contextos sociais e históricos ou mesmo dentro de um viés conteudista, também precisamos estar atentos ao seu aspecto mais potente e que o distingue de diversas outras formas de audiovisual (como programas televisivos, jornalísticos, videoaulas, conteúdos digitais e outros), que é a dimensão do Cinema enquanto arte, que propicia ao espectador, mesmo em um contexto educativo, uma experiência de fruição que também é formativa.

Por essa dimensão que a relação da obra cinematográfica com o espectador não se dá apenas na recepção de códigos de uma mensagem, mas nas lacunas da interação com o que é visto, que são preenchidas pela experiência pessoal, emocional e estética, nas muitas formas que podemos ser impactados pelo que está na tela, entre a opacidade e a transparência do discurso cinematográfico (Xavier, 2008). Para Almeida (2014), é nesse espaço que se constitui o caráter formativo do Cinema, quando “[...] saímos do filme diferentes do que entramos, mais ou menos alegres, aborrecidos, pensativos, incomodados, enfim, saímos com a necessidade de nos situarmos outra vez no mundo” (Almeida, 2014, p. 15).

Nesse sentido, para a Docente 3 em especial, utilizar filmes também é uma tentativa de instigar mais os discentes para o debate, através desse aspecto sensorial que a linguagem cinematográfica proporciona. Ela relata que em algumas turmas existe muita apatia por parte dos estudantes. Foi a única que apontou esse problema entre os entrevistados, mas na sua visão essa é uma questão bastante

problemática, pois argumenta que toda a sua metodologia está baseada no debate. Assim, para ela, o filme ajuda a despertar os estudantes, com o objetivo de que eles consigam atrelar os conceitos trabalhados com aquilo que estão vendo e, conseqüentemente, com o que vivem.

Portanto, a dimensão da experiência sensorial e estética também é muito importante na construção de significados durante a relação com o filme e pode auxiliar no processo de aprendizagem. Contudo, se a abordagem é instrumental, focado apenas nas relações entre a trama e o conteúdo, não se amplia o caráter formativo da experiência com o Cinema ao estimular o exercício de atentar também para as imagens e procurar compreendê-las, de associar o entendimento do processo formal do filme ao processo de significação.

Por isso, uma abordagem não instrumental amplia a percepção sobre a obra e, conseqüentemente, a percepção sobre as relações com a realidade concreta, por exemplo, as relações com a lógica da Indústria Cultural. Para Loureiro e Della Fonte (2003), a educação escolar pode contrapor-se à ordem vigente nesse sentido, para superação da relação alienante da semiformação cultural no capitalismo tardio:

É nesse sentido que se coloca a necessidade de discussão da linguagem imagética pela escola. [...] Mais do que um mero suporte para a educação, o filme pode ser tratado como fonte de formação humana. Essa, por sua vez, inserida na lógica da indústria cultural, vincula-se ao processo de semiformação. No entanto, com base em fundamentos teóricos que permitam compreender essa dinâmica, a educação escolar pode contribuir para a decodificação dos interesses sociais presentes na construção das imagens fílmicas, abrindo horizontes para a sua ressignificação. (Loureiro; Della Fonte, 2003, p. 95)

Nesse ponto, temos duas realidades distintas entre os entrevistados. Nas falas dos três docentes foi constatado que trabalham de forma recorrente com filmes em sala de aula, sendo que prioritariamente o foco de todos está no conteúdo/tema como motivador. Essa motivação por si não evidencia necessariamente o uso instrumental, apesar de poder ser um indicativo. Vai ser a abordagem em relação às obras em sala de aula que vai caracterizá-lo ou não.

Analisando as falas em que descrevem suas práticas, fica perceptível que para os docentes 2 e 3 essa abordagem fica limitada ao conteúdo/tema. Não significa que o processo desses docentes não envolva pensamento reflexivo e que essa abordagem não tenha sua validade didática, ou seja, que a ilustração mediada pelos filmes não contribua para a aprendizagem dos estudantes.

Ao analisar as falas da Docente 3, por exemplo, podemos perceber que existe

um trabalho de significar aquilo que está sendo visto e trabalhar um pensamento crítico, muito por conta das características da disciplina e da própria dinâmica de provocação do debate que a docente usa. Porém, seu viés de abordagem ainda é bastante instrumental, focado na imagem fílmica enquanto ilustração – como fica aparente na sua fala sobre o laboratório – levando a discussão apenas para as relações entre o que foi visto e o tema/conteúdo e não sobre a forma do filme, como ele apresenta essas representações.

Ou seja, assim instrumentalizado, sem atenção aos aspectos formais de criação do filme e sem se aprofundar nas interpretações possíveis através das estéticas das obras, o filme deixa de operar em todo seu potencial formativo. Como aponta Almeida (2017):

[...] o filme deixa de operar esteticamente, deixa de ser obra de pensamento, de criação [...] de sua condição de obra de arte para servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. Assim considerado, o cinema é um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser “discutido”, sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico. (Almeida, 2017, p. 7)

Conjuntamente, perde-se a oportunidade de usar esse momento de aprendizado para ampliar a formação dos estudantes na perspectiva da educação midiática, ou seja, para além da linguagem, explorar também o seu contexto histórico-político de produção e como as representações na obra dialogam com esse contexto e com as próprias características dos espectadores. Assim, estimular um olhar mais crítico e reflexivo na relação com as obras cinematográficas atua na formação de sujeitos amplamente preparados para compreender a totalidade social, com um repertório maior para interpretar o discurso cinematográfico e criar novas percepções de mundo, mas sem necessariamente perder o sentido da fruição e o gozo da experiência.

Um exemplo de prática não instrumental aparece nos relatos da Docente 1, que também utiliza os filmes com motivação principal no conteúdo, mas afirma que cada vez mais tem tentado levar as questões fílmicas para o debate, valorizando os aspectos próprios do recurso escolhido. Ela ressalta que não faz isso com todas os filmes, que algumas acabam sendo mais ilustrativas mesmo, dependendo do objetivo da aula. Porém, na maior parte dos casos afirma tentar, na medida do possível, que os estudantes tenham uma apreensão mais profunda das obras.

Nesse sentido, para valorizar o uso do Cinema e também permitir que os

estudantes possam exercitar essa apreensão, a docente também se preocupada com a experiência cinematográfica dos estudantes durante a exibição. Assim, relata que sempre utiliza as obras completas, em seu idioma original, e dentro do possível, num espaço adequado e com um tempo de qualidade para que os discentes possam assistir sem interrupções. Além disso, nos diálogos após a exibição busca trabalhar também os aspectos fílmicos:

A motivação de levar uma obra pra aula é o conteúdo. Acho que a motivação é, né? Não quer dizer que eu vou desconsiderar o aspecto estético, o aspecto narrativo, a linguagem, o contexto de produção. Tudo isso é discutido também. Porque já que eu estou levando, principalmente obras que eu acho que isso vai ser importante, e principalmente, obras em que é importante que os alunos entendam o uso da linguagem para também ter um entendimento mais aprofundado da obra, mais qualificado, e entender coisas que talvez não estão ali numa primeira leitura, digamos assim, no primeiro momento que assiste. (Trecho da entrevista com Docente 1)

Por isso, a defesa deste trabalho pelo uso do Cinema enquanto prática pedagógica de forma não instrumental, mas sim permeado pela noção de educação midiática e letramento audiovisual, sendo trabalhado ao mesmo tempo como instrumento de aprendizagem e como objeto de estudo. Dessa forma, considerar os filmes como um meio não significa reduzir seu potencial a uma ferramenta pedagógica, como elabora Fantin:

Devido à riqueza potencial formativa do cinema, essa dimensão do recurso é inevitável, pois faz parte da natureza de sua inserção na escola, mas o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes. E é nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a um recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens humanas que podem inspirar outras práticas escolares que situam a importância de redimensionar o caráter instrumental do cinema. (Fantin, 2007, p. 5)

Mesmo que esse uso não instrumental relatado pela Docente 1 não tenha como objetivo também o conhecimento da linguagem em si, ou seja, um processo focado no letramento audiovisual, o próprio contato dos estudantes com a reflexão sobre esses elementos vai construindo novos olhares e percepções que fazem parte de um processo de letramento. Se trabalhado constantemente pelos docentes nos momentos em que usarem os filmes em sala de aula, aos poucos esse processo reflexivo vai se tornando mais natural para os estudantes em todas as mediações com as mídias audiovisuais, dentro e fora da escola.

Como apontou a própria Docente 1, uma das belezas do conhecimento, de

aprender algo, é a forma como aquilo passa a fazer parte de você. Ou seja, o conhecimento que aprendemos em uma determinada situação, associado a um determinado conteúdo, não fica isolado somente àquele momento. Não fica compartimentalizado em nossa cabeça. Ele será mobilizado em outros momentos. Essa é a contribuição que esse processo orgânico do trabalho não instrumental com filmes pode trazer para uma formação audiovisual dos estudantes, que auxilie nas suas leituras de mundo no contexto contemporâneo.

No entanto, esse processo demanda capacitação. O Docente 2, por exemplo, afirma nunca ter estudado nada em relação ao Cinema. Já a Docente 3, relatou não ter um aprofundamento de estudo ou conhecimento técnico, porém afirma conseguir reconhecer as confluências entre os elementos estéticos de um filme para a significação na narrativa. A Docente 1 afirma ter, no geral, um conhecimento básico para intermediário sobre questões cinematográficas, no entanto, tenta levar esse conhecimento para os estudantes, também de uma maneira mais inicial, mas que ajude a treinar os olhares para a imagem.

Apesar de afirmar não ter nenhum estudo formal em relação ao Cinema (nunca fez nenhum curso), a Docente 1 cita que tem buscado se capacitar e se aprofundar nesses estudos para qualificar o uso de filmes na sua prática. Muitos desses estudos foram realizados através de um projeto de extensão que coordenou por muitos anos, voltado para a exibição e debate de filmes em relação a temas sociais. Além disso, comenta que procura ler críticas e análises das obras que trabalha em sala de aula, para também auxiliar na sua prática.

Essa abordagem aparece claramente no exemplo que a docente relata, sobre o uso do filme *O Nome da Rosa* (Jean-Jacques Annaud, 1986):

Então, esse frame aqui, o filme em si é muito escuro, mas esse frame é bastante iluminado. Então já trabalha essa questão da luz, né? Do uso da luz. Porque que esse frame é iluminado? O que isso representa? O que isso significa? E aí vincular, nesse caso, com a questão do conhecimento. Aí outra coisa, porque que o enquadramento tá assim? Por que a câmera está de baixo para cima? Porque, no caso, o mosteiro está representado assim, de baixo para cima. O que está representando? O poder da igreja, né? Por que esses personagens eles são representados de uma forma quase animalesca. Quer dizer que as pessoas eram assim também? Para desmistificar um pouco a ideia do Cinema como realidade e pensar o Cinema como representação. Então, não, isso foi uma escolha do diretor para mostrar essa distância entre o clero e as pessoas comuns, os camponeses. Então, ir trabalhando isso, pontos que são importantes do conteúdo a partir de elementos imagéticos do filme. Às vezes de som, às vezes de luz, às vezes de enquadramento. Dentro dos meus limites de conhecimento, né? (Trecho da entrevista com Docente 1)

No relato da docente fica evidente como o seu próprio processo de letramento audiovisual qualifica a sua prática, ampliando as interpretações sobre a obra, na percepção da relação entre os elementos fílmicos e o conteúdo. Além disso, a preocupação que ela apresenta de trabalhar a linguagem não apenas nesse sentido, de significação dentro da obra, mas também em um processo mais amplo de reflexão sobre a própria forma fílmica – “desmistificar um pouco a ideia do Cinema como realidade e pensar o Cinema como representação” – acrescenta novas camadas de aprendizado para os estudantes na construção do seu próprio pensamento crítico-reflexivo em relação às obras audiovisuais.

Analisando individualmente os relatos de cada entrevistado sobre sua prática docente e, principalmente, as suas formações – e também a ausência dela – em relação às questões cinematográficas, podemos traçar três perfis distintos entre os entrevistados: um que não tem nenhuma formação e consome audiovisual apenas como entretenimento, conseqüentemente impacta na sua prática com uso mais instrumental; um que possui alguma formação, porém isso não reflete na sua prática, mantendo o uso instrumental mais focado no conteúdo; e um terceiro que possui formação e aplica esse conhecimento na sua prática para superar o uso instrumental do Cinema. Importante frisar que esses perfis dizem respeito exclusivamente ao que foi analisado dentro do escopo deste trabalho e não pretendem, de nenhuma forma, reduzir os docentes a esses perfis e nem mesmo fazer juízo de valor sobre suas práticas docentes.

Os dois perfis com mais formação e, conseqüentemente, com mais visão analítica para os filmes, são de áreas das ciências humanas, já o primeiro perfil é da área das ciências da natureza. Não que isso em si seja fator determinante em relação às características de cada perfil, contudo, também podemos refletir que a própria formação acadêmica nas áreas de humanas proporciona mais aproximação com esse tipo de pensamento voltado para uma análise crítica das questões sociais e culturais, assim como é mais comum também nessas áreas o próprio trabalho com o audiovisual. Essa foi, por exemplo, também uma tendência encontrada na sondagem realizada com os docentes do EMI do câmpus durante a fase investigativa: a maioria dos respondentes que afirmaram usar filmes foram das áreas de ciências humanas e linguagens.

Ainda sobre isso, é interessante destacar uma fala do Docente 2 que apareceu duas vezes durante a entrevista:

Vou dar o meu exemplo: eu fiz faculdade de Física, o ensino médio inteiro de Física eu gostei muito. Eu nunca vi um filme em nenhum momento dessa minha formação. Nenhum momento dessa formação. E aí quando eu passo o filme aqui para eles, eles ficam “Pô professor, filme? Que legal”. Porque eles gostam, claro, por vários motivos, inclusive que não vai ter aula de Física comigo pra ficar fazendo conta, né? É muito mais atrativo, mas é muito interessante assim, porque é até uma surpresa. Fica muito mais com o pessoal das humanas, né? (Trecho de entrevista com Docente 2)

Em um segundo momento, o docente retorna essa questão e comenta que isso foi uma coisa que sempre o incomodou. Nesse sentido, parece que a aproximação com o tema da pesquisa despertou ou reacendeu essa reflexão. De algum modo, esse incômodo também parece ter impactado na sua própria prática docente, influenciando-o a buscar utilizar esse recurso enquanto metodologia. Porém, a sua prática ainda se caracteriza por um uso instrumental dos filmes, o que talvez pode ser explicado em algum nível por influência da maneira com que o docente estabelece suas relações pessoais com audiovisual.

Nos relatos dos três entrevistados fica evidente uma relação próxima com audiovisual na vida e no cotidiano. Cada um, de formas distintas, consomem regularmente produtos audiovisuais. Assim, podemos associar que esse aspecto também impacta nas suas práticas docentes, na opção em trabalhar com esse recurso didático. Todavia, a maneira como fazem esse consumo parece influenciar como fazem a seleção das obras e como utilizam em sala de aula, de modo diferente para cada perfil.

Para as docentes 1 e 3, a análise acaba fazendo parte do momento de lazer ao assistirem audiovisual. Além de poder estar associada a própria formação acadêmica das docentes, como comentei anteriormente, essa característica é comum para quem começa a ter uma aproximação com a formação audiovisual, pois dificilmente conseguimos dissociar esse conhecimento para aproveitar a pura fruição. Não é uma chave que se vira ou um botão que se desliga. Ou seja, com o tempo a análise vai se tornando orgânica e parte do processo.

Além disso, as docentes afirmam que buscam assistir uma variedade maior de obras com origens e linguagens distintas, o que também contribui para a ampliação de um olhar mais aguçado para as questões estéticas. Dentre essa gama de consumo, acabam notando possibilidades para utilizar em sua prática, mas também buscam ativamente opções para abordar determinados temas.

Já o Docente 2, afirma que assiste produtos audiovisuais mais nos momentos

de relaxamento, como entretenimento mesmo, e admite que o escopo do seu consumo é um pouco mais limitado, não tendo muita variedade em origens, ficando muito mais preso nas questões narrativas e não realizando a análise das imagens ou da linguagem. Contudo, afirma que eventualmente busca informações complementares sobre a obra quando sente necessidade, mas àquelas mais ligadas a própria história contada. Assim como as outras docentes, enquanto professor que não dissocia a vida da prática profissional, ele também observa dentro do seu consumo as obras que potencialmente pode incluir como recurso didático, contudo, não faz busca ativa.

Ao analisarmos as declarações do Docente 2, podemos identificar como as características do seu perfil consumidor podem estar relacionadas também a sua abordagem no uso de filmes em sua prática docente. Ao ser questionado sobre perceber diferenças de linguagens, o docente afirma que percebe pouco, pois “[...] na verdade, a forma como que eu consumo esse conteúdo e o meu conhecimento restrito nessa questão estética, me faça ter um olhar talvez superficial sobre, né?” (Trecho da entrevista com Docente 2).

Ou seja, o fato de não ter desenvolvido uma formação audiovisual, de análise da imagem ou da linguagem, parece fazer também com que seja mais difícil para ele superar o uso instrumental, já que não possui as ferramentas para se aprofundar nas obras. Além disso, essa relação de consumo mais casual talvez não desperte no docente a curiosidade de buscar essas informações em críticas e análises na internet, como faz com as questões mais ligadas as narrativas, por exemplo.

Nesse sentido que a importância do letramento audiovisual para docentes se coloca como central nas práticas de uso do Cinema enquanto recurso didático, para superação do uso instrumental. Não por acaso, grande parte das iniciativas que trabalham a relação Audiovisual e Educação também abordam o ângulo da capacitação docente como essencial para a qualificação da inclusão do audiovisual na escola. Entre os diversos exemplos, podemos citar os projetos e programas ligados a Rede Kino (Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual) e a recente proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola (Fresquet, 2024), assim como a própria Estratégia Brasileira de Educação Midiática (Brasil, 2023).

Se o letramento audiovisual é absolutamente necessário para a formação integral de estudantes no contexto social contemporâneo, parece ser através dos docentes a forma mais dinâmica desse letramento alcançar esse objetivo. Sendo

assim, torna-se indispensável que esses docentes igualmente passem por esse processo de letramento, para que reverbere em sua prática e alcance os discentes. Por isso, esse é o foco do Produto Educacional desenvolvido e que será apresentado no próximo capítulo deste trabalho.

Ao serem questionados sobre essa possibilidade de letramento, de estudar sobre as questões da linguagem cinematográfica e da análise de filmes, os três docentes se mostraram interessados e foram unânimes em concordar sobre a importância disso para a qualificação da sua prática no uso do Cinema como recurso didático. Acrescento que não apenas para a prática, mas também para as suas próprias formações enquanto sujeitos críticos na sociedade mediada por imagens. Em especial, vale destacar a fala do Docente 2 sobre essa percepção:

Para ser professor e para mim mesmo, né? Até porque para começar a olhar para essas obras, para esse recurso audiovisual de uma forma diferente. Porque, querendo ou não, eu acabo olhando com um olhar raso, né? O que é o tema e se aquilo me cativa de algum nível ou não, e é isso que termina. E não é só isso, com certeza. (Trecho da entrevista com Docente 2)

Incorporar o letramento audiovisual no uso do Cinema como recurso didático pode enriquecer muito o contato com os filmes, para docentes e discentes, passando a produzir significantes que são significados não mais apenas pelos conhecimentos disciplinares ou pela experiência pessoal, mas também pelo próprio Cinema e pela linguagem cinematográfica. O domínio progressivo que se adquire desse conhecimento, e também pela experiência ampliada com os filmes, “significa e ressignifica indefinidamente as marcas deixadas em nós pelo contato com narrativas fílmicas” (Duarte, 2002, p. 74).

Nesse sentido, capacitar docentes para trabalhar com filmes na escola através da perspectiva de educação midiática e do letramento audiovisual, em especial nos cursos de EMI que visam a formação humana integral, pode ampliar significativamente o caráter formativo da experiência para além de uma abordagem instrumental, proporcionando aos estudantes conhecimentos para ampliar seus olhares e significações na relação com as obras audiovisuais também fora da escola e, conseqüentemente, formar sujeitos com repertório maior para ler e criar novas percepções de mundo na “sociedade das telas”.

Foi para corroborar com essa hipótese que o processo de investigação desta pesquisa sobre a realidade concreta passou por uma observação da prática docente no uso do Cinema como recurso didático e, conseqüentemente, das interações dos

estudantes durante essa atividade. De forma complementar, como proposta de intervenção nessa realidade, a posterior oficina de letramento audiovisual com essa turma e com o professor, teve por intuito demonstrar como esse processo, de letramento na linguagem cinematográfica e de análise fílmica, pode impactar significativamente na construção de olhares mais atentos e reflexivos sobre a imagem audiovisual.

4.2.1 A observação: registro do uso instrumental do cinema

Durante a observação no dia da exibição do filme, assim como a análise do áudio da aula posterior, foi possível notar algumas características da prática do Docente 2 que já apareciam nas suas falas durante a entrevista e relacioná-las com o perfil de uso do Cinema no qual ele se encaixa. De maneira geral, ficou evidente a predominância do uso instrumental, com foco bastante central nos aspectos da trama que dialogam com o conteúdo de Física.

O docente estabeleceu essa relação através de uma apresentação de *slides*, em alguns momentos trazendo *frames* do filme, contudo, não existe uma análise ou uma discussão da imagem em si e sua significação (como no exemplo anterior da Docente 1), mas apenas como ilustrações do conceito. Esse foco da prática tinha sido esclarecido na entrevista:

Normalmente, com o Interestelar, eu quero, não é aprofundar, eu quero esclarecer muita coisa do que tem da física da relatividade, mais no intuito conceitual [...] Então eu tenho uma apresentação, em todo semestre eu dou uma mexida nela, então eu trago algumas imagens do próprio filme. Então, pô, vocês viram quando aconteceu isso? O que que estava querendo dizer isso? Fisicamente, falando da relatividade, né? (Trecho da entrevista com Docente 2)

Nesse sentido, o docente entende que o resultado dessa prática normalmente é muito bom, tendo em vista o retorno dos estudantes durante a conversa após a exibição do filme. Contudo, admite que faz essa avaliação considerando apenas esse olhar mais superficial que faz sobre a obra, pois não possui os conhecimentos audiovisuais para fazer uma análise mais aprofundada. Esse processo todo fica bem exemplificado também em outra fala do docente na entrevista e que foi constatada durante a observação:

O filme traz a imagem do buraco negro. E aí eu pego aquela imagem do buraco negro e comparo com a imagem que foi tirada alguns anos depois e que se parece muito. Aí eu explico: olha, como é que essa imagem foi feita, fisicamente falando? Um modelo matemático, simulação computacional. O que isso nos indica? Que a teoria que veio de um modelo matemático

converge muito com o mundo real e, diferente da Física Clássica, que normalmente a gente vai lá mede, observa e depois faz uma teoria matemática, em relatividade é invertida. E aí eu consigo fazer as relações. Aí eu não sei se realmente o buraco negro estar lá tem uma estética ou não. Não sei. (Trecho da entrevista com Docente 2)

Essa abordagem instrumental, por sua vez, também se mostrou refletida nas interações dos estudantes durante a observação. Das poucas perguntas pontuais ao longo da exposição do professor, todas estavam relacionadas ao conteúdo ou a trama do filme, nenhuma colocação em relação aos aspectos fílmicos. Uma pergunta que poderia estar nessa categoria, de um certo nível de reflexão sobre os aspectos narrativos dos elementos cinematográficos, se apresentou mais em um nível de pensamento anedótico do que realmente desenvolver uma compreensão sobre a intencionalidade da linguagem. Em outros poucos comentários dos estudantes, de maneira dispersa, também ficou evidente que alguns experienciaram confusão em relação a trama, sobretudo no trecho final do filme.

Ou seja, além de uma demonstração de que os próprios estudantes não tiveram olhares mais atentos aos aspectos estéticos e de linguagem do filme durante a exibição, a falta dessa abordagem na fala do docente também acaba não estimulando os discentes a desenvolverem essas reflexões *a posteriori*. Esse comportamento também pareceu se confirmar durante a conversa sobre o filme *Interestelar* na oficina, como será abordado na próxima subseção (4.2.2).

Mesmo assim, em geral, os estudantes parecem ter apreciado a obra e a atividade. Durante a observação na exibição do filme, foi perceptível um bom nível de atenção da turma e alguns indicativos de envolvimento pela experiência emocional – mãos na cabeça em momentos de clímax, choro em momentos de emoção, discussões paralelas sobre o desenrolar da história. Esse cenário demonstra a assertividade nas falas dos docentes sobre os filmes marcarem os estudantes por esse aspecto afetivo para se conectarem mais com o conteúdo/tema que está sendo abordado na disciplina.

Sobre isso, também é interessante relacionar esse comportamento dos estudantes com uma característica da prática do Docente 2 que, inicialmente, poderia divergir de uma abordagem instrumental: a escolha do docente por trabalhar com a obra completa e não apenas fragmentos. Ele explica essa escolha e a importância que atribui a ela:

Eu entendo que o tempo da aula é importante demais talvez, mas me parece que o aluno ele acaba se motivando mais, até porque tem uma história por trás do filme, tu tem uma narrativa, né? E, inclusive, um filme de ficção ele muitas vezes eles romantizam uma parte da história e isso também prende o aluno. Então, sei lá, vou mostrar a história lá do relógio quando estão no planeta lá que está passando mais rápido, né? A dilatação temporal. Mostrei: pô que legal. Se eles já viram o filme, beleza, mas se não viram, parece que também é uma imagem desconectada. (Trecho da entrevista com Docente 2)

Ou seja, o docente tem a percepção de que utilizar fragmentos desconectados da obra não gerariam o mesmo impacto enquanto recurso didático, mesmo que em um nível apenas ilustrativo, pois os fragmentos não teriam a mesma eficiência da obra completa para se conectar emocionalmente com os estudantes. Essa percepção foi observável durante a exibição do filme, pois a sequência usada de exemplo pelo professor (o planeta onde o tempo passa mais rápido), que é uma das mais marcantes do filme, foi justamente uma onde foi mais perceptível o impacto emocional da obra através das reações dos estudantes ao que estavam assistindo. Porém, realmente, a cena vista isoladamente talvez não gerasse o mesmo impacto, pois a construção narrativa proporciona chegar àquele momento com uma conexão com os personagens e a história em um nível que toca mais emocionalmente.

Assim, normalmente, quando pensamos no processo de usar o recurso audiovisual apenas como ilustrativo, bastaria apresentar os fragmentos que mais interessam para fazer aquela ilustração, assim como imagens estáticas, fotografias. Contudo, ao privilegiar o uso da obra inteira, o docente acaba também evidenciando a importância da obra como Cinema, não apenas como recurso pontual, afastando-se um pouco da abordagem instrumental nesse aspecto, a exemplo da prática da Docente 1 apresentada anteriormente, que também utiliza as obras completas.

Porém, de maneira contraditória, no próprio exemplo trazido pelo Docente 2 na entrevista, e observado durante a sua exposição após a exibição do filme, fica clara a limitação da abordagem no uso instrumental. Quando aborda a sequência em questão, o professor comenta sobre o elemento narrativo do som – nesse caso, o som das batidas de um relógio, que foi incorporado a trilha musical – trazendo uma curiosidade sobre a composição da trilha para relacionar com o conceito físico da dilatação temporal. Contudo, isso não é feito sob uma perspectiva de análise fílmica, o que deixa a exposição do exemplo limitada apenas ao nível de curiosidade.

Além disso, o restante da sequência, que gerou grande impacto nos estudantes durante a exibição, também possui outras oportunidades de abordagem

da linguagem cinematográfica (exemplos de planos, profundidade de campo, montagem) e da semiótica (a própria questão da representação do tempo) que poderiam ser exploradas para ampliar a leitura da obra. Claro que, mais uma vez, é preciso pontuar que essa limitação esbarra no problema da capacitação e, de maneira nenhuma, desqualifica a prática do docente dentro do que ele se propõe a fazer e nem a validade didática do uso do filme em uma abordagem instrumental.

Na questão das análises contextuais, percebe-se em outros pontos da exposição do docente uma tentativa de estabelecer relações simbólicas entre o que é abordado na trama e o contexto externo ao filme, chegando a esboçar um pequeno debate sobre aspectos sociais e políticos. Por exemplo, faz algumas falas breves estabelecendo relação entre o cenário do filme e a crise climática atual, ou sobre o problema da falta de comida na trama dialogar com a questão atual do impacto do consumismo no planeta e, inclusive, nesse sentido, das desigualdades entre o centro e a periferia do capitalismo (apesar de não usar essas palavras). Todavia, novamente são comentários pontuais que não desenvolvem muito a crítica e também acabam se restringindo mais as relações com o tema/conteúdo e muito pouco com a forma do filme.

É certo que um professor de Física não tem nenhuma obrigação de fazer esse debate na sua aula, de trazer a fundo questões sociais ou trabalhar a linguagem cinematográfica. Porém, quando pensamos na formação integral e no currículo integrado, que faz parte do contexto desta pesquisa, seria muito interessante também incluir essas perspectivas ao debate, em uma visão mais ampla da obra que fizesse o diálogo entre os conteúdos das ciências da natureza e as ciências humanas, por exemplo, aliada a uma abordagem de educação midiática que problematizasse a obra em si. Vou desenvolver melhor essa discussão na próxima seção (4.3), quando falarei mais detalhadamente sobre as questões que envolvem o currículo.

A partir da experiência da observação, para entender melhor os impactos do letramento audiovisual de docentes e discentes em um cenário de abordagem instrumental do Cinema, foi proposta e realizada uma oficina com a turma e o docente participantes.

4.2.2 A oficina: impactos do letramento audiovisual em docentes e discentes

A oficina teve foco maior nos estudantes, como instrumento de construção de dados para analisar se as práticas escolares envolvendo o letramento audiovisual podem contribuir para a construção de olhares mais reflexivos desses discentes em relação às obras audiovisuais. No entanto, a participação do professor durante a oficina também foi muito importante sob a perspectiva defendida aqui e que se relaciona com o Produto Educacional proposto: a capacitação de docentes para superação do uso instrumental do Cinema e para que sejam agentes replicadores do letramento audiovisual para os estudantes.

Nesse sentido, vale apresentar aqui a devolutiva recebida do Docente 2 no questionário de avaliação após participar da oficina. Para o docente, o conteúdo e qualidade da apresentação da oficina, em relação a sua proposta de letramento, foram ótimos. O docente afirma que a oficina contribuiu para uma mudança do seu olhar em relação às produções audiovisuais, no sentido de prestar mais atenção aos elementos que constituem a linguagem cinematográfica e às suas formas de significação, e também acredita que o conhecimento compartilhado na oficina contribuiu para sua prática docente, no sentido de expandir a forma como pode utilizar filmes enquanto recurso didático. Além disso, demonstrou interesse em aprender mais sobre questões relacionadas ao Cinema e ao Audiovisual. Por fim, deixou o seguinte comentário:

A oficina, assim como a discussão, me ajudou a construir um novo olhar sobre as produções cinematográficas e seu potencial de uso em sala. Lançar um olhar sobre uma segunda camada desse material, permite compreender a produção para além da "moral" da história. Considerando o quanto é incomum o uso de filmes e outras produções por professores da área das ciências da natureza em sala de aula, acredito inclusive, que essa temática poderia ser apresentada nos próprios cursos de formação de professores. (Docente 2, no questionário de avaliação da oficina)

Importante destacar que a fala do docente sobre a formação de professores é de alguém que também trabalha em um curso de licenciatura e em uma especialização da área de ensino de ciências, ou seja, de alguém que está dentro dessa realidade. Vale ainda destacar que a inclusão dos conhecimentos sobre Cinema e Audiovisual no currículo da formação inicial docente, assim como a formação continuada, é ponto de defesa por parte de pesquisadores que estudam o audiovisual na escola, como fica claro no documento da proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola (Fresquet, 2024).

Nesse sentido, importante também destacar como esse aspecto valioso dos Institutos Federais, onde os professores transitam entre diferentes níveis de ensino, amplia a potencialidade formativa do letramento audiovisual para docentes nessas instituições. As licenciaturas fazem parte dos objetivos dos IFs em sua lei de criação (Brasil, 2008). Portanto, mesmo que essa pesquisa esteja focada no EMI, podemos considerar que os cursos de licenciatura dos IFs também podem se beneficiar dessa formação dos docentes, não só impactando na prática daqueles que atuam nesses cursos, como também com a possibilidade desse impacto formativo nos próprios licenciados, que poderão incluir isso nas suas futuras práticas como docentes.

Após essa pontuação inicial sobre a participação docente na oficina, volto o foco da análise para os estudantes. Para os oito discentes que responderam ao questionário de avaliação, a opinião de que a oficina contribuiu para sua formação, no sentido de ampliar a sua visão crítica sobre as obras audiovisuais, foi quase unânime. Apenas um indicou que contribui somente um pouco. No entanto, cem por cento dos discentes respondentes afirmaram que a oficina contribuiu para uma mudança do seu olhar em relação às produções audiovisuais, no sentido de prestar mais atenção aos elementos da linguagem cinematográfica e outras simbologias.

Mesmo assim, metade dos discentes afirmaram que já possuíam algum conhecimento sobre linguagem cinematográfica e 75% afirmaram que costumavam observar os elementos estéticos e de linguagem e relacioná-los com um significado na narrativa ou com contextos externos, antes de participar da oficina. Não é possível mensurar qual o nível desse conhecimento anterior, portanto, fica impossível confirmar ao certo se a maior influência nos resultados analisados foi da oficina ou não. Porém, cem por cento também afirmou que não tinha nenhum conhecimento sobre semiótica ou análise de imagens antes da oficina, o que é um ponto positivo para considerarmos o impacto dela.

Além desses pontos levantados no questionário de avaliação, as minhas impressões durante a realização da oficina também parecem apontar para uma centralidade da influência do que foi abordado na atividade, perante os resultados apresentados nos textos produzidos pelos estudantes ao final. Nesse sentido, vale pontuar que ao serem questionados no início da oficina sobre o que buscavam quando assistiam um filme, as respostas dos discentes foram todas no sentido de entretenimento, sendo que uma aluna usou a expressão “fuga da realidade”. Somente uma estudante comentou que a parte visual lhe chamava a atenção.

Além disso, quando apresentei a parte mais específica sobre linguagem cinematográfica na oficina, a minha impressão, pelos olhares e pela falta de interação, foi que de maneira geral a turma não tinha esses conhecimentos. Do mesmo modo, quando abordei sobre o filme *Interestelar*, perguntei inicialmente as impressões deles, sendo que os poucos comentários foram em relação as questões científicas ou em como a obra consegue trazer emoção para o espectador no desenvolvimento da trama. Nenhum comentário foi feito sobre os aspectos contextuais em relação a temas da realidade concreta ou sobre a questão imagética.

Um momento que ilustra essa percepção foi quando trouxe uma charge para ser analisada, no início da conversa sobre o filme. Em geral, a maioria da turma pareceu conseguir interpretar e compreender a mensagem crítica da caricatura. Contudo, não conseguiram fazer a associação entre a sátira da charge e a trama do filme, na mesma lógica de comparação metafórica entre o processo de exploração espacial e o processo de colonização.

Figura 3 – Charge usada na oficina



Autor: Luiz Fernando Cazo.

Tendo em vista essas considerações, a partir deste ponto vou me aprofundar na análise dos textos que os estudantes produziram ao final da atividade, após assistirem ao curta-metragem *O homem da cabeça de papelão*, partindo das categorias de análise apresentadas no início do capítulo¹⁹. Todavia, preciso destacar primeiro outra característica evidente em grande parte dos textos, que corrobora

¹⁹ Para preservar suas identidades, os estudantes foram identificados aqui por letras, também para diferenciar do uso de números para identificação dos docentes.

com a impressão sobre a imaturidade da turma em relação a análise fílmica.

Mais da metade dos textos apresentou trechos de relatos da trama do filme, como descrição do que aconteceu, sem fazer nenhuma relação de significação com os elementos fílmicos. Nesse sentido, percebe-se a clara influência da forte tendência desse olhar mais raso e comum, estritamente voltado para a narrativa enquanto acontecimentos e não como linguagem. Mesmo conseguindo fazer algumas associações de significação e interpretação, muitos estudantes ainda precisaram se apegar à essa perspectiva para conseguir falar sobre a obra. Vale dizer que o enunciado de orientação da atividade destacava que a ideia era mobilizar os conhecimentos da oficina para fala sobre “como” o filme conta sua história e não “qual” era a história.

4.2.2.1 LINGUAGEM

Tendo como referência o conceito-chave de Linguagem da educação midiática, essa categoria agrupou as citações nos textos que envolviam a linguagem cinematográfica, ou seja, os códigos que o filme usa para criar e transmitir significados. Todos conseguiram, em algum nível, mobilizar os conhecimentos abordados na oficina para falar sobre os elementos fílmicos. Algumas colocações com uma assertividade melhor, com bons exemplos, outras parecendo ter a ideia correta, mas não conseguiram se expressar tão bem, e algumas mais rasas.

De maneira geral é perceptível que os olhares estavam atentos, pois as folhas disponibilizadas para escreverem os textos continham um cabeçalho indicando o que se esperava, destacando alguns elementos da linguagem cinematográfica que foram abordados na oficina. Contudo, a ficha só foi entregue depois da exibição, o que demonstra que os estudantes conseguiram rebuscar o que viram e fazer essas associações, algumas inclusive com nível de detalhamento surpreendente.

Para ser mais criterioso nessa análise, no entanto, é preciso considerar que a produção dos textos foi realizada logo após a oficina e a exibição do curta, ou seja, os conhecimentos estavam “frescos” nas suas cabeças, digamos assim. Mesmo assim, acredito que é positivo esse movimento de associações apresentado nos textos em relação ao aspecto da linguagem, demonstrando o potencial do trabalho de letramento audiovisual. Como disse anteriormente, se esse trabalho for constante, esses olhares iniciais vão ficando cada vez mais “treinados” e aguçados.

Ademais, o ponto central da análise sobre esse aspecto é destacar que, de todo modo, a maioria conseguiu não apenas perceber o uso dos elementos da linguagem cinematográfica, como também interpretar a sua intenção narrativa e realizar significações a partir do pensamento crítico. Para exemplificar essa conclusão, trago a seguir alguns pontos de destaque para cada elemento da linguagem identificado nos textos, assim como o número de vezes que foi citado.

Iluminação – 7 vezes

Todos que citaram esse elemento conseguiram perceber como a iluminação foi utilizada em grande parte do filme para criar um ambiente sombrio e opressivo.

Figura 4 – Exemplo de iluminação em *O homem da cabeça de papelão*



Enquadramentos/Movimento de câmera – 13 vezes

Esses foram os aspectos mais citados, de forma surpreendente, pois além do nível de atenção do olhar para esses elementos que são mais sutilmente escondidos pela montagem, no geral, conseguiram também perceber o seu uso narrativo, com alguns estudantes inclusive utilizando nomenclaturas corretas para cada exemplo. Como no caso da Estudante D, que escreveu “O ambiente da loja não é bem iluminado e se utiliza o plano geral para apresentação do local e disposição das personagens.”

Figura 5 – Exemplo de plano geral em *O homem da cabeça de papelão*



Já a Estudante B, apesar de não citar nomenclatura, conseguiu demonstrar corretamente o uso narrativo do primeiro plano, que procura evidenciar as expressões e sentimentos do personagem, no trecho em que afirma: “Há momento, em que a trama passa pelo momento de tensão onde a câmera foca no rosto de Antenor, dando a entender como o personagem reage, suando e de nervosismo”.

Figura 6 – Exemplo de primeiro plano em *O homem da cabeça de papelão*



Ou a Estudante L que evidenciou o uso narrativo do plano detalhe: “[...]como por exemplo no final onde o homem entrega um objeto ao outro homem e a câmera foca no objeto”.

Figura 7 – Exemplo de plano detalhe em *O homem da cabeça de papelão*



A Estudante J conseguiu perceber o uso do plano-sequência: “[...] tem uma cena, enquanto o personagem está caminhando, não há cortes, a câmera acompanha e se movimenta ao decorrer que o ator se movimenta e atua [...]”. Nesse caso, a estudante demonstra que além de estar atenta a um recurso narrativo muito comum de passar despercebido por olhares mais distraídos, também compreendeu o seu conceito de construção, de estar inserido numa duração sem cortes.

Som – 10 vezes

Outro aspecto bastante citado. De maneira geral, também é perceptível um bom nível de entendimento sobre o uso narrativo do elemento, mesmo que não tenham conseguido expressar nos textos de forma mais elaborada. Conseguiram perceber como as músicas e efeitos sonoros no filme são utilizadas para compor a ambientação, mas também para estimular sensações que dialogam com a intenção narrativa, que refletem a perspectiva do tema trabalhado no campo imagético.

Por exemplo, a Estudante A escreveu que “A trilha sonora é bagunçada, trazendo o sentimento de que tem algo errado”, semelhante ao observado pela Estudante C, que escreveu “A música é estridente representando tensão e confusão”. Para a Estudante L, “O som/trilha sonora que é usada no curta é algo que prende a atenção do telespectador por ser sons que geram até desconforto [...]”.

Figurinos – 6 vezes

Esse elemento, que junto com as cores e outros faz parte do que mais amplamente chamamos de Design de Produção do filme, foi especificamente

incluído no enunciado da atividade pensando na sua relação com a formação técnica do curso da turma participante.

Nesse sentido, foi interessante notar como realmente foi um aspecto lembrado por mais da metade dos estudantes e talvez não tenha sido mais citado por se tratar de uma turma ainda iniciante no curso (que não teve contato com os conteúdos da parte técnica).

Porém, entre as citações sobre esse elemento, mais uma vez podemos notar olhares atentos e um pensamento crítico para perceber significações e elaborar interpretações, como na fala do Estudante M:

Os figurinos refletem na situação do personagem/classe social, como por exemplo o Antenor, que antes de se render ao padrão corrupto, ele era como um rebelde que era contra a estrutura social e política de seu país, assim usando roupas mais 'simples'. Quando ele veste a cabeça de papelão e se torna um político corrupto, suas roupas ficam mais chiques. (Trecho do texto do Estudante M)

Cores – 6 vezes

Esse ponto apareceu em alguns textos, às vezes associado aos aspectos gerais do Design de Produção, mas também em relação aos figurinos e à iluminação. De maneira geral, foram citações não muito elaboradas e mais genéricas, mas que novamente demonstram uma percepção dos estudantes para o uso dos elementos da linguagem cinematográfica, um olhar mais atento para como o filme constrói sua narrativa de forma imagética. Uma citação que simboliza esse senso geral é da Estudante F, que escreveu “As cores que estão presentes no curta são mais frias e escuras, apagadas para mostrar o sentimento que o curta quer transmitir”.

Figura 8 – Exemplo do uso de cores em *O homem da cabeça de papelão*



Montagem – 2 vezes

Elemento síntese e singular da linguagem cinematográfica, a montagem é o que une todos os outros elementos em um contexto que dá sentido a forma do filme. Está intrinsicamente ligada a maneira de narrar e, principalmente na narrativa clássica, a mascarar o uso dos elementos para uma sensação de continuidade (montagem invisível). Isso torna talvez esse aspecto como um dos mais difíceis para olhares “destreinados” identificarem. Assim como, para quem ainda está construindo uma noção mais ampla do que envolve a linguagem cinematográfica, seja mais fácil apontar elementos específicos de forma pontual, do que amarrar esses elementos em um contexto maior.

Por isso, talvez citações que se relacionam a esse aspecto não tenham aparecido mais nos textos. Contudo, foram identificadas duas citações relativas a esse elemento, que justamente destacam uma característica na montagem do filme em questão que diverge da lógica narrativa clássica, sintetizada na fala do Estudante M, que escreveu “A história é contada como se fosse um quebra-cabeça, já que aparecem cenas no futuro e no passado na mesma sequência.”

4.2.2.2 SIGNIFICAÇÃO

Essa categoria está relacionada com o conceito-chave da educação midiática de Representação, ou seja, “como” a mídia está representando o seu discurso, como representa pessoas, espaços, eventos e outros elementos, o que escolhe incluir e excluir e o que isso significa, e como essas representações dialogam com o mundo e a realidade. Por conta disso, a Representação se relaciona profundamente com a Linguagem, visto que essa dá forma ao discurso.

Essa característica fica perceptível nos exemplos apontados pelos estudantes. Foi pensando nessa questão que a oficina também abordou um pouco sobre semiótica, como forma de realizar essa análise da significação dos elementos fílmicos. Por talvez exigir certo nível maior de conhecimento e mais de detalhamento no olhar, para fazer as conexões entre significante e significado, apenas cinco textos apresentarem citações que podem ser relacionadas com essa categoria.

Contudo, entre esses exemplos, percebem-se bons argumentos e associações, indicativo de que o processo de letramento audiovisual e estímulo de um olhar reflexivo para as mídias pode contribuir com a formação do pensamento

crítico nesses jovens, dentro do contexto da perspectiva de formação integral do EMI. Nesse sentido, o quadro 4, a seguir, destaca alguns trechos dos textos que exemplificam esse ponto da análise.

Quadro 4 – Trechos dos textos na categoria Significação

Estudante	Citação
A	“Uma personagem durante um dialogo disse ‘Nunca vi uma cidade do sol onde chove tanto’. Essa frase pode ser outra metáfora, pois quando pensamos no sol, pensamos em algo bom, puro e iluminado, e quando falamos em chuva pensamos em algo perigoso, escuro, desagradável [...]”
D	“Nesse primeiro momento utiliza o plano médio e uma pouca iluminação, para simbolizar a imundice e a marginalização do ambiente. [...] Já com a cabeça de papelão, Antenor passa a ser outra pessoa, agora desonesto, ignorante e corrupto [...]”
M	“As cores são mais escuras e acho que isso reflete na situação chuvosa no tempo em que se passa a história e no país em que se passa, já que seria um país corrupto e chegando a ser meio sombrio.”

Fonte: O autor

4.2.2.3 INTERPRETAÇÃO

Essa categoria está relacionada com o conceito-chave da educação midiática de Público, ou seja, como a mídia atinge o público e como esse público interpreta o que está na mídia, considerando intersecções do perfil desse público com fatores de classe, raça, gênero, idade etc. Nesse sentido, foram destacados nos textos trechos em que os estudantes manifestaram sua visão sobre as temáticas desenvolvidas no filme, através de suas reflexões e significações dos elementos cinematográficos.

Apenas dois textos não apresentaram essa categoria, demonstrando que de maneira geral os estudantes conseguem mobilizar seu senso reflexivo diante do que foi apresentado para formular uma ideia sobre o que foi visto. Nesse caso, fica mais difícil relacionar esse comportamento com o trabalho da oficina, pois essa habilidade em relação ao audiovisual, assim como em outras mídias, pode ser independente de um processo de análise fílmica.

Contudo, analisando cada texto produzido como um todo e não apenas a categoria isolada, considerando o que foi encontrado nas outras categorias e como elas se correlacionam com essa, é possível inferir que pode também ter acontecido uma influência do letramento audiovisual no processo de interpretação, diante da relação entre as conclusões dos estudantes e os exemplos que utilizaram, expondo também elementos fílmicos.

Interessante destacar também como é possível observar nas citações dessa categoria a influência do perfil de público na interpretação. Quase que integralmente as conclusões dos textos apontaram para um discurso sobre padronização social ou não aceitação das diferenças pela sociedade *versus* autoaceitação, que dialoga muito com o perfil dos estudantes enquanto adolescentes. Podemos ver um exemplo na fala do Estudante M:

Todos esses elementos reforçam na construção do tema, que se trata a essa pressão social de ser aceito pela sociedade e estar de acordo com tudo que é ordenado pelo governo, não ter suas próprias ideias e opiniões, apenas aceitando o que é mandado e repetindo os padrões sociais estruturados. (Trecho do texto do Estudante M)

Com certeza o filme pode ser interpretado por esse viés, no entanto quando analisamos mais amplamente dentro de seu contexto de produção, as interpretações dialogam também claramente com outros aspectos que talvez não chamem tanto a atenção do perfil dos estudantes, por não fazer parte dos seus espectros de interesse ou conhecimento.

Por exemplo, apesar de alguns apresentarem a questão da desonestidade ou da corrupção em seus textos, elas aparecem mais ligadas explicitamente ao apresentado na trama do filme e não com uma contextualização em relação ao Brasil, mesmo que claramente o filme traga essa crítica ao país de forma irônica e com personagens caricaturais. Essa sátira inclusive vem da própria origem do roteiro, um conto de João do Rio, cronista carioca do início do século XX. Mesmo que o conto já apresente essa crítica ácida ao “País do Sol”, o filme apresenta em elementos simbólicos uma atualização para os tempos de sua produção.

Certo que precisamos considerar se tratar de um filme de dezoito anos atrás, época em que os estudantes participantes nem haviam nascido. Desse modo, muito provavelmente não tenham conhecimento sobre o cenário político e social brasileiro daquele momento, no qual o “escândalo do mensalão” era recente, assim como não tiveram acesso ao conto original e ao contexto geral da obra do seu autor. Mesmo assim, também seria possível para eles contextualizar essa discussão no filme trazendo para tempos mais atuais, se estivessem mais atentos a esse debate, já que foi tema recorrente em diversos momentos da história recente de nosso país.

Além disso, o filme também toca em outras discussões sociais através do cenário distópico que criou para representar o “País do Sol”, como a falta de água, a alimentação apenas como pastas processadas por máquinas, o poder da grande

mídia para a alienação do povo. Nada disso apareceu, fazendo com que esse aspecto de análise contextual seja o único ligado aos quatro conceitos-chave da educação midiática que não foi identificado nos textos dos estudantes, nesse caso, o conceito de Produção.

4.2.3 Educação do olhar: os resultados dos textos discentes

Considerando os aspectos construtivos da oficina, na qual o conteúdo foi baseado numa abordagem pedagógica dos quatro conceitos-chave da educação midiática (Linguagem, Representação, Produção e Público), é importante notar como os resultados da análise dos textos apresentam uma boa relação entre o que foi trabalhado e a produção dos estudantes.

Sobre a falta de citações relacionadas ao conceito de Produção, podemos inferir alguns motivos. Primeiro, a própria ausência maior de informações sobre o contexto da obra para os estudantes.²⁰ Em segundo, uma dificuldade geral da turma para fazer essas relações contextuais, conforme foi observado nas conversas sobre o filme *Interstelar*. Em terceiro, podemos considerar que esse aspecto, na verdade, talvez seja mais difícil de ser desenvolvido precocemente em um olhar analítico dos filmes, pois depende não apenas dos conhecimentos da linguagem ou da análise estética das imagens, mas da mobilização de outros conhecimentos e de um pensamento reflexivo, para uma visão mais ampla sobre a obra através da convergência entre esses conhecimentos.

O aspecto da Produção é extremamente importante de ser desenvolvido para ampliação do pensamento crítico em relação às obras audiovisuais. Não por acaso está entre os conceitos-chave da educação midiática. Desse modo, mesmo tendo em vista as ponderações anteriores, precisamos apontar que a proposta de letramento apresentada não conseguiu impactar os estudantes nesse aspecto, para mitigar essa dificuldade observada.

Evidente que se tratou de uma atividade pontual, de curta duração. Nesse sentido, entendo que não seja um ponto para invalidar a proposta, mas sim demonstrar a necessidade de um trabalho maior e constante de letramento

²⁰ Foi uma opção minha não apresentar a obra original junto com o filme, assim como não falar com os estudantes sobre os contextos da época de produção dos dois. Primeiro, por conta do tempo limitado da oficina, considerando os aspectos do letramento audiovisual que decidi abordar. Segundo, para não influenciar os olhares e interpretações dos estudantes ao apontar esses elementos de antemão. As únicas informações sobre o filme fornecidas foram origem e ano de produção.

audiovisual para conseguir desenvolver melhor nos estudantes todos os conceitos-chave de uma educação midiática.

De modo geral, a partir da análise dos dados construídos através do instrumento da oficina e relacionando-os com os dados da observação, parece perceptível a influência dos conhecimentos trabalhados na atividade para um aguçamento dos olhares em relação aos filmes e do desenvolvimento de um processo de significação e interpretação através da análise fílmica, sobretudo no que diz respeito aos elementos da linguagem cinematográfica.

Alguns textos também demonstram que além de ampliar a compreensão dos sentidos e de leitura das obras, o letramento audiovisual também pode contribuir para uma melhor forma de se expressar sobre a experiência com filmes. Como ressaltam Duarte e Alegria (2008), a capacidade de expressar racionalmente a experiência sensível requer a aquisição de conhecimentos específicos, assim, “[...] é preciso, também, favorecer o acesso a esses conhecimentos, colocando o espectador aprendiz em contato com as palavras e os conceitos de que o meio cinematográfico lança mão para analisar e apreciar suas obras” (Duarte; Alegria, 2008, p. 75).

Nesse sentido, mesmo sem a presença de análises contextuais, em geral, constata-se nos resultados a premissa de um desenvolvimento do pensamento crítico em relação às imagens audiovisuais através do letramento audiovisual, mostrando que esse processo pode ser bastante significativo na formação dos estudantes que vivem a “sociedade das telas”.

Ou seja, um ensino que proporcione também a compreensão dos códigos da linguagem audiovisual e desenvolva o pensamento reflexivo em relação a essas imagens, faz parte da formação humana integral na contemporaneidade, pois privilegia os estudantes na construção de olhares autônomos na relação com essas mídias para uma melhor compreensão da totalidade da realidade.

Se trabalhada dentro dessa abordagem, a mediação educativa do Cinema no ensino poderia, então, ir além do viés conteudista e instrumental, dialogando com os objetivos da educação midiática: uma formação para a cidadania que busca fazer educação com Cinema – usando filmes como ferramenta pedagógica – e sobre Cinema – através do letramento audiovisual e do estímulo ao pensamento crítico. Contudo, trabalhar essas questões na escola envolve mais do que apenas vontade e capacitação docente. É o que discutirei no próximo tópico.

4.3 Cinema e Educação Midiática no EMI: currículo em disputa

A relação geral entre Cinema e Educação, mas também educação escolar, não é algo novo. As experimentações sobre essa relação remontam aos primeiros anos do advento dos aparelhos cinematográficos capazes de registrar imagens em movimento. Assim, desde muito cedo já se percebia a potencialidade desse tipo de registro para a instrução. Mais tarde, com o desenvolvimento de suas condições técnicas de produção e reprodução, e de sua linguagem própria, o Cinema passou rapidamente a ser visto como excelente veículo para a difusão cultural e a educação das massas. Nessa esteira, nas primeiras décadas do século XX, já eram realizados os primeiros estudos e pesquisas acadêmicas sobre o filme na educação:

Após várias experiências e tentativas, no início da década de 1920, havia se estabelecido um discurso social sobre cinema e o filme educativo e, durante essa década, foi feito um grande esforço para sistematizar o uso regular desse tipo de filme na instrução e na educação. Em 1920, surgiu a primeira cátedra universitária dedicada ao assunto, na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, em vários países, organizavam-se serviços oficiais de censura cinematográfica; os primeiros estudos de metodologias para o uso do cinema na sala de aula eram realizados; eram realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas sobre o efeito do filme na instrução e na formação do caráter das crianças, adolescentes e adultos; surgiam os primeiros aparelhos portáteis de projeção e tomada de vistas, permitindo a popularização do consumo privado e doméstico, tanto das fitas como da produção dessas. (Duarte; Alegria, 2008, p. 64)

Considerando o escopo do tema aqui discutido, não pretendo neste trabalho fazer uma detalhada revisitação histórica das relações entre Cinema e Educação no Brasil. Portanto, apresentarei apenas um breve panorama dos primeiros anos, para localizar historicamente a questão.

No Brasil, essa relação também foi estabelecida desde muito cedo. O cinematógrafo chega ao país nos anos finais do século XIX e, no mesmo período, se ampliando nas décadas iniciais do século XX, começa a fazer parte da realidade da educação brasileira, não apenas os aparelhos, mas também menções sobre o uso de filmes em regulamentos e programas de ensino (Souza; Silva, 2021). É certo que as condições da época não permitiam uma grande escala e essa presença ficou restrita a algumas poucas escolas, se considerarmos a imensidão do país. Contudo, esse resgate histórico evidencia a importância dada para essa nova mídia pelos educadores desde seus primeiros anos.

Posteriormente, o governo Getúlio Vargas a partir dos anos 1930, deu ampla importância para o Cinema em seu potencial formativo, mais especificamente na

qualidade de sua forma e linguagem para alcançar as mais diversas populações e estratos sociais. Logo em 1932, um decreto presidencial nacionalizou o serviço de censura cinematográfica, reduziu as taxas de importação de filmes virgens e comprometeu o Estado brasileiro com o futuro da produção nacional de filmes e com a cinematografia educativa, reconhecendo a importância do cinema para a educação conforme pressupostos de educadores da época (Duarte; Alegria, 2008).

Em um país de dimensões continentais, imensamente tomado pelo analfabetismo, o poder do Cinema para comunicar conhecimentos através de som e imagens despontava como ideal para a educação das massas e formação de uma identidade nacional. Como afirmam Duarte e Alegria (2008, p. 61), não é de surpreender que a ideia de fazer “uso da produção cinematográfica para alavancar o processo civilizador e formar moralmente os povos tenha sido a base sobre a qual se estabeleceu, originalmente, a relação entre educação e cinema em vários países, incluindo o Brasil”.

Em um discurso pronunciado em um encontro com produtores brasileiros, em 1934, Getúlio Vargas apontou o Cinema como um dos mais úteis instrumentos que dispunha o Estado moderno para a instrução, pois “divulga o conhecimento das coisas, sem exigir o esforço e as reservas de erudição que o livro requer” (Vargas, 1934, p. 187). O presidente conclama que o Cinema “[...] será, assim, o livro de imagens luminosas, no qual as nossas populações praieiras e rurais aprenderão a amar o Brasil, crescendo a confiança nos destinos da Pátria” (Vargas, 1934, p. 188) e finaliza afirmando que com o Cinema, acompanhado de outras mídias, “completará o Governo um sistema articulado de educação mental, moral e higiênica, dotando o Brasil dos instrumentos imprescindíveis à preparação de uma raça empreendedora, resistente e varonil” (Vargas, 1934, p. 189).

O discurso de Vargas remete ao sentido de uso instrumental do Cinema que é abordado neste trabalho. Primeiro, porque se associa à noção do uso da “tela sonora” – nas palavras dele – somente pelo conteúdo que divulga. Segundo, porque traz fortemente a ingenuidade do Cinema como retrato da realidade – algo que já era questionado por teóricos da área na época – e não como produto de um discurso. Para Vargas, “Os cronistas do futuro basearão os seus comentários nesses seguimentos vivos da realidade, colhidos em flagrante, no próprio tecido das circunstâncias” (Vargas, 1934, p. 187). Ao invisibilizar a especificidade da linguagem cinematográfica, defendendo que não exige o mesmo esforço de leitura que um livro

(visão contrária ao que este trabalho defende), Vargas hierarquiza a população brasileira dizendo que “Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva” (Vargas, 1934, p. 188).

Mais tarde, em 1937, Vargas criou junto ao Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), primeiro órgão estatal voltado ao Cinema, destinado a promover o uso de filmes como processo auxiliar do ensino e como meio de educação popular em geral. O INCE funcionou até quase o final da década de 1960 e, além de possuir uma filmoteca com títulos internacionais, também produziu cerca de 500 filmes educativos, a maioria sob a direção do cineasta Humberto Mauro. “Sua relação com a educação formal visava à formação de professores, à exibição de filmes na sala de aula e à difusão de conhecimentos científicos, em escala nacional” (Duarte; Gonçalves, 2014, p. 36).

De lá pra cá, o Cinema parece ter mantido sua aproximação com a escola brasileira de diversas formas, seja através de ações isoladas de professores, dos movimentos cineclubistas ou de projetos envolvendo instituições públicas, privadas ou entidades da sociedade civil. Para Duarte e Alegria (2008), somos levados a supor que o propósito de fazer uso do Cinema como instrumento para educação escolar, presente no início da relação entre Cinema e Educação no Brasil, pode ter ajudado a configurar o viés conteudista desse uso em projetos educacionais ao longo das décadas seguintes.

Para os autores, os longos anos que separam os primeiros movimentos dessa relação dos dias atuais, não parecem ter levado a superar essa marca de origem que faz com que a presença de filmes na educação escolar tenha um caráter fortemente instrumental. Assim, completam os autores, hoje continuamos vendo o Cinema apenas como “ilustrações luminosas” dos conhecimentos que consideramos válidos escolarmente (Duarte; Alegria, 2008). Nesse sentido, mais uma vez, reforça-se a importância do letramento audiovisual para a inserção do Cinema na escola.

Fazendo um salto temporal, no campo das políticas públicas, um marco importante e conflitante nessa relação foi a promulgação da Lei 13.006/2014, que acrescentou um novo parágrafo ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituindo que “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (Brasil, 2014). Importante, porque pelas palavras da lei se abrem

possibilidades e potencialidades para estreitar ainda mais os laços entre Cinema e Educação, sob o reconhecimento do Estado de que essa relação tem papel fundamental na formação dos jovens. Em especial nesse caso, também para a valorização da cultura nacional nos processos de construção imagética de mundo. Conflitante, porque sabemos que apenas o texto da lei não é suficiente para garantir sua aplicação na realidade.

Na época da sanção da Lei 13.006/2014, a preocupação com os desafios para sua implantação inclusive foram alvo de debates por estudiosos do tema e educadores²¹. Essas preocupações se confirmaram ao constatarmos que, passados dez anos da publicação dessa legislação, a sua regulamentação ainda se encontra pendente²². Além disso, questões que envolvem a sua implementação, como a curadoria e o acesso aos filmes, a formação de educadores para trabalhar com audiovisual, a estrutura de exibição para as escolas, e tantas outras, ainda se encontram sem respostas do poder público²³.

Nesse sentido, as reflexões em torno da Lei 13.006/2014 também abrem diálogo com o tema tratado aqui, não apenas nas reflexões diretas sobre a relação Cinema e Educação, mas também refletindo a condição de que as propostas e políticas educacionais são campos de disputa, e qualquer ação para sua efetivação depende de pautar essa disputa. Dessa forma, quando estamos falando de leis educacionais, esse conflito evidencia as divergências que podem acontecer entre o currículo prescrito nos textos das políticas e o currículo na prática.

Para Sacristán (2013), o currículo é algo complexo, um território controverso e conflituoso envolto por inúmeras determinações e escolhas em um processo que parte do texto curricular (currículo oficial) e passa pela tradução pelos professores no contexto concreto da prática. Sendo assim, a inclusão da educação midiática e

²¹ Ver Barbosa e Santos (2014) e Fresquet (2015).

²² Para criar uma regulamentação e subsidiar a implementação dessa legislação, foi criado o grupo de trabalho Cinema-Escola em 2015, com o objetivo de elaborar metas a curto, médio e longo prazo para sua efetiva aplicação. O GT era composto por sete representantes da sociedade civil, membros do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação. Em maio de 2016, o GT entregou a Proposta de Regulamentação da Lei 13.006/14 ao Conselho Nacional de Educação. No entanto, desde então, não houve avanços sobre o tema. Cabe pontuar que essa suspensão parece ter relação direta com a situação política que o Brasil vivenciou a partir de 2016. A proposta do Programa Nacional de Cinema na Escola (Fresquet, 2024) é uma tentativa de retomar essa discussão para concretizar a efetivação dessa política pública.

²³ Recentemente o governo brasileiro anunciou o desenvolvimento de uma plataforma de *streaming* pública e gratuita, com lançamento previsto para o segundo semestre de 2025. Uma iniciativa que visa promover e democratizar o acesso a produções nacionais, buscando viabilizar também o cumprimento da Lei 13.006/2014. (Vasques, 2025).

do letramento audiovisual na escola, por exemplo, também demanda disputas em torno das condições concretas para sua realização.

Ao abordar as políticas de educação midiática no Reino Unido, Buckingham (2022) aponta que apesar do Estado ser considerado um líder mundial nesse campo há décadas e referência para outros países, o compromisso com essa educação ainda pode ser classificado como superficial e as lutas para estabelecer suas bases é lenta e frustrante. Para o autor, reagir a essa situação exige mudanças fundamentais e mais do que políticas públicas que nunca saem do papel – como parece ser o caso do exemplo brasileiro.

Assim, o autor defende em seu manifesto a necessária inclusão da educação midiática no currículo escolar de forma contínua e sistemática, pois ao recusar abordar as experiências dos tempos atuais, a escola também não poderá preparar para o futuro. Para ele a educação tem fracassado em acompanhar a realidade:

As escolas dependem cada vez mais de mídia e tecnologia de muitos tipos, porém tendem a usar essas coisas de modo limitado e funcional. Enquanto isso, as crianças estão crescendo num mundo cada vez mais saturado com mídia. A educação midiática precisa tornar-se um direito fundamental para todos os jovens, desde o início de sua vida escolar, e deve ocupar o centro do currículo escolar. (Buckingham, 2022, p. 122)

Uma noção semelhante foi compartilhada pelos docentes entrevistados na pesquisa. Considerando o cenário social atual, os três entendem como importante que a escola inclua uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o audiovisual e sua linguagem na escola, mesmo reconhecendo que nunca tiveram contato com a perspectiva de educação midiática antes da entrevista.

Além disso, todos concordaram que ela deveria estar dentro do currículo. Como destacado pela Docente 1, colocando-se o letramento audiovisual como algo extra ou à parte, “[...] vai ser feito quando dá, né? E a gente sabe que muitas vezes não dá. Então eu acho que quando a gente considera que isso é central, isso tem que estar de certa forma inserido no currículo” (Trecho da entrevista com Docente 1). Contudo, os três docentes reconhecem que o currículo é uma arena de disputas e que incluir essas práticas depende de escolhas:

É que assim, na verdade, como professor de licenciatura eu vou dizer: o currículo sempre vai ser apertado pra qualquer coisa, pro audiovisual, pro laboratório de Física, que é a minha área, para falar em educação científica... então, a gente tem que fazer escolhas e aí quando a gente tem que fazer escolhas, a gente tem que priorizar o que a gente acha que é mais importante para essa formação. [...] é mais importante ele aprender com profundidade extrema a cinemática do movimento tal ou o mundo que ele vive exposto aos olhos na rede social? Não tô querendo dizer que a

gente vai suprimir a Física, mas a gente vai ter que fazer escolhas e talvez essa seria a questão, né? Então, onde é que a gente faz isso? (Trecho da entrevista com Docente 2)

Podemos dizer que essas escolhas acontecem tanto em nível institucional, nos textos das políticas, quanto no contexto da prática docente. Assim, o currículo se constitui em um território em disputa em que diferentes sujeitos, individuais e coletivos, batalham por preencher o currículo de sentidos, seja no campo do conhecimento, da política, da cultura, do trabalho (Arroyo, 2013). Nesse contexto, os docentes se apresentam como sujeitos centrais dessa disputa, sobretudo nas condições de autonomia e autoria que fazem parte do próprio exercício da docência e que nos Institutos Federais parecem encontrar lugar privilegiado para essa atuação (Hentz, 2024).

Pensando nas dificuldades e mudanças estruturais que muitas vezes envolvem a produção dos textos e a sua tradução para a prática, talvez seja no próprio contexto dessa prática que podemos encontrar as melhores possibilidades para que o letramento audiovisual e a educação midiática possam acontecer dentro da escola, sobretudo em um espaço privilegiado para essa prática como nos IFs (não livre de disputas e de problemas estruturais também, como discutirei em subtópicos mais a frente). Novamente reforçando, esse é o motivo do Produto Educacional proposto estar focado na atuação docente.

Nesse sentido, podemos entender que agregar essas perspectivas de educação audiovisual à prática docente de maneira ampla é também uma forma de as incluir transversalmente nas unidades curriculares, se tornando parte do currículo vivido. Claro que a sua inclusão no currículo prescrito também é importante, considerando que este não apenas pode oficializar a presença dessas perspectivas nas diretrizes escolares (Sacristán, 2013), como também acaba sendo indutor do contexto da prática dentro do movimento cíclico que compõe as políticas curriculares (Mainardes, 2006).

Se a importância do letramento audiovisual para o mundo contemporâneo merece que ele esteja inserido no currículo escolar, e não à parte dele, para que efetivamente aconteça – como sugeriu a Docente 1 –, pode ser na prática docente que encontre a sua forma mais dinâmica de materialização. Essa opinião foi compartilhada pela Docente 1 durante a entrevista:

Eu acho que não tem porque não ser trabalhado no mesmo momento em que essas obras são trabalhadas, né? Então a discussão sobre linguagem, sobre uma alfabetização audiovisual, uma apreensão desses códigos e a formação de uma leitura mais crítica para os nossos estudantes, eu acho que ela tem que estar associada ao próprio uso do cinema e do audiovisual em sala. (Trecho da entrevista com Docente 1)

A docente entende que essa seria a forma mais orgânica de incluir essas discussões no currículo, sem a necessidade, por exemplo, de criar uma disciplina específica para essa finalidade. Esse entendimento também aparece nas falas dos outros entrevistados. Ou seja, durante o uso do audiovisual como recurso didático potencializado enquanto forma, para além do conteúdo, essa prática que supere o uso instrumental proporciona de forma mais abrangente que a formação audiovisual também alcance os estudantes. Além disso, abordados pela perspectiva da educação midiática, os recursos audiovisuais podem servir como potentes agentes da integração e da interdisciplinaridade, características necessárias para a proposta do EMI.

Essa também é a conclusão de Buckingham (2022), ao argumentar que em termos de currículo a educação midiática precisa avançar em várias frentes, sendo uma delas a sua abordagem como tema transdisciplinar, pois os professores usam mídias de vários tipos em quase todas as áreas e “devem ser incentivados a fazê-lo criticamente, e não como ferramentas instrumentais ou meios de veicular conteúdo” (p. 119). Por isso, para o autor, uma educação midiática eficaz exige o desenvolvimento profissional continuado dos professores nesse sentido, sendo eles os principais atores desse processo.

No que tange especificamente o âmbito da educação profissional e tecnológica, a inclusão da educação midiática e do letramento audiovisual no trabalho com filmes dialoga diretamente com uma das características principais da proposta pedagógica de EMI dos IFs: a articulação com a cultura como um dos eixos estruturantes do processo de formação. Se retornarmos ao Documento Base (Brasil, 2007), vemos que uma formação integral não somente deve possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos, mas também promover:

[...] a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas. (Brasil, 2007, p. 45).

A hegemonia sobre a compreensão da realidade no capitalismo acontece por uma construção da classe que mantém a dominação sociopolítica e econômica para continuar garantindo sua unidade e a reprodução da propriedade privada dos meios de produção e da exploração dos trabalhadores, conformando-os para o exercício da vida social e não para o debate. Esse movimento visa desestruturar a classe trabalhadora, incorporando à cultura do trabalhador formas que obscurecem a sua condição de exploração, ao mesmo tempo em que desarticula qualquer outra forma que reflita a realidade e os interesses desses sujeitos (Ramos; Moratori, 2017).

Essa é a lógica na qual atua a Indústria Cultural. Contudo, seria anacrônico defender aqui um posicionamento que coloque a classe trabalhadora como apenas uma massa passiva diante dos produtos culturais de consumo. Portanto, conhecer e entender como a mensagem foi codificada pode contribuir muito para que essa interpretação se desloque mais para uma decodificação no sentido da oposição, como apresentado por Hall (2003).

Nesse contexto, o acesso ao conhecimento da linguagem cinematográfica, além de contribuir para a compreensão crítica da realidade, também pode se projetar como instrumentalização no caminho da emancipação dos trabalhadores, para reconhecer os mecanismos de alienação do capital. Uma instrumentalização não no sentido pragmático, mas como defendida por Ramos (2008) no sentido de “produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contra ordem capitalista” (p. 22).

Gramsci (2001), afirmava que a atividade intelectual está envolvida em toda atividade humana, pois todo homem “é um filósofo” e participa de uma concepção de mundo. Entretanto, como apontam Ramos e Moratori (2017), é necessário “ser filósofo” não apenas para possuir uma concepção de realidade, mas também para questioná-la e transformá-la, pois a dimensão cultural também é espaço de disputa e de conflitos de interesses.

Ou seja, é nas brechas desse conflito que será possível construir novos pilares para edificar outra forma de sociedade. Como também afirma Buckingham (2022) em seu manifesto pela educação midiática, o pensamento crítico é necessário para uma consciência mais ampla na relação com as mídias, porém, parafraseando Marx, o autor completa que “o objetivo não é simplesmente interpretar o mundo, mas também transformá-lo” (2022, p. 21).

Para isso, é preciso que a classe trabalhadora tenha consciência da historicidade humana e mediante essa apropriação ser capaz de “criticar as verdades já descobertas, dialogar com verdades silenciadas e construir uma cultura que estruture uma concepção de mundo, com valores e normas de conduta que reflitam a realidade da classe subordinada” (Ramos; Moratori, 2017, p. 66).

Assim, pensar e propor a crítica e a discussão das imagens audiovisuais no EMI busca também garantir um processo de formação da emancipação humana e transformação social. Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de Ensino Médio Integrado (Ramos, 2008; 2010), mas também se aproxima muito dos ideais da educação midiática:

Não se trata apenas de comparar as representações midiáticas com a verdade – pressupondo que possamos chegar a um acordo sobre o que é a verdade. Trata-se de examinar criticamente como as representações afirmam dizer a verdade – como estabelecem sua autoridade, sua credibilidade e sua autenticidade. (Buckingham, 2022, p. 95)

Compreender o conceito de cultura como as diferentes formas de criação humana e de construção do conhecimento, sob uma vinculação com o trabalho em seu sentido ontológico, também corrobora para a sua relação com a perspectiva da formação humana integral. “Se identificarmos o trabalho com a ação transformadora consciente do ser humano para produzir sua própria existência, a cultura é o conjunto de formas e resultados dessas ações sobre o mundo, sejam elas materiais ou simbólicas” (Ramos; Moratori, 2017, p. 80).

Assim, sendo o conhecimento humano produto de necessidades e práticas do ser social, reconhecer a arte – e nesse contexto o Cinema – como produção humana obtida pelo trabalho, como resultado de uma ação transformadora humana, é caracterizá-la como parte da cultura. Nesse sentido, trabalhar com o Cinema em uma abordagem não instrumental também está alinhada à concepção pedagógica que tem o trabalho como princípio educativo, visando proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de desenvolvimento e apropriação social dos conhecimentos para transformação das condições naturais da vida e para ampliação das capacidades humanas (Ramos; Moratori, 2017).

Portanto, incluir o Cinema no currículo integrado sob uma perspectiva de letramento audiovisual e educação midiática pode trazer importantes contribuições no sentido da formação humana integral para os estudantes do Ensino Médio Integrado, para uma ampliação das formas de apropriação e reflexão sobre o

conhecimento humano e sobre a totalidade da realidade concreta. Assim como para que esses jovens da classe trabalhadora construam olhares autônomos e críticos sobre as imagens audiovisuais presentes em quase todas as esferas do cotidiano, problematizando suas concepções de mundo diante desses produtos, sobretudo os moldados pelas engrenagens da Indústria Cultural e da ideologia burguesa.

Todavia, uma observação nas falas do Docente 2 levanta uma reflexão sobre os desafios de se implementar essa ideia mais amplamente nas unidades curriculares, sobretudo quando estamos falando de um ensino técnico e profissional. Ao responder sobre a inclusão do letramento audiovisual no currículo, o Docente 2 primeiramente citou a disciplina de Artes como o espaço onde esse estudo poderia ser desenvolvido, de forma mais estrutural. Em outra fala, o docente complementa que as outras disciplinas também “[...] com certeza podem aproveitar isso de forma mais natural dentro das suas unidades curriculares”, contudo, faz um alerta que “Só tem que cuidar quando fica sob responsabilidade de todo mundo, não fica na de ninguém, né?” (Trechos da entrevista com Docente 2).

Essas falas do docente evidenciam dois pontos que aparecem recorrentemente quando se discute as contradições do EMI nos IFs na perspectiva do currículo integrado (Araujo; Frigotto, 2015; Lopes; Lima, 2020), assim como são interessantes para a discussão sobre a inclusão do letramento audiovisual neste currículo: a falta de compromisso com a formação humana integral; uma noção não integradora de currículo integrado. Os dois pontos, que estão também relacionados entre si, estão ligados diretamente com a questão das disputas no currículo. Se existem disputas para inclusão de determinada proposta pedagógica na política curricular, também existem disputas nas suas formas de efetivação.

4.3.1 Currículo integrado: enfrentar a dualidade educacional

Em relação ao primeiro ponto, a falta de compromisso com a formação humana integral, parecem existir alguns fatores que influenciam ainda esse tipo de postura dentro dos IFs. Para a Docente 3, esse pensamento recorrente está ligado a questões estruturais da história de constituição dessas instituições, onde ocorreu uma fratura com um modelo anterior de ensino:

Na minha leitura, por mais que as bases teóricas que fundamentam a proposta educativa dos Institutos Federais seja da formação de um trabalhador crítico, na minha visão, há uma incompreensão do que é isso.

[...] pela própria história dos Institutos Federais, de tudo o que aconteceu, de todas as mudanças, isso ainda não montou a coesão que o trabalho como princípio educativo traz, que é uma das bases do IF, né? (Trecho da entrevista com Docente 3)

Esse processo conflituoso de constituição é abordado por Cichaczewski (2023). O autor aponta que entre os fatores para compreender os contrastes existentes entre a política educacional desejada para os IFs e o que se encontra na realidade das instituições estão: questões envolvendo diretamente as ações governamentais na época de definição e implantação do projeto, permeadas de disputas políticas; uma ampliação significativa do quadro de servidores sem a devida formação sobre a nova matriz institucional; e o conflito entre a nova e as antigas identidades. Dessa forma, Cichaczewski explica que:

A execução de uma mediação tática entre a necessidade de qualificar a força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a formação de indivíduos na sua integralidade humana – no sentido da superação da dualidade educacional da promoção de uma formação cidadã vinculada a um projeto de desenvolvimento autônomo – deve passar necessariamente pela formação dos agentes que irão executá-la, o que não ocorreu [...] (Cichaczewski, 2023, p. 137)

Portanto, o autor entende que a formação sobre a função social dessa nova institucionalidade, da formação humana integral, não foi devidamente promovida entre os servidores mais antigos, tampouco foi apresentada aos novos que chegavam. Nesse sentido, essa leitura parece corroborar com a interpretação apresentada pela Docente 3, no seu entendimento de que a formação ofertada no EMI do câmpus *locus* da pesquisa apenas arranha uma superfície de criticidade:

Então, assim, eu vejo que há muita repulsa num debate mais crítico, entendendo que esse debate crítico ele não seja produtivo, né? Ou então, que você vai atrapalhar demais a formação técnica mesmo, né? [...] Então, assim, isso eu percebo que impacta muito na gente entender o que que é esse trabalhador. Que sim, ninguém, nem eu mesma estou querendo que esse trabalhador não seja um bom técnico. Ele tem que ser, né? Mas ele pode ser muito mais que isso. (Trecho da entrevista com Docente 3)

Essa posição da docente foi única entre os entrevistados. Para os outros dois, os cursos de EMI do câmpus, de uma forma ou outra, conseguem atender essa expectativa de formação integral. Porém, a fala da Docente 3, nesse caso, dialoga com estudos que de fato constata resistências para que essa formação aconteça no EMI (Araujo; Frigotto, 2015; Lopes; Lima, 2020; Cichaczewski, 2023). Na interpretação da docente, essas resistências se expressam em uma visão reducionista, e até depreciativa, de que o desenvolvimento do pensamento crítico é

de menor importância e deve ser tratado somente pelas disciplinas de áreas como as ciências humanas e as linguagens.

Além disso, a Docente 3 entende também que esse tipo de postura apontada por ela se reflete no próprio espaço/tempo curricular atribuído às disciplinas das Ciências Humanas, por exemplo. Para ela, ainda existe uma hierarquização que rebaixa essas disciplinas, refletida nas cargas horárias reduzidas e na condição de apenas um docente para cada unidade, em alguns casos, enquanto outras áreas tem vários professores. Assim, o que a docente exemplifica em sua fala é uma das formas da constante disputa no território do currículo (Arroyo, 2013).

Não fez parte dos procedimentos dessa dissertação fazer uma análise documental detalhada dos Projetos Pedagógicos dos cursos de EMI do câmpus. No entanto, uma leitura mais atenta desses documentos faz parte da análise aqui, no sentido de encontrar determinações sobre a realidade no *locus* da pesquisa que dialoguem com o exposto pelos entrevistados e com o tema geral deste trabalho. Assim, ao verificar a matriz curricular dos dois cursos nos PPCs, pode-se constatar o que a fala da Docente 3 evidencia.

Apesar de estar presente nas seis primeiras fases de cada curso, a disciplina de Sociologia conta apenas com 120h totais dentro da matriz, o mesmo vale para a disciplina de Filosofia. Já as disciplinas de Geografia e História, têm cada uma 160h totais na matriz, divididas nas quatro primeiras fases. Nas áreas das Linguagens, a disciplina de Artes, por exemplo, citada pelo Docente 2 como potencial espaço para desenvolvimento do letramento audiovisual, está relegada às duas últimas fases de cada curso, com apenas 80h no total. Se considerarmos que a carga horária total de unidades curriculares do curso Técnico em Química é de 3400h e do curso Técnico em Modelagem do Vestuário é de 3000h, podemos perceber como o espaço/tempo destinado a essas disciplinas é bastante reduzido.

Outro apontamento aparece ao olharmos para os dois documentos em diálogo com as falas da Docente 3: a questão do pensamento crítico como parte da formação humana integral está presente no texto, por exemplo, nos objetivos específicos de cada curso; contudo, aparece com maior frequência exatamente nas UCs ligadas às áreas de ciências humanas e linguagens, não apenas em relação aos conhecimentos trabalhados, mas também às competências e habilidades. Como contraponto, o quadro 5, a seguir, apresenta as menções de termos ligados ao pensamento crítico em outras unidades curriculares.

Quadro 5 – Outras UCs com menção ao pensamento crítico

PPC Técnico em Química		PPC Técnico em Modelagem do Vestuário	
Unidade curricular	Texto do documento	Unidade curricular	Texto do documento
Biologia (I, II, III, IV e V)	Atitudes: [...] - Atitude crítica e autônoma frente aos conteúdos estudados.	Biologia (I, II, III, IV e V)	Atitudes: [...] - Atitude crítica e autônoma frente aos conteúdos estudados.
Projeto Integrador I	Competências: [...] - Reconhecer e analisar criticamente custos e resíduos gerados em um projeto;	Projeto Integrador I	Competências: [...] - Reconhecer e analisar criticamente custos e resíduos gerados em um projeto;
Segurança e Higiene do Trabalho	Atitudes: [...] - Ser criativo, crítico e responsável.	Ergonomia e Modelagem (I e II)	Atitudes: [...] Desenvolver olhar crítico e autônomo para o vestuário em termos de ergonomia e antropometria
Microbiologia	Habilidades: [...] - Interpretar, criticar e relatar resultados numa situação concreta ou experimental.	Ciência, Tecnologia e Sociedade	Habilidades: [...] - Criticar a neutralidade (ingênua) das ciências e o determinismo tecnológico.
Ciência, Tecnologia e Sociedade I	Habilidades: [...] - Criticar a neutralidade (ingênua) das ciências e o determinismo tecnológico.	Desenho Assistido por Computador	Atitudes: [...] Ser crítico e responsável.
Metrologia Química	Metodologia de Abordagem: [...] Leitura crítica de roteiros de análises.	Criação e Desenho Técnico	
		Técnicas de Montagem (I E II)	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos PPCs dos cursos.

É interessante observar nos destaques do quadro 5 que o sentido de crítico nessas passagens, em grande parte, é bastante genérico. Por exemplo, “ser crítico e responsável”. Por outro lado, a disciplina de História traz em suas competências “Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos espaço-temporais envolvidos em sua produção” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2021, p. 18). A disciplina de Língua Portuguesa apresenta como atitudes “Consciência crítica e comprometida com os interesses sociais, apresentando poder de argumentação frente aos temas discutidos” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2021, p. 11).

Ou seja, podemos perceber por essa comparação que, nas unidades curriculares apresentadas no quadro 5, o termo crítico e suas variações têm um

sentido tão amplo e universal que acaba indeterminando seu significado, dando aparência de uma perspectiva de criticidade que não parece dialogar com o contexto da formação integral no EMI. Por um lado, não podemos negar que, pelas próprias epistemologias das áreas de humanas e linguagens, existe uma tendência a impactarem mais na formação do pensamento crítico dos estudantes. Por outro lado, quando pensamos em currículo integrado não podemos separar o fazer e o pensar: “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Ciavatta, 2012, p. 85).

Portanto, em uma formatação curricular do EMI que, aparentemente, reproduz a dualidade educacional e privilegia um viés mais tecnicista da formação profissional, a luta pelos espaços de formação crítica vai ao encontro da visão do projeto inicialmente pensado para os IFs. Nesse sentido, as questões envolvendo carga horária e condição de trabalho docente também entram no campo de disputa do currículo para a formação humana integral. Do mesmo modo, parece claro que a inclusão do letramento audiovisual e da educação midiática dentro desse tipo de formatação curricular também pode depender dessas questões.

O levantamento inicial feito nos PPCs para esta pesquisa, sobre as unidades que apresentavam usar audiovisual, e também a sondagem realizada com os docentes do EMI do câmpus durante a fase investigativa, indicaram a predominância das áreas de ciências humanas e linguagens no trabalho com filmes. Ou seja, assim como a perspectiva de uma formação crítica estar presente nos documentos norteadores não garante que ela apareça na prática docente, a oferta de capacitação em letramento audiovisual também não vai garantir o uso não instrumental ou um aumento de práticas com filmes em unidades curriculares, especialmente dentre docentes que não costumam utilizar esse recurso didático.

Sendo assim, parece provável que o Produto Educacional desta pesquisa, e a contribuição que ele intenciona trazer para a formação integral dos estudantes, terá maior potencial de alcance através dessas áreas do ensino e desses docentes que costumam incluir o Cinema na sua prática. Por isso, a disputa no currículo por espaço e condições para a atuação docente também dialoga com a proposta de letramento audiovisual e educação midiática defendida neste trabalho, como importante para sua materialização.

As realidades apresentadas pelos docentes 2 e 3 nas entrevistas auxiliam a

iluminar essa interpretação. O Docente 2, um dos poucos fora das áreas de humanas e linguagens que confirmou utilizar filmes, ao comentar sobre o cenário do EMI no câmpus e seu entendimento de que o trabalho de formação crítica é bem realizado, destacou essa realidade como reflexo de alguns “privilégios” da instituição. Falando sobre a sua área de atuação (Física), entre esses privilégios apontou o número maior de aulas por semana em relação a outras redes de ensino, proporcionando maior flexibilidade de conteúdo e avanços nas discussões da disciplina. Talvez, não por acaso, o docente consiga sempre buscar trabalhar com os filmes completos, conforme indicou na entrevista.

Por outro lado, a Docente 3, além de possuir uma carga horária menor em cada turma, sendo a única professora da sua disciplina no câmpus, trabalha com quase todas as fases dos dois cursos de EMI. Essa realidade demanda uma alta complexidade de planejamento e otimização do tempo. Por conta disso, a docente afirmou na entrevista que ao trabalhar com audiovisual, na maioria das vezes, consegue usar apenas fragmentos e não as obras completas. Mesmo que ela, assim como o Docente 2, atualmente tenha uma abordagem instrumental no uso do Cinema, nota-se que seria mais difícil para ela incluir as discussões acerca da educação midiática na sua prática, por conta da falta de espaço curricular para ampliar a sua atuação.

Essas limitações também aparecem em outra fala da docente que se relaciona diretamente com o tema da educação midiática. Nos PPCs, os conhecimentos sobre Indústria Cultural estão presentes no currículo de Sociologia na terceira fase de cada curso. Ao ser perguntada sobre como trabalha essa temática, a docente respondeu:

Faz um tempo que eu não tô nem chegando nesse assunto. Eu fico ali em cultura, etnocentrismo, eurocentrismo, determinismos. E aí eu nem consigo chegar ali. Então assim, em 10 encontros no semestre, por exemplo, o conceito de etnocentrismo, eu preciso acessar muitas coisas ali e eu acabo dando preferência pra essa temática. Se eu concluir essa temática e depois me sobrar tempo para ir para Indústria Cultural, eu vou, mas tipo, eu tinha que ter o semestre só pra falar disso, sabe? [...] Então assim, adoro falar da Escola de Frankfurt, falar de todo esse movimento e tal, né? Mas não dá, honestamente assim. A não ser que, por exemplo, se eu falar “Não, esse semestre eu vou privilegiar isso. Então, vou trabalhar só isso”. (Trecho da entrevista com Docente 3)

Ou seja, um conhecimento diretamente ligado à educação midiática que já aparece no currículo prescrito da disciplina encontra suas limitações na prática pela falta de mais espaço/tempo para a atuação docente. Todavia, é preciso ressaltar que

as disputas no currículo também podem ser individuais e subjetivas, justamente nas escolhas que os docentes adotam em suas práticas. Nesse caso, a fala da docente evidencia suas preferências em privilegiar alguns temas em detrimento de outros.

Portanto, uma proposta curricular para o EMI que não seja verdadeiramente a do currículo integrado e que limite os espaços de formação crítica, evidencia o imperativo das disputas em todas as esferas do currículo para materialização da formação humana integral. Além disso, pensando em currículo integrado, essa formação crítica não deveria acontecer apenas pelas áreas do conhecimento que comumente podem estar associadas a ela, mas deve permear todas as ações educativas. Por isso, a efetivação de um projeto dentro da perspectiva de formação integral, depende de uma organização curricular também integrada. Essa integração pode acontecer de diversas formas e o Cinema pode ser um caminho a ser trilhado nessa direção.

4.3.2 Cinema e integração: desafios e convergências

Retomando a fala do Docente 2 sobre a inclusão do letramento audiovisual no currículo, vemos que ela evoca inicialmente uma ideia de que os conhecimentos sobre Cinema e Audiovisual, enquanto campos da arte e da comunicação, deveriam estar sob responsabilidade da área de Linguagens. É certo que de maneira mais direta é possível fazer essa atribuição. Por exemplo, esse parece ser o entendimento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando buscamos por termos relacionados ao Cinema no texto da Base (MEC, 2018), encontramos inserções quase que exclusivamente ligadas à essa grande área. A única outra ocorrência acontece na disciplina de História.

Contudo, dentro do contexto desta pesquisa, no Ensino Médio Integrado sob uma perspectiva de formação integral, essa questão toma outros contornos, diferentes de uma noção fragmentária e não integradora de que é preciso responsabilizar unicamente uma área ou disciplina por cada aspecto da formação. Como aponta Ramos (2012), o currículo integrado deve organizar o conhecimento e desenvolver processos de ensino para que os conceitos sejam apreendidos conforme suas relações com a totalidade da realidade concreta.

Assim, a autora defende que a integração “exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da

formação” (Ramos, 2012, p. 122-123) e que o desenho do currículo integrado precisa problematizar os fenômenos na busca de compreender suas múltiplas perspectivas, identificando suas relações com os conhecimentos de um mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos (interdisciplinaridade).

Para Santomé (1998), a "utilidade social" do currículo é um dos pontos que favorecem a sua organização em propostas integradoras. Deste modo, trabalhado de forma global, explorando temas e problemas que se encontram além dos limites convencionais das disciplinas tradicionais, o currículo passa a servir às necessidades dos estudantes de compreensão da sociedade na qual vivem de forma mais ampla, favorecendo o desenvolvimento de aptidões que auxiliam a ser tornarem pessoas mais autônomas e críticas.

Nesse sentido, a proposta de letramento audiovisual defendida neste trabalho vai ao encontro desse pensamento. Entendendo que esse conhecimento específico dificilmente vai encontrar um lugar sistemático dentro do disputado território curricular, a questão não é buscar a sua inserção no currículo como responsabilidade de uma disciplina específica (ou marginalmente, em atividades extracurriculares), limitando seu alcance e sua abordagem. Por isso, o caminho defendido nesse trabalho é capacitar os docentes para agregar essa perspectiva às suas práticas, diluindo assim esse conhecimento dentro do currículo integrado e movimentando as relações com a totalidade em cada trabalho com audiovisual.

No questionário de avaliação da oficina, por exemplo, cem por cento dos discentes responderam que teriam interesse em aprender mais sobre linguagem cinematográfica e outras questões relacionadas ao Cinema e ao Audiovisual e também que achariam interessante se, no geral, os/as docentes trabalhassem também essas questões dos elementos cinematográficos quando utilizam filmes para abordar algum tema da disciplina.

Para a Docente 1, que recorrentemente busca fazer esse trabalho – a inclusão do letramento audiovisual na prática didática com filmes – há uma contribuição importante para desenvolver a criticidade dos estudantes em uma proposta de formação integral, na relação mais direta com o Cinema, mas principalmente de forma mais ampla, no sentido da educação midiática:

[...] se a gente aprende um pouco sobre linguagem cinematográfica, linguagem audiovisual, aquilo não vai servir só pra quando a gente está vendo um filme no cinema, aquilo vai servir para qualquer imagem audiovisual que a gente tenha contato [...] talvez num aspecto mais amplo, acho que essa é a principal contribuição. De conseguir levar esse

conhecimento para uma leitura mais crítica desse mundo imagético que a gente vive. (Trecho da entrevista com Docente 1)

Considerando a importância e amplitude da produção cinematográfica no contexto da totalidade social moderna e contemporânea, podemos facilmente perceber como o uso de filmes em uma abordagem não instrumental pode se tornar uma importante ferramenta para a formação humana integral dos estudantes. Além disso, essa mesma amplitude, faz do Cinema um potente veículo de articulação para atividades integradoras que favoreçam a superação da visão fragmentária do conhecimento e que estimulem a reflexão sobre a dinâmica das relações sociais.

Como apontam Araujo e Frigotto (2015), as possibilidades de arranjos curriculares e práticas pedagógicas que promovam a integração são inúmeras e dependem de diferentes variáveis como: as condições concretas para sua realização, o conhecimento dos professores, o perfil da turma, o tempo disponível, entre outros. Portanto, não há uma única forma, tampouco a mais correta, de efetivar uma proposta de currículo integrado. No entanto, pensando sob a perspectiva de uma formação ampla e emancipadora, essa proposta precisa sempre estar orientada pelos princípios da contextualização (na articulação com a realidade), da interdisciplinaridade e da transformação social.

A gigantesca produção cinematográfica, produzida globalmente ao longo deste mais de um século de Cinema, constitui uma imensa gama de imagens onde podemos ver representados diversos aspectos das sociedades, das pessoas, das épocas, dos locais e dos contextos de produção envolvidos nos temas representados em cada filme. Entre os múltiplos gêneros cinematográficos, entre a ficção e o documentário, entre os filmes das mais variadas origens que compõe a cinematografia mundial, pode-se encontrar obras que dialogam com os mais diversos temas em suas narrativas.

Sendo assim, as obras cinematográficas podem servir de fio condutor de atividades integradoras que se utilizem desse potencial para despertar nos estudantes percepções sobre as dinâmicas sociais, sobre os conhecimentos construídos pela humanidade e as relações entre as realidades locais e a totalidade social, ampliando seus horizontes de leitura de mundo e incentivando o compromisso com a transformação da sociedade. Contudo, são necessárias condições materiais para que isso aconteça.

Como já abordado, o contexto do currículo prescrito também é indutor da

prática e, sendo assim, a inclusão das possibilidades de integração na produção dos textos curriculares é importante para sua materialização. Voltando para a matriz curricular dos PPCs dos cursos de EMI no local da pesquisa, nota-se que a estrutura de organização das unidades parece não dialogar com o sentido de integração do currículo integrado, apresentando um desenho que aparentemente apenas soma as disciplinas e as cargas horárias referentes à formação geral e às habilidades profissionais. Essas últimas, inclusive, entram nas grades dos cursos somente a partir da terceira fase.

Outro indicativo nos documentos que aponta para o distanciamento desse sentido são as poucas menções à integração ou atividades integradoras, além de como elas estão estruturadas. Quando buscamos nos dois documentos pela questão da integração, ela aparece descrita da seguinte forma²⁴:

A integração entre as unidades curriculares terá como principal eixo condutor a pesquisa. Dessa forma, é proposto para os 5 (cinco) primeiros semestres do curso a realização do Programa Conectando Saberes (item 36.1), que será trabalhado de forma integrada entre as disciplinas de cada fase. No sexto e sétimo semestres, essa função integradora será realizada pela unidade curricular denominada Projeto Integrador. Importa também citar o Projeto Linguagens e Cultura (item 36.6) visa articular as unidades curriculares que atuam na produção e divulgação das criações artísticas e culturais realizadas pelos estudantes. (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2017, p. 10)

Sobre os projetos integradores, os documentos trazem apenas que “Considera-se que neste estágio o estudante já tenha desenvolvido habilidades e competências para conduzir projetos de investigação de forma mais autônoma e que possa aprofundar um tema de seu interesse relacionado ao curso” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2017, p. 109; *idem*, 2021, p.118). Observando as ementas das respectivas unidades curriculares, fica nítido que a integração proposta, nesse caso, fica mais restrita aos conhecimentos da área técnica dos cursos para o desenvolvimento de produtos, processos ou serviços relacionados à indústria e ao mercado de trabalho.

Sobre o Programa Conectando Saberes (CS), para expor melhor a questão aqui, vou apresentar resumidamente do que se trata, de acordo com o descrito nos próprios PPCs e no documento “Diretrizes do Programa de Iniciação Científica Conectando Saberes” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2024). Trata-se de um

²⁴ As redações desse trecho são praticamente semelhantes nos dois PPCs, com pouquíssimas diferenças, apenas em relação às especificidades de cada curso. Dessa forma, optei por trazer a citação de apenas um dos documentos.

programa de iniciação científica que visa “promover uma articulação entre os saberes das áreas propedêuticas e técnicas, tendo a pesquisa científica como eixo central de sua proposta transdisciplinar” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2024, p. 5).

O programa está organizado em dois ciclos com temas articuladores: Sociedade e Meio Ambiente (da 1ª a 3ª fase); Química ou Modelagem do Vestuário (a partir da 4ª fase de cada curso). Em cada ciclo, os estudantes formam grupos, elaboraram e executam projetos de pesquisa relacionados aos temas articuladores, sob orientação de um servidor. Ao final de cada ciclo, os trabalhos são avaliados por uma banca. Para efetivação do programa, que não está na grade curricular dos cursos, são proporcionados encontros quinzenais durante o horário regular de aulas, ocupando sempre o espaço de alguma unidade curricular previamente definida.

Não está no escopo desta pesquisa fazer uma análise detalhada sobre as formas de integração no câmpus, portanto, não me debruçarei sobre todos os aspectos do CS. Contudo, alguns pontos sobre a perspectiva de integração do programa são interessantes de serem observados para a discussão realizada aqui. Ao fragmentar seus dois ciclos de realização, entre um primeiro mais abrangente e um segundo mais específico nas áreas finais dos cursos, o programa acaba, de certa forma, desarticulando o próprio sentido de integração na perspectiva do currículo integrado. Sobretudo, quando percebemos na matriz curricular dos cursos que as unidades da área técnica só estão presentes a partir da terceira fase, ainda timidamente, momento esse em que os projetos do primeiro ciclo já foram definidos e estão em execução.

Ou seja, apesar de ser apresentado como uma forma de integração no currículo do EMI e de afirmar em suas diretrizes que busca um diálogo contínuo entre as diferentes UCs como articulação entre os saberes das diferentes áreas, da formação geral e da formação técnica, na prática o que se observa nesse modelo é a separação entre o conhecimento propedêutico e o conhecimento técnico. Nesse sentido, as próprias diretrizes confirmam isso na forma em que definem seu princípio da integração:

4. Princípio da Integração: o CS oportuniza, por meio dos Ciclos, acesso a paradigmas distintos da pesquisa e, portanto, da ciência. Os alunos são incentivados a utilizar **tanto metodologias mais recorrentes nas ciências humanas e sociais, no primeiro ciclo, quanto nas exatas e naturais, no segundo**. (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2024, p. 8, grifo meu)

Além disso, de acordo com o apresentado no Capítulo IV do documento, a própria estrutura de realização do CS, através dos encontros quinzenais, parece servir mais a um propósito estruturante da dinâmica do programa e de organizar um espaço curricular para que as pesquisas possam ser desenvolvidas, do que uma forma de integrar aos projetos as contribuições de conhecimentos das diferentes UCs. A falta de um verdadeiro trabalho conjunto e integrador fica clara, por exemplo, na centralidade do papel do orientador, como explicitado nas orientações de funcionamento dos encontros:

O professor da UC poderá, a seu critério, informar-se a respeito da pesquisa de cada equipe presente e, a partir disso, realizar indagações, emitir pareceres, conselhos e contribuições. O precedente não permite o professor da UC a desautorizar o orientador, nem criar situações que possam constranger a ambos, portanto, toda e qualquer recomendação será enunciada como proposição a ser analisada pelo orientador e sua equipe. (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2024, p. 22)

Esses dois exemplos, Projetos Integradores e CS, parecem demonstrar que a perspectiva de integração nos currículos dos cursos de EMI do Câmpus Jaraguá do Sul – Centro do IFSC está distante daquela preconizada pelas bases teóricas da formação humana integral e do currículo integrado nos IFs, pelo menos no contexto do currículo prescrito. Dessa forma, pensar o uso do Cinema em seu potencial integrador nessa realidade, parece necessitar de uma expansão das práticas docentes no sentido da integração para além do que está nos PPCs. Para a Docente 1, o entendimento é semelhante:

Uma possibilidade seria a gente tentar ter práticas mais integradas, que acho que é uma coisa que aqui no campus eu não vejo que a gente tenha muito. Eu acho que tem práticas transversais, como Conectando Saberes, que ele atravessa todas as disciplinas. Têm práticas integradas mais ligadas à área técnica. Então, os projetos integradores, que vão envolver mais as disciplinas das áreas técnicas. Mas eu não vejo tantas experiências integradas nas outras disciplinas ou entre área técnica e área básica, principalmente quando a gente fala das ciências humanas. Então acho que essa poderia ser uma possibilidade, mas a gente tem que construir ela. (Trecho da entrevista com Docente 1)

Para possibilitar que essa construção não fique somente no círculo da prática, novamente, cabe ressaltar a importância do texto curricular como indutor. No entanto, como tudo no território de disputas do currículo, esse movimento de construção também passa por embates. Garantir espaços institucionais para que essas experiências integradas aconteçam não se reverte automaticamente na sua materialização. Nesse caso, o exemplo da outra forma de integração que aparece

nos PPCs é emblemático.

Como aparece nos dois documentos, o Projeto Linguagens e Cultura “justifica-se pela necessidade de articular as unidades curriculares de linguagens, cultura geral e outras e, também, de estimular a ação crítica e criativa da comunidade escolar, mediada pela convivência colaborativa” (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2017, p. 111; *idem*, 2021, p.121). Diferente do Conectando Saberes, que possui um documento de diretrizes com mais de 50 páginas (atualizado em 2024), esse projeto conta apenas com um regulamento de duas páginas, publicado em 2019. Assim como nos PPCs, o regulamento traz os objetivos do projeto:

- I - Oportunizar a realização e/ou o estudo de criações artísticas e culturais de forma transdisciplinar pela comunidade escolar;
- II - Desenvolver práticas sociais de uso da linguagem;
- III - Promover a divulgação das criações para a comunidade por meio de possíveis eventos de extensão;
- IV - Proporcionar experiências significativas com o conhecimento. (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2019, p. 2)

Pelo exposto nos objetivos e no restante do regulamento, como os exemplos de atividades a serem desenvolvidas, parece se tratar mais de uma intenção de viabilizar a execução de atividades culturais no câmpus – que podem estar ligadas ao que é produzido nas UCs ou como atividades que estariam à margem da matriz curricular – do que necessariamente uma intenção integradora dentro da perspectiva do currículo integrado. Contudo, também se apresenta como possibilidade para o desenvolvimento de atividades integradoras, como as que poderiam envolver o Cinema, conforme aponta a Docente 1:

A gente tem um outro programa... que eu nem sei se ele tem nome pra falar bem a verdade. Mas a proposta dele é que seja um programa que envolva as disciplinas das áreas de ciências humanas e linguagens. **Só que ele não é implementado. A gente tem isso no PPC, a gente tem isso, como é que a gente fala? Regulamentado, digamos assim, instituído. Mas não acontece na prática.** Então acho que esse poderia ser um caminho também pra gente trazer essa discussão no currículo, para além da experiência individual de cada professor, que é fundamental, é importante também, mas pensando isso de uma forma mais associada à ideia de currículo integrado [...] (Trecho da entrevista com Docente 1, grifo meu)

Porém, como a docente destaca em sua fala, o projeto não vem sendo executado. Uma investigação mais ampla sobre as motivações para essa realidade vai além do escopo desta pesquisa, contudo, cabe ressaltar um ponto determinante para entender essa realidade que encontramos nos próprios documentos investigados aqui. Enquanto as diretrizes do CS destacam de forma contundente

que se trata de um programa institucionalizado nos PPCs e, desta forma, sua participação é obrigatória (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2024, p. 10), os próprios PPCs apontam que a adesão ao Projeto Linguagens e Cultura é opcional (IFSC Jaraguá do Sul – Centro, 2021, p. 122).

É certo que as determinações para que a realidade se concretize da forma atual no câmpus são diversas e muito além do texto prescrito, provavelmente passando inclusive pela força política interna de grupos que defendam um projeto ou outro. Porém, dialogando com a questão discutida no subtópico anterior, nota-se mais uma vez que em uma formatação do EMI que não esteja verdadeiramente compromissada com o currículo integrado e com o horizonte da formação humana integral, a luta pelos espaços de formação crítica se torna mais evidente e a inclusão do letramento audiovisual e da educação midiática um desafio a ser superado.

Nesse sentido, vale ressaltar que o IFSC aprovou recentemente as suas “Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” (CONSUP/IFSC, 2025) e essa talvez seja uma oportunidade de criar e consolidar esses espaços quando os PPCs dos cursos forem revistos à luz das novas diretrizes. Sendo assim, pensando nesse movimento futuro e no diálogo com a proposta desta pesquisa e seu Produto Educacional, cabe destacar alguns pontos do documento.

As diretrizes trazem logo no seu Artigo 2º os princípios da concepção de EMI do IFSC, sendo o primeiro deles a formação humana integral. O documento resalta também o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões indissociáveis dessa formação e a integração curricular como estratégia a ser adotada na perspectiva de sua efetivação. De acordo com o texto, essa integração deve articular de forma não hierárquica:

- a) os conhecimentos historicamente produzidos de formação geral e os conhecimentos técnicos e tecnológicos voltados à formação profissional, com o objetivo de superação da dualidade e a fragmentação entre eles;
- b) a teoria e a prática, de modo que se permita a relação intrínseca entre o saber e o fazer e entre o pensar e o agir;
- c) parte e totalidade, a fim de que a compreensão da realidade ocorra de modo complexo, contextual e relacional;
- d) os diferentes componentes curriculares e áreas de conhecimento visando a compreensão da realidade como totalidade concreta;
- e) as atividades manuais e intelectuais, visando superar sua falsa dicotomia, a alienação e as condições precárias do trabalho;
- f) os componentes curriculares e as práticas integradoras (Projetos Integradores, oficinas de integração, dentre outras), visando superar a fragmentação do currículo e os limites teóricos e práticos de cada campo disciplinar, estimulando a ampliação e a complexificação do conhecimento historicamente produzido e promovendo interdisciplinaridade. (CONSUP/IFSC, 2025, p. 3)

Além disso, o Artigo 2º ainda apresenta a politecnia e a escola unitária como referências e horizontes a serem perseguidos na efetivação dos cursos de EMI do IFSC, pois “operar em suas bases pressupõe a Formação Humana Integral de sujeitos que atuam em múltiplas dimensões da vida social, com participação ativa e crítica, com vistas à transformação da realidade” (CONSUP/IFSC, 2025, p. 4).

Nesse sentido, tendo como objetivo a formação humana integral, o documento apresenta a formação cultural como um de seus eixos, entendida como “meio para a compreensão e participação no processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos [...]” (CONSUP/IFSC, 2025, p. 5). Além disso, entre os objetivos também estão:

II - oportunizar uma formação emancipatória que supere a divisão social do trabalho em seu aspecto meramente operacional e instrumental, procurando dar ênfase na compreensão dos conhecimentos em suas gêneses científico-tecnológicas e em uma perspectiva histórico-social.

III - propiciar a apreensão, a produção e a socialização de conhecimentos que possibilitem a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a formação ética aos estudantes, de tal forma que lhes permita reconhecer as mudanças científicas e tecnológicas e as estruturas socialmente construídas, para que seja exercida a cidadania em uma sociedade republicana e democrática. (CONSUP/IFSC, 2025, p. 5)

Ou seja, pela leitura do documento, percebe-se que essas novas diretrizes estão bem alinhadas com os princípios e bases teóricas fundantes do EMI nos IFs. Nesse sentido, no objetivo principal da formação humana integral, também dialogam essencialmente com a perspectiva de letramento audiovisual e educação midiática apresentada neste trabalho, que busca, em última instância, proporcionar aos estudantes conhecimentos que colaborem com a construção de olhares autônomos na relação com as obras audiovisuais, desenvolvendo o pensamento reflexivo e criando um repertório maior para compreender a totalidade da realidade concreta.

Contudo, cabe aqui também uma pequena observação sobre um lapso no texto das diretrizes, pertinente ao trabalho com Cinema na escola. O documento se ampara em diversas leis, decretos e resoluções para definir que se deve incluir no conteúdo programático dos currículos, como práticas integradas e contínuas, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, questões referentes à educação sexual, ambiental, alimentar, trânsito, aos direitos humanos e formas de violência contra a criança e adolescente. Porém, parece ter se esquecido da Lei 13.006/2014 sobre a exibição mensal obrigatória de filmes nacionais.

O currículo integrado defendido nas novas Diretrizes do EMI no IFSC também indica uma abordagem que pode auxiliar na elaboração de novas formas de integração nos PPCs dos cursos de EMI do Câmpus Jaraguá do Sul – Centro do IFSC. O Artigo 7º define que a organização curricular dos cursos deve contemplar, de modo integrado, a formação geral, a formação técnica e um Núcleo Politécnico Comum, formando uma totalidade indivisível em busca da formação humana integral. Esse Núcleo Politécnico Comum será:

[...] constituído por componentes curriculares que buscam a integração, a articulação e a transversalidade dos conhecimentos e entre os diferentes componentes curriculares ofertados pelo curso, na perspectiva da totalidade, sendo constituído de Projetos Integradores, de Oficinas de Integração e **outras estratégias a serem definidas pelos câmpus**. (CONSUP/IFSC, 2025, p. 7, grifo meu)

O documento ainda define que os componentes curriculares deste núcleo deveram envolver docentes da formação geral e da formação técnica e ter carga horária de, no mínimo, 120 horas. Para efetivação desse currículo integrado, as diretrizes também apontam que se deve garantir espaços e tempos a fim de zelar pela integração curricular e que os PPCs devem explicitar as ações de ensino que materializam as práticas integradoras, devendo constar nas ementas das UCs as estratégias de integração curricular. Dessa forma, essa nova concepção de organização curricular poderá também colaborar para mais oportunidades de materialização de práticas com Cinema através de atividades integradoras.

Machado (2010), ao propor ações didáticas para concretização do currículo integrado, defende que se deve aproveitar as oportunidades abertas pelo trabalho integrado no sentido de abraçar a cooperação e os pontos de diálogo entre os conhecimentos, recorrendo para isso à contextualização sociocultural e a exploração de práticas que contribuam para a interdisciplinaridade. Para a autora, essa interligação poderia ser explorada através de diversos recursos.

É nesse sentido que apresento aqui o Cinema como um desses recursos, pela capacidade que uma única obra cinematográfica tem de agregar em torno de si o desenvolvimento de interesses diversos, não excludentes, mas complementares, permitindo entrelaçar e interligar aspectos da realidade complexa de forma a superar a perspectiva fragmentada de organização curricular tradicional. Um exemplo claro vem do próprio contexto desta pesquisa.

Quando consideramos a exibição completa de uma obra cinematográfica de

mais de três horas de duração, como é o caso do filme *Interestelar*, isso demanda arranjos organizacionais – como o próprio Docente 2 comentou na entrevista – dentro das limitações de um currículo com cargas horárias apertadas. Assim, parece importante aproveitar as possibilidades de extrair mais desse momento, sobretudo quando estamos falando em currículo integrado. Desse modo, o trabalho com Cinema em uma perspectiva integrada, além de enriquecer a abordagem sobre a obra e ampliar a formação integral, também pode auxiliar na superação de problemas estruturais de efetivação dessa proposta, com a questão do tempo/espço para sua realização.

Contudo, como defendido aqui, para ser coerente com o princípio da emancipação humana e da transformação social, o uso do Cinema enquanto prática pedagógica não pode estar em função do uso instrumental, mas sim permeado pela noção de educação midiática e letramento audiovisual. Nesse sentido, a obra precisa ser abordada em seus aspectos para além do conteúdo, explorando também sua linguagem, suas representações e seu contexto de produção.

No caso do filme *Interestelar*, por exemplo, alguns desses aspectos foram abordados com os estudantes e com o Docente 2 durante a oficina, demonstrando através de elementos fílmicos, como existe um caráter de fundo imperialista e capitalista na abordagem da obra sobre a condição da vida humana na Terra e sobre a exploração espacial, considerando, não por acaso, que se trata de uma produção da indústria cultural estadunidense.

O próprio Docente 2 também apresentou em sua exposição após a exibição do filme um ponto muito interessante que poderia ser aprofundado sob uma abordagem integrada. Ele destacou personagens do filme, homens da ciência, que acabam tomando atitudes egoístas com impacto para toda a humanidade. Nesse sentido, refletiu com os estudantes sobre como a ciência, para além de seus métodos e verdades, é também uma questão humana e, portanto, suscetível as fragilidades e emoções do ser humano. Uma ótima discussão sobre os limites éticos da ciência que poderia ser ampliada de forma interdisciplinar, dialogando com Filosofia, Sociologia, História e outras.

Ou seja, no uso do Cinema como recurso didático na perspectiva do currículo integrado, não ampliar mais as análises para os níveis contextuais e de linguagem da obra e não pensar em uma abordagem interdisciplinar, significa deixar passar ótimas potencialidades para incluir esses aspectos que o trabalho com filme

proporciona para aproveitar ainda mais esse momento de aprendizagem. Como aponta Santomé (1998), a forma de organização integrada permite incluir dimensões do conhecimento que outras formas de organização curricular não possibilitam, agregando conteúdos que a instituição escolar costuma deixar à margem.

Nesse caso, os conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica e da educação midiática, que normalmente estariam fora da escola, podem fazer parte da construção do conhecimento escolar sob a perspectiva do currículo integrado. Se abordado também dessa maneira, enquanto obra cinematográfica em si e produto midiático, o filme pode proporcionar reflexões quanto a sua forma e linguagem e quanto aos seus contextos de produção e representação, que também podem gerar discussões integradoras.

Tendo em vista essa potencialidade, o letramento audiovisual surge ainda mais proeminente como necessidade de capacitação docente no contexto do Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais. Nesse sentido, a partir das constatações percebidas através da pesquisa, foi desenhado, produzido e avaliado um Produto Educacional do tipo material didático, uma proposta de letramento audiovisual com o objetivo de auxiliar na qualificação dos docentes da EPT no uso de filmes como recurso didático para além do instrumental. Esse processo será detalhado no próximo capítulo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme o documento da Área de Ensino da CAPES (Brasil, 2019), nos programas de mestrado profissional, o mestrando necessita “desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino” (p. 15). Para isso, a Área de Ensino entende como Produto Educacional “o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema [...] associados ao campo de prática profissional” (p. 16), podendo este produto ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Assim, a Área de Ensino estimula que esses produtos sejam disseminados para as escolas brasileiras, “de modo a qualificar o ensino no País” (p. 16).

Portanto, como afirmam Mendonça et. al. (2022), nesse processo existem o espaço do problema e o espaço da solução. O primeiro se refere à pergunta-problema, originada no campo da prática profissional, e que norteia os objetivos e definição dos fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa. O espaço da solução, como o termo aponta, trata-se de uma resposta a este problema, no qual o PE é o resultado tangível oriundo do processo de pesquisa, que permite ser compartilhado e aplicado nas situações reais do cotidiano das escolas.

O Produto Educacional originado a partir da pesquisa descrita nesta dissertação é do tipo material didático, no formato de *site* e composto por diferentes recursos, sendo uma proposta de letramento audiovisual para docentes da EPT. O produto está alinhado aos objetivos específicos do Programa ProfEPT, descritos no artigo 3º do seu regulamento geral (IFES, 2023), assim como à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, ao buscar melhorias dos processos educativos e do ensino na EPT.

A finalidade desse PE é contribuir para a formação continuada de docentes da EPT, em especial do EMI, auxiliando na qualificação do uso de filmes como recurso didático para além do instrumental. Ou seja, capacitar esses docentes para que consigam abordar as obras cinematográficas também quanto à sua linguagem, representações, produção e relações com o contexto social.

Nesse sentido, em última instância, o objetivo final do PE é que esse letramento também consiga alcançar os estudantes através da prática docente, estimulando um olhar reflexivo em torno das obras audiovisuais e uma melhor

compreensão da totalidade social. No contexto da contemporaneidade, em uma sociedade pautada pelas imagens audiovisuais e por sua espetacularização, esse letramento cumpre um papel fundamental no sentido da formação humana integral. Portanto, o EMI dos IFs se apresenta como espaço possível e potente para iniciativas como o PE apresentado aqui.

Ou seja, na perspectiva da formação humana integral, preconizada nos documentos norteadores dos IFs, ampliar significativamente o caráter formativo da experiência cinematográfica pode proporcionar aos estudantes do EMI conhecimentos para expandir seus olhares em relação às obras audiovisuais. Considerando que o EMI visa também desenvolver a cidadania e a construção do pensamento crítico, as práticas não instrumentais com Cinema podem colaborar para a formação de sujeitos mais preparados para compreender e refletir sobre a sociedade na qual estão inseridos.

5.1 Elaboração do produto

O *site* foi criado e editado por mim, utilizando a ferramenta *online* gratuita Wix, sendo de acesso público e gratuito. Todos os textos das páginas foram produzidos também integralmente por mim, com base na lista de referências apresentadas no PE. Imagens ilustrativas genéricas foram retiradas do próprio banco de imagens da ferramenta ou de bancos gratuitos. Todos os vídeos indicados são de acesso público no Youtube.

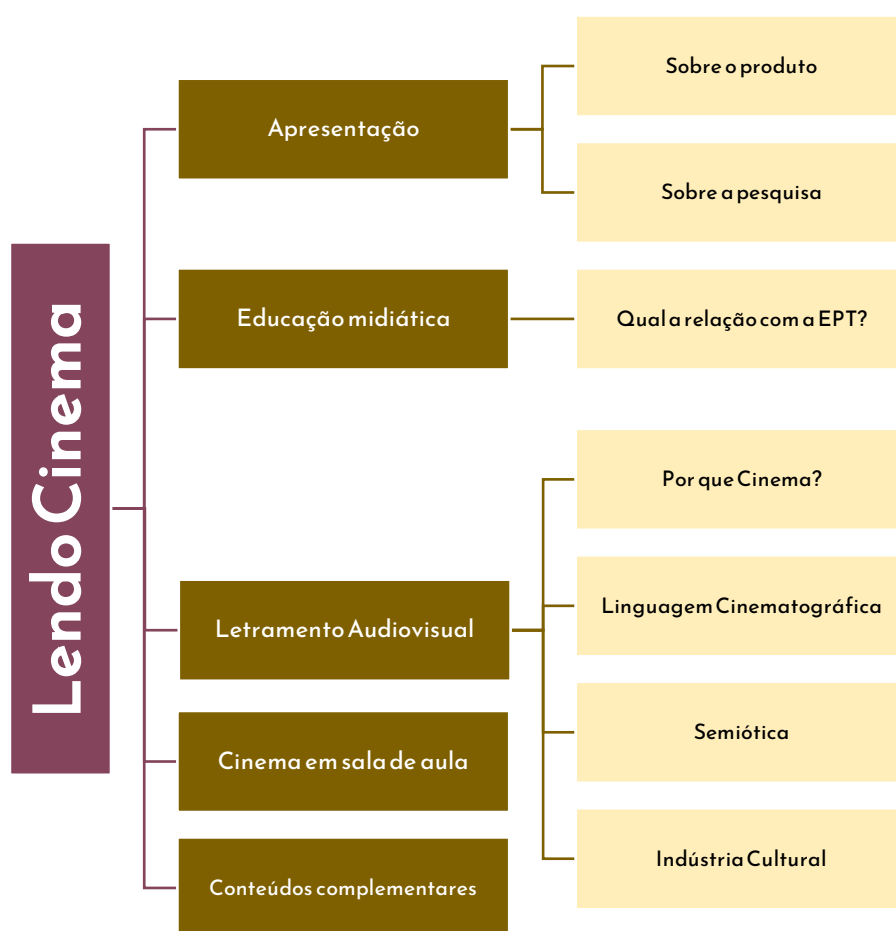
Para Kaplún (2003), um material educativo é um objeto que facilita a experiência de aprendizado e ao realizar sua construção é essencial considerar três eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional. O eixo conceitual trata das ideias centrais ou temas que o material aborda. O eixo pedagógico é o articulador principal de todos os eixos, que guia a construção com base no público-alvo. Por fim, o eixo comunicacional se refere a forma concreta do material e como ele vai se relacionar com seus destinatários.

Sendo assim, conceitualmente o PE está ancorado como proposta de educação midiática, sobretudo no trabalho de Buckingham (2022). Nesse sentido, o objetivo é ser um instrumento que visa capacitar os docentes da EPT para a apropriação crítica e a avaliação estética das obras cinematográficas, refletindo na sua prática didática com filmes em sala de aula e, conseqüentemente, como

replicadores dessa educação para os estudantes. Sendo assim, foram selecionados alguns temas centrais para alcançar esse objetivo e desenvolvidas páginas específicas para cada um deles.

O organograma a seguir apresenta o quadro geral das páginas e dos conteúdos, conforme sua distribuição no site.

Figura 9 – Organograma do PE



Fonte: O autor

O título do produto é “Lendo Cinema”. Seguindo o ideal da educação midiática, esse título busca reforçar a importância desse letramento no mundo contemporâneo e o entendimento, defendido nesta dissertação, de que não se trata de reduzir a experiência com filmes a uma adequada leitura dos códigos, mas compreender que essa leitura também amplia as possibilidades da experiência cinematográfica e do aspecto formativo do Cinema, estimulando o pensamento crítico.

Figura 10 – Página inicial do PE



Fonte: O autor

Do ponto de vista pedagógico, como uma proposta de formação, os temas desenvolvidos no *site* foram estruturados com base em uma trilha de aprendizagem, no sentido de fornecer uma sequência lógica de apresentação dos conteúdos para garantir um percurso de aprendizado em que os conhecimentos anteriores estejam em diálogo com os próximos.

Sendo assim, apesar da possibilidade de navegar livremente pelas páginas do *site* através de um menu, os usuários são convidados a seguir a trilha para um melhor aproveitamento do PE. Como apontam Mendonça et. al. (2022), trata-se de “estabelecer um caminho no qual o público-alvo tenha maior potencial para alcançar os benefícios da aprendizagem ou da formação, dado o propósito para o qual o produto educacional foi concebido” (p.10).

Figura 11 – Trilha de aprendizagem do PE



Fonte: O autor

Nesse sentido, a trilha inicia com a contextualização do que é **educação midiática** e qual sua relação com a EPT. Em um segundo momento, é explorada a questão do **letramento audiovisual** e sua importância no contexto contemporâneo, além da argumentação sobre a relevância do Cinema nesse contexto. Por fim, o PE apresenta uma discussão sobre o uso de filmes como recurso didático e um guia com dez dicas para auxiliar no uso não instrumental do **Cinema em sala de aula**.

Figura 12 – Guia para uso não instrumental de filmes (parte do PE)



Fonte: O autor

Ainda dentro do segundo bloco, explorando os conceitos-chave da educação midiática como norteadores, são apresentados três temas escolhidos para fazer parte do letramento proposto no PE: **Linguagem Cinematográfica, Semiótica e Indústria Cultural**. Cada tema é apresentado em uma perspectiva introdutória, mas que busca apresentar os principais conceitos e discussões em torno do assunto, além de apontar materiais e leituras complementares.

Pensando na camada comunicacional, a escolha de um *site* para essa proposta formativa, ao invés de um material textual (um guia em formato impresso ou digital, por exemplo), teve como fundamento a opção de buscar proporcionar uma experiência um pouco mais interessante e dinâmica para o público-alvo. Portanto, optou-se por utilizar recursos variados na apresentação do conteúdo, como vídeos, *hyperlinks* e caixas interativas.

De forma semelhante, buscou-se utilizar uma linguagem mais leve e direta, com frases curtas, para não cansar os leitores. No entanto, como se trata de uma

capacitação voltada ao público docente, um público com formação superior e acostumado com os estudos acadêmicos, também se manteve a perspectiva de não perder a profundidade conceitual do material na construção dos textos. Como aponta Kaplún (2003), para romper os moldes de uma mensagem educativa que não seja um sermão, o produto precisa ser bem equilibrado, pois o “pecado esteticista é quase tão daninho como o didatista” (p. 55). Nesse ponto, meus conhecimentos pregressos e experiência profissional com *design* instrucional foram de grande valia.

Figura 13 – Exemplo de página do PE com recursos interativos

O CINEMA DE ATRAÇÕES (1894-1906/1907)

Os aparelhos que projetavam imagens em movimento apareceram como uma curiosidade entre as várias invenções no final do século XIX. Desse modo, os espectadores estavam primeiramente mais interessados nos filmes como um espetáculo visual do que como uma maneira de contar histórias.

Os primeiros filmes têm como foco sua própria habilidade de mostrar coisas em movimento. Eram chamados **vistas**, em sua ampla maioria compostos por **um único plano**.

Porém, no início do século XX, já temos filmes com mais planos, vistas coladas ou entrecortadas por letreiros, mas a autonomia do plano ainda persistia. Ou seja, os primeiros cineastas também não se interessam muito em construir convenções para conectar os planos ou criar narrativas entre eles.

Em geral, as narrativas são simples e não há muita experimentação na estrutura de relações causais e temporais entre planos. A câmera é fixa, mantendo uma noção de **espectador na plateia**, como em um **teatro filmado**.

No entanto, alguns nomes se destacam nesse período por suas experimentações e inventividade, trabalhando com novas possibilidades narrativas e visuais.

Entre eles, o mais conhecido talvez seja o ilusionista francês **Georges Méliès**, que introduziu efeitos especiais e cenários fantásticos em seus filmes.

Uma de suas obras mais famosas é **Viagem à Lua (1902)**.

O que é um plano?

É a menor unidade narrativa de uma cena, correspondendo a tudo o que a câmera registra entre o início e o fim de uma gravação contínua, sem cortes. Ele define o enquadramento, a duração e o posicionamento da câmera em relação aos elementos filmados.

Você sabia que uma mulher também foi importante personagem desse período e da história do Cinema? Porém, seu nome foi apagado dos livros por muito tempo.

CONHEÇA ALICE GUY-BLACHÉ >>>

#15 ALICE GUY-BLACHÉ - Cineasta Pioneira | O Álibi...

Assistir no YouTube

GEORGES MÉLIÈS

Saiba mais...

Fonte: O autor

Além disso, essa opção pelo *site* também leva em consideração outras características do público-alvo, tendo em vista que docentes, em geral, dispõem de pouco tempo livre para capacitações. Assim, o *site* permite que os docentes tenham um acesso rápido e fácil ao conteúdo, estudando de acordo com a sua disponibilidade e no ritmo que couber em sua rotina. Ademais, o *site* também se apresenta como algo com mais possibilidades de modificação e expansão ao longo do tempo, do que outras formas de produto, e com capacidade para alcançar uma parcela maior do público-alvo do que um curso presencial.

5.2 Aplicação e avaliação do produto

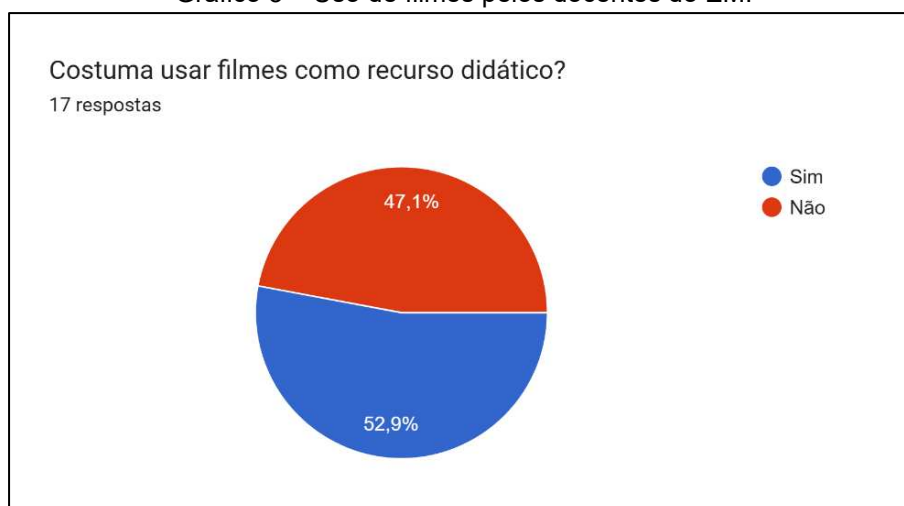
O produto foi aplicado no mesmo local de realização da pesquisa, o Câmpus Jaraguá do Sul – Centro do IFSC. Como delimitação para avaliação e considerando o escopo da pesquisa que deu origem ao PE, o público-alvo foram os docentes dos cursos de EMI do câmpus. Nesse momento, foram priorizados os docentes com vínculo efetivo com a instituição, entendendo que esses potencialmente estão mais integrados à perspectiva educacional dos IFs do que os docentes substitutos. A aplicação foi realizada entre maio e junho de 2025.

Sendo assim, foi enviado por e-mail uma apresentação do PE para um total de 35 docentes que estavam atuando nos cursos de EMI naquele momento. Além do endereço eletrônico para acessar o PE, o e-mail também continha um *link* para um questionário de avaliação. O questionário foi dividido em quatro seções: a primeira de identificação; a segunda sobre a navegação no *site*; a terceira sobre a avaliação do PE em si; e a última sobre a relevância do produto. O período de aplicação e avaliação foi de três semanas. Durante esse tempo, foram enviados mais dois e-mails reforçando o pedido para avaliação e também realizei abordagens presenciais com os docentes para falar sobre o produto e pedir colaboração.

Ao final do período obtive 17 respostas ao questionário. Desse número, seis foram de docentes das áreas técnicas e 11 de docentes da formação geral, sendo desses a maioria das áreas de ciências humanas e linguagens. Essa tendência da amostragem reflete também um padrão sobre o uso do audiovisual como recurso didático, que tinha sido identificado durante a fase investigativa da pesquisa.

Os gráficos a seguir apresentam um resumo das principais perguntas e respostas. Cada um será acompanhado de breves considerações em relação às avaliações recebidas.

Gráfico 3 – Uso de filmes pelos docentes do EMI



Essa primeira questão constava na seção de identificação dos respondentes, por isso não está diretamente relacionada com o PE. Porém, foi incluída para dimensionar quantos docentes que interagiram com o produto já costumam incluir filmes em sua prática e, potencialmente, poderiam se beneficiar do PE. Nesse sentido, nota-se um equilíbrio entre as duas respostas. No entanto, curiosamente, mesmo aqueles que indicaram não utilizar filmes como recurso didático também demonstraram entender a relevância do produto, como poderá ser averiguado em outras respostas a seguir. Nesse ponto, cabe ainda destacar a resposta de uma docente que indicou não usar filmes, mas afirmou que pretendia começar depois das reflexões a partir do PE.

As questões das outras seções, que tratavam da avaliação direta do PE, foram acompanhadas de uma observação para que os respondentes baseassem suas respostas na experiência com o produto, mesmo que parcial. Essa indicação foi necessária para não inibir avaliações dos docentes que não conseguissem verificar mais minuciosamente a maior parte do conteúdo, pois mesmo sendo um material introdutório, o conteúdo acabou ficando bastante extenso. Nesse sentido, apesar de aproximadamente 50% dos respondentes afirmarem que leram menos da metade do conteúdo do site, mais de 75% também responderam que visualizaram todas as páginas.

Portanto, podemos analisar o gráfico 4, a seguir, sob a luz dessas informações: o retorno majoritariamente positivo sobre a experiência de navegação no *site* fica mais relevante, considerando que a maioria dos docentes realmente visualizou o PE de maneira completa.

Gráfico 4 – Experiência de navegação no site



Ainda sobre a navegação, foi incluída também uma questão aberta para sugestões de melhoria e apontamento de erros. Poucas indicações foram feitas. Em geral, apenas falas pontuais sobre a parte visual. Apesar disso, uma sugestão bastante interessante pode ser aplicada em uma atualização posterior: incluir uma estimativa de carga horária para conclusão da capacitação, contribuindo para a organização de quem pretende estudar com o PE.

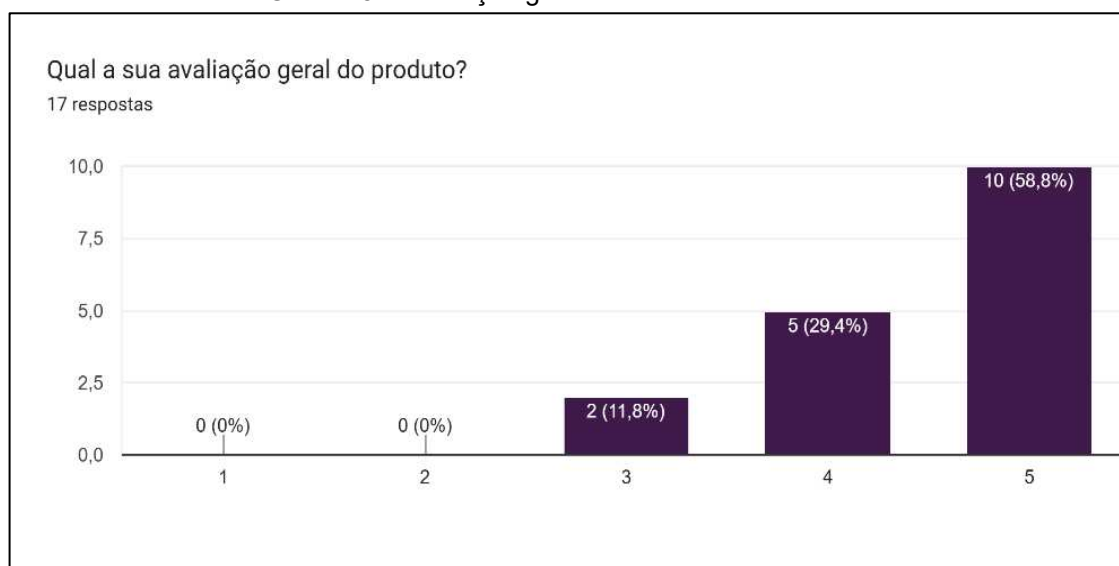
Sobre a parte visual, aqui cabe ressaltar que algumas escolhas em relação à diagramação estão diretamente relacionadas à intenção de deixar o material mais dinâmico e atrativo, através do uso de mais recursos interativos. No entanto, essas escolhas impactaram diretamente na limitação da versatilidade da navegação, como a responsividade para dispositivos móveis, por exemplo. Um visual mais minimalista facilitaria essa questão, mais reduziria as possibilidades de interação.

Todavia, cabe ainda destacar também que optei por produzir o PE pessoalmente e com uso de ferramenta gratuita, o que de certo modo acabou restringindo algumas possibilidades, em relação a própria plataforma utilizada e tendo em vista que não tenho formação de *webdesigner*. Para versões futuras do produto pode ser estudada a opção de contratar um profissional para fazer essas adequações, assim como a migração para outra plataforma com mais recursos e também a alteração do endereço eletrônico para domínio próprio.

O gráfico 5, a seguir, apresenta a avaliação geral do produto, em uma escala de 1 a 5. A média das respostas (4.47) acompanha a tendência positiva percebida ao longo das respostas ao questionário, demonstrando que o produto foi bem

recebido pelo público-alvo e sua qualidade foi aprovada. Além disso, seguindo alguns eixos propostos por Leite (2018), a avaliação do produto também foi dividida em outras questões específicas sobre aspectos individuais como conteúdo, materiais complementares, diagramação e linguagem, todas apresentando média geral acima de 4.

Gráfico 5 – Avaliação geral do Produto Educacional



No bloco final do questionário as perguntas foram direcionadas à relevância e ao uso do Produto Educacional. Os resultados apresentados nos gráficos 6 e 7, a seguir, confirmam que o público-alvo participante da avaliação do PE subscrevem a pertinência do produto como capacitação e qualificação da prática docente para uma abordagem não instrumental do Cinema em sala de aula. Além disso, a alta porcentagem de docentes que afirmaram interesse em usar o PE como ferramenta de estudo demonstra um indicativo do potencial impacto positivo do produto na realidade educacional do câmpus.

Gráfico 6 – Entendimento dos docentes sobre pertinência do PE

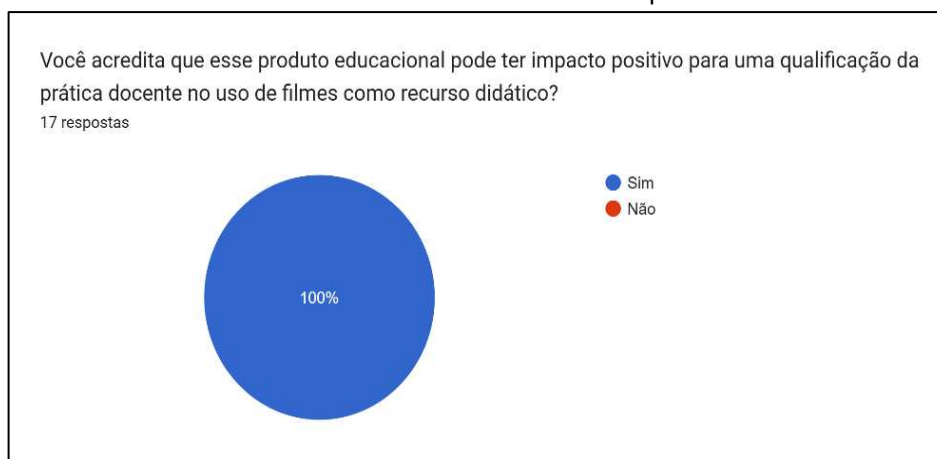
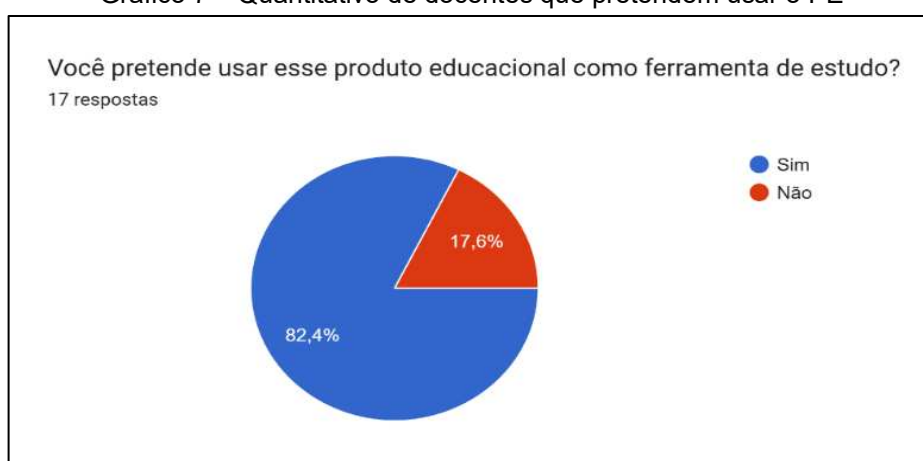


Gráfico 7 – Quantitativo de docentes que pretendem usar o PE



Em linhas gerais, os dados da avaliação demonstram uma ótima receptividade do PE pelo público-alvo e confirmam sua relevância como formação continuada para docentes da EPT, auxiliando na qualificação do uso didático do Cinema para além do instrumental no EMI. O retorno positivo das avaliações contribui para a validação do produto e para a possibilidade de ampliar o seu acesso para novos públicos e espaços da EPT.

Ademais, esse resultado também estimula possíveis expansões de conteúdo em atualizações futuras. Essas atualizações podem incluir melhorias, tanto as que foram apontadas no questionário, possíveis indicações da banca e outras, incluindo a questão do redimensionamento de tela, a responsividade para navegação em aparelhos móveis e a acessibilidade para pessoas com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo contemporâneo, mediado cotidianamente por telas, o audiovisual se estabeleceu como uma das principais formas dessa mediação nas relações sociais, na comunicação e na informação. Portanto, nesse contexto atual, como discutido em diferentes momentos deste trabalho, existe uma importância latente do conhecimento da linguagem audiovisual para uma compreensão mais completa da realidade e para a formação de um sujeito crítico e consciente. Esse entendimento também foi identificado nas falas dos docentes participantes da pesquisa.

Se o contexto contemporâneo impõe a necessidade do letramento audiovisual, a escola se torna espaço importante para essa formação. Para isso, as mediações escolares não podem reduzir os meios midiáticos ao seu uso instrumental, no risco de diminuir o caráter formativo da experiência com as mídias. Por isso a importância desse letramento estar ancorado na perspectiva de educação midiática.

Além disso, considero que essa inclusão de uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o audiovisual e sua linguagem precisa fazer parte da prática docente e ter tempo/espaço no currículo. Esse entendimento também foi compartilhado pelos docentes participantes da pesquisa.

No contexto da pesquisa, o que se constatou através da análise das entrevistas e da observação empírica foi um domínio da prática instrumental no uso do Cinema como recurso didático. Por outro lado, na análise dos resultados da introdução do letramento audiovisual através da oficina realizada, foi possível perceber os impactos dessa educação do olhar para discentes e docentes. Para docentes, como caminho para superação do uso instrumental. Para discentes, no espaço do EMI, como importante aspecto da formação humana integral na contemporaneidade, no desenvolvimento do pensamento crítico em relação às imagens audiovisuais.

Contudo, cabe ressaltar também os limites da pesquisa, principalmente em relação a sua amostragem. Mesmo considerando se tratar de uma pesquisa qualitativa, com foco em um cenário específico do local, necessita-se reconhecer que se tratou de um estudo de números restritos em relação ao universo dos Institutos Federais. Por outro lado, essa falta de maiores números estatísticos também não inviabilizou o estudo e nem desqualifica o que foi produzido enquanto um potencial olhar sobre esse universo maior.

Outra hipótese confirmada ao longo da pesquisa foi a de que os Institutos Federais se apresentam como espaço potente para realização de ações de letramento audiovisual e educação midiática, considerando que essas perspectivas dialogam diretamente com a proposta de formação humana integral nos IFs. Nesse sentido, através dos achados da pesquisa foi possível concluir que pensar e propor a crítica e a discussão das imagens audiovisuais no EMI busca também contribuir para um processo de formação da emancipação humana e transformação social. Além disso, os filmes podem ser potentes agentes da integração e da interdisciplinaridade no contexto do currículo integrado.

A oficina realizada, enquanto ação pontual, apresentou resultados positivos e demonstra esse potencial do letramento audiovisual e da educação midiática nesse contexto dos IFs. Contudo, podemos dizer também que melhores resultados poderiam ser observados e esse potencial seria melhor comprovado em uma proposta com mais momentos para essa formação.

Dessas constatações, concluiu-se que a prática docente é um veículo com maiores possibilidades para que esse letramento alcance os estudantes de forma mais ampla, sendo assim indispensável a capacitação dos docentes nesse sentido. Esse entendimento direcionou a produção do PE: um material didático *online* para contribuir nessa capacitação.

No entanto, mesmo que a prática docente pareça ser o caminho mais orgânico para que esse conhecimento alcance os estudantes, ela melhor se efetiva ao estar amparada por condições para sua materialização. Investigando as determinações do *locus* da pesquisa, foi possível perceber que essas condições passam pelas disputas no território do currículo. Mais especificamente, pelo campo das políticas curriculares, no que diz respeito ao compromisso com um currículo verdadeiramente integrado, às condições de trabalho docente e aos espaços institucionais para experiências integradoras.

Também é necessário afirmar que as possibilidades em torno da temática não se esgotam nesta pesquisa. Dessa forma, sugestões para trabalhos futuros poderiam incluir: um estudo mais amplo das práticas com filmes, no Instituto Federal de Santa Catarina e em outros IFs; uma ampliação da formação docente dos IFs sobre letramento audiovisual, através de uma ação de capacitação institucional; um estudo ampliado sobre a inserção do Cinema, do letramento audiovisual e da educação midiática no currículo integrado, fomentando inclusive a discussão sobre

diretrizes institucionais nesse sentido.

Por fim, volto ao objetivo geral da pesquisa: avaliar como o letramento audiovisual e a educação midiática podem auxiliar o uso do Cinema na prática docente e contribuir para a formação humana integral de estudantes do EMI do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul – Centro, desenvolvendo o pensamento crítico e olhares mais reflexivos diante das mídias audiovisuais.

Assim, tendo em vista os achados expostos no processo de análise dos dados, os resultados positivos da oficina e das avaliações do Produto Educacional pelos docentes, confirma-se que o trabalho com Cinema no currículo integrado do EMI, por um viés não instrumental ancorado no letramento audiovisual e na educação midiática, se torna parte importante da formação humana integral no contexto da contemporaneidade.

Contudo, essa inclusão no currículo como proposta aqui, por mais que dependa substancialmente da adesão na prática docente, também precisa estar amparada por condições materiais para sua efetivação. Precisa ainda de um projeto realmente alinhado com o ideal de uma formação que pavimente a travessia para uma nova forma econômica e social. Nesse sentido, cabe uma reflexão final sobre a importância do Cinema e do letramento audiovisual na construção desse caminho.

6.1 A construção de um pensamento crítico para a “sociedade das telas”

Como defendido ao longo desta dissertação, a educação midiática deve ser questão central da formação humana no mundo hoje, pois uma “sociedade das telas” implica também em uma “sociedade das mídias”, sobretudo digitais. Entre uma multiplicidade de aparelhos e a predominância cotidiana dos nossos olhares para a tela dos *smartphones*, a rede telânica

[...] transformou nossos modos de vida, nossa relação com a informação, o espaço-tempo, as viagens e o consumo: tornou-se um instrumento de comunicação e de informação, um intermediário quase inevitável em nossa relação com o mundo e os outros. Existir é, de maneira crescente, estar ligado à tela e interconectado nas redes. (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 257).

Por sua vez, a relevância da linguagem audiovisual no contexto do mundo midiático contemporâneo está posta pela sua dominância em todos os espaços, reais e virtuais, como foi apontado ao longo deste trabalho. Além disso, em tempos de incidência cada vez maior de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) e da rápida

evolução de suas capacidades para criar imagens e vídeos cada vez mais “realistas”, os *deepfakes*²⁵ e outros recursos colocam novamente no centro do debate os impactos do poder mimético da impressão de realidade da imagem audiovisual.

Porém, pensar na circulação das mídias nessa “sociedade das telas” também implica refletir sobre quem controla o que passa nessas telas. Nesse sentido, o conceito de Indústria Cultural se apresenta muito atual. No contexto da contemporaneidade, o controle das chamadas *big techs*²⁶ no ambiente virtual tem impacto gigantesco na vida real, nas formas de trabalho, de lazer, de comunicação, de gostos e de comportamentos.

Se as telas estão presentes em todo momento no nosso cotidiano, são essencialmente as *big techs* (sobretudo as *Big Five*²⁷) que permitem e gerenciam o que alimenta essas telas. Os usuários hoje são os grandes produtores da maior parte do conteúdo, mas o que efetivamente passa diante dos nossos olhos está em grande parte submetido aos moldes dos algoritmos das plataformas criadas por essas empresas.

Na esfera da produção, esses grandes atores da ideologia capitalista também ampliaram sua atuação nos últimos anos e já dominam o panorama da mídia. Em 2022, por exemplo, Google, Apple, Amazon e Facebook (Meta), lideravam a capitalização do setor nos EUA. No mesmo ano, lideradas pela Netflix, as grandes empresas de mídia e tecnologia prometiam o maior investimento da história em produções para serviços de *streaming*, mais de 230 bilhões de dólares em conteúdo (Sousa; Ravache, 2022).

Além disso, esses serviços têm buscado sua consolidação também dentro do que podemos enquadrar amplamente como Cinema, inclusive disputando espaço com Hollywood nas grandes premiações do setor audiovisual. O Vale do Silício encontrou na criação e distribuição de conteúdo audiovisual um nicho para aumentar seus negócios bilionários, fazendo com que o conceito clássico de fazer filmes tenha

²⁵ Técnica para criação de conteúdos audiovisuais com auxílio de inteligência artificial (IA). São mídias geradas a partir de arquivos originais de imagem e áudio que combinados criam arquivos falsos em que pessoas podem ser colocadas dizendo frases nunca ditas ou realizando ações que nunca fizeram.

²⁶ *Big techs* são grandes empresas de tecnologia, em sua maioria estadunidenses, que dominam o cenário global da comunicação e da produção de informações. São organizações que vêm aumentando muito, a cada ano, seu poder econômico e cultural em diversas regiões do planeta (Gonçalves, 2024).

²⁷ As *Big Five* são as cinco maiores empresas de tecnologia do mundo: Amazon, Apple, Google (Alphabet), Meta (Facebook) e Microsoft (Gonçalves, 2024).

mudado mais nos últimos cinco anos do que nas cinco décadas anteriores (Sousa; Ravache, 2022).

Nesse sentido, além de sua manutenção entre os aparatos ideológicos de dominação da hegemonia burguesa, também podemos observar a atualidade do conceito de Indústria Cultural no setor econômico, ilustrada pelo *ranking* atual das marcas mais valiosas do mundo: as primeiras três posições são ocupadas por Apple, Microsoft e Google (Pio, 2025). Como afirma Duarte (2008), houve uma transformação da sua posição frente aos setores mais poderosos da produção industrial na época dos escritos de Adorno e Horkheimer:

Enquanto, no “modelo clássico”, Horkheimer e Adorno constataram sua dependência das indústrias de hardware (especialmente siderúrgica, eletro-eletrônica e química), ainda que as empresas de comunicação de massa fossem organizadas no mesmo modelo dos conglomerados da economia convencional, na indústria cultural global, observa-se uma clara tendência de elas se tornarem independentes e até mesmo de predominarem sobre os setores líderes do passado. (Duarte, 2008, p.102)

Essas constatações evidenciam a necessidade cada vez maior da educação midiática na sociedade contemporânea. Dentro desse contexto, as intenções da escolha por centralizar a presente pesquisa no Cinema dentro do “paradigma ecológico” (Fantin, 2007; 2011) da educação midiática já foi explicitada ao longo deste trabalho, pela sua importância sociocultural e sua posição enquanto gênese da linguagem audiovisual.

No entanto, também é necessário reafirmar o papel do Cinema na formação humana. Para Lipovetsky e Serroy (2009), o Cinema se encarregou na sociedade moderna, substituindo outras formas expressivas, de um dos elementos mais universais da vida cultural e social humana: a narrativa. É essa dimensão antropológica que ancora, por exemplo, para além das razões econômicas, o sucesso contínuo da indústria cinematográfica estadunidense:

Simples, assumindo sem complexo as normas genéricas da narrativa, ele diz o que faz a condição e a existência humanas: o amor e o ódio, a vida e a morte, a felicidade e a infelicidade, a paz e a guerra, o bem e o mal, o riso e as lágrimas, o belo e o feio, a juventude e a velhice, o prazer e o sofrimento, a esperança e o desespero. O que lhe permitiu ocupar uma posição dominante foi menos seu poder de difusão material do que o fato de conseguir oferecer, aos olhos e ao coração dos homens de todos os países e de todas as culturas, os grandes arquétipos da narrativa “eterna”, contados de maneira tal que cada um pode neles se reconhecer e se reencontrar imediatamente. (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 300-301)

Para os autores, desse modo o Cinema exerce uma de suas grandes funções, alimentando com suas histórias a necessidade humana de vínculo social, assumindo seus traços originários de reunir em uma mesma sala escura pessoas diversas que dirigem o olhar em conjunto para uma tela iluminada. Mesmo que as condições de recepção tenham mudado drasticamente, o Cinema ainda continua reunindo amigos em torno de discussões sobre um filme (Lipovetsky; Serroy, 2009).

Em um tempo de saturação das imagens na “sociedade das telas”, incluir o Cinema no currículo também objetiva desacelerar os olhares e voltar para a contemplação, para a experiência estética do sensível, para ressignificar esse consumo permanente da imagem audiovisual. Nesse sentido, valorizar as obras e a arte cinematográfica em si na inclusão do Cinema na escola – que depende também de condições adequadas de exibição e de uma abordagem não instrumental –, é uma forma de evidenciar mais o seu aspecto formativo (Almeida, 2014, 2017) e pedagógico (Duarte, 2002) para além da educação formal.

Como aponta Almeida (2014), a relação com o Cinema presume uma atividade formativa não apenas pela dimensão cognitiva, mas também por ativar a imaginação e a capacidade de dar sentidos às experiências reais. Do mesmo modo, Lipovetsky e Serroy (2009), também afirmam que

Nenhuma outra arte, tradicional ou nova, cumpre tão completamente essa função de contar aos homens histórias e de suscitar-lhes emoções e discussões. Nenhuma outra arte possui uma força de penetração comparável: de todas as máquinas de sonhar inventadas pelo gênio humano, o cinema é não apenas a mais engenhosa, mas provavelmente a de maior performance. Graças a ele, os homens do século XX passaram a viver os territórios do imaginário de uma forma totalmente inédita, através de um dispositivo que dá ilusão da vida em seu movimento mesmo. Seus sonhos foram projetados, visualizados, como por magia, na tela. (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 301)

Essa força de imaginário vai além, sendo historicamente também elemento essencial da formação da consciência dos indivíduos, que em muitos momentos foi construída pelo Cinema no sentido da libertação e da emancipação humana. Contudo, por muitas vezes também foi capturada para a manutenção das relações de propriedade e para a validação de ideais excludentes e perigosos, como no caso do fascismo e daquilo que Benjamin (1987) chamou de “estetização da política”.

Para Benjamin (1987), o Cinema se apresenta como uma forma de recepção através da distração, do choque produzido por suas imagens, uma forma diferente da contemplação nas obras de arte clássicas. No entanto, melhor adaptado ao

dinamismo da vida moderna, o Cinema também se revela como a mais importante forma de percepção daquilo que “os gregos chamavam de estética” (Benjamin, 1987, p. 194). Historicamente, não podemos negar que a estética fílmica hegemônica no mundo ocidental tem sido aquela elaborada pelos estúdios de Hollywood, que por sua vez, têm papel fundamental na disseminação e hegemonia da ideologia dominante, nos EUA e no mundo, como produtos da indústria cultural estadunidense.

Certamente no mundo hipermidiático essa força não apenas continua se afirmando como se amplia para os demais produtos audiovisuais. Mais do que nunca, as imagens audiovisuais fazem parte dos processos de subjetivação e compreensão da realidade, inclusive o Cinema. Nesse sentido, muito se advoga de que o movimento de incluir o Cinema na escola deveria estar atrelado também à escolha de bons filmes para essa tarefa. Com certeza não existe categoria objetiva para definir o que seriam bons filmes, mas é certo que esse pensamento dialoga com a noção de filmes que tenham a oferecer no sentido do conteúdo ou da forma, da linguagem e da estética, algo a mais do que o simples entretenimento da Indústria Cultural.

Escolher filmes por esse viés com certeza contribui para a ampliação de uma cultura cinematográfica para os estudantes, contudo, mesmo obras consideradas parte do *mainstream* e de um cinema tipicamente comercial podem também gerar discussões formativas – como é o caso do filme *Interestelar* e sua discussão na oficina realizada. Tudo vai depender da abordagem que, pelo viés do letramento audiovisual e da educação midiática, pode ampliar esse momento formativo e as formas de ver o mundo por meio de imagens e sons.

Ou seja, não é necessário saber os códigos da linguagem cinematográfica para aprender com o Cinema, mas esse conhecimento intensifica a experiência, sobretudo na direção do pensamento crítico. No contexto contemporâneo de ampliação da Indústria Cultural e de fetichização das imagens, não fazer essa abordagem incorre no risco da semiformação, ausente de reflexão crítica, como definida por Adorno: “onipotência do espírito alienado” (Adorno *apud* Loureiro; Della Fonte, 2003, p.60).

Portanto, a grande relevância do conteúdo audiovisual nesse contexto, demanda também uma reflexão particular em torno dessas mídias. Desse modo, o Cinema se apresenta como chave para desenvolver um olhar analítico que permita identificar as estruturas ideológicas por trás das imagens e narrativas audiovisuais,

fomentando essa educação do olhar. O Cinema pode ser um aparato de dominação ideológica, mas também pode ser um importante veículo de crítica e transformação.

Se o cinema foi e continua sendo uma indústria de sonho, que cativou e fascinou homens ávidos de viver através dele outra coisa que não a realidade, ele se tornou também um vetor de debates coletivos através de filmes-acontecimentos que, sensibilizando o público, fazem mudar as coisas, e isso no momento em que se enfraquece o poder dos políticos e dos intelectuais. Na sociedade do hiperconsumo, o cinema desperta mais amplamente as consciências do que as tomadas de posição dos “mestres de pensamento”. (Lipovetsky; Serroy, 2009, p. 303-304)

Como apresentado no referencial teórico deste trabalho, a formação do pensamento crítico é parte fundamental do processo de educação midiática, exatamente para que os estudantes consigam superar a semiformação cultural e possam olhar para as mídias com capacidade de fazer interpretações de forma fundamentada e sistemática. Contudo, como afirma Buckingham em seu manifesto:

A educação midiática almeja um uso crítico e consciente dos meios de comunicação, e deve nos permitir não apenas entender como a mídia funciona, ou lidar com um mundo intensamente mediado, mas também imaginar como as coisas podem ser diferentes. A educação midiática busca promover o entendimento crítico, mas o entendimento crítico também deve levar à ação. (Buckingham, 2022, p. 125)

Nesse sentido, as propostas que se baseiam nessa perspectiva também se alinham ao propósito da educação no Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, não apenas pelo desenvolvimento do pensamento crítico, mas também pelo seu potencial de transformação da sociedade. Como defendem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), se a preparação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade para muitos jovens brasileiros, o EMI precisa não apenas atender essa necessidade, mas também mudar as condições em que ela se constitui e, sob uma base unitária de formação geral, ser condição para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Os autores completam que a conjuntura real não permite que o EMI se materialize totalmente no ideal de educação politécnica, mas contém os germens de sua construção, e afirmam:

[...] a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p.44).

Dessa forma, o EMI sob uma perspectiva de formação humana integral, se coloca como opção possível e necessária para que os filhos da classe trabalhadora possam problematizar a realidade existente e buscar as mudanças para superar a conjuntura atual. Contudo, vale apontar que, apesar de esses serem conceitos basilares para o EMI nos IFs, a realidade concreta apresenta múltiplos desafios para sua efetivação, de ordens internas e externas, como as apresentadas por Cichaczewski (2023).

O próprio contexto da sociedade brasileira, localizada na periferia do capitalismo mundial e no espectro de avanço da agenda neoliberal, faz crescer a precarização do trabalho. Nesse sentido, o EMI se apresenta como possibilidade de garantia de emprego formal, com melhores remunerações, para uma camada de jovens da classe trabalhadora que tem a necessidade precoce de ter um emprego. Assim, a procura por atender essa demanda pode acabar, em certo modo, direcionando a oferta dos cursos para um tipo de formação mais alinhada ao mercado de trabalho, ou seja, atendendo aos interesses do capital.

Porém, mesmo com suas contradições, o contexto do EMI nos IFs, que tem os princípios da formação humana integral como norteadores, possibilita a realização de ações que também se alinhem com esses princípios. Portanto, o trabalho com filmes no EMI precisa assumir o otimismo revolucionário com o qual Benjamin (1987) observava o Cinema, passando assim por um processo de refuncionalização da arte que, para ele, passa a ter uma função política. Desse modo, o autor percebe na arte cinematográfica uma potencialidade:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas - é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido." (Benjamin, 1987, p. 174).

Em tempos da espetacularização da vida nas telas, a teoria do espetáculo de Debord (2003) se mostra cada vez mais real e atual para entendermos os meandros de uma sociedade mediada e escravizada pelo capitalismo digital. "O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens" (p. 9). Todavia, parece fundamental também resgatar o pensamento desse autor para trazer lições que nos orientem na compreensão do que deve ser a formação humana na sociedade atual.

Como afirma Belloni (2003), a separação é um conceito fundamental da teoria de Debord. Assim, da mesma forma que o trabalhador, separado do produto de seu trabalho e do processo de produção, perde a visão completa sobre sua atividade, o indivíduo na sociedade mediada pelo espetáculo perde a visão da totalidade do mundo. A autora conclui: “Tudo parece concorrer para que a lógica do espetáculo triunfe. A não ser que dos instrumentos do espetáculo façamos ferramentas ou armas de formação [...]” (Belloni, 2003, p. 135).

Portanto, entender o Cinema em seu potencial formativo e adotar uma perspectiva crítica para sua abordagem dentro do currículo integrado, pode atuar não apenas no processo de formação humana integral dos estudantes como também no desenvolvimento da autonomia e da ampliação de horizontes, permitindo aos jovens problematizarem a realidade e imaginar novas formas de sociabilidade. Para Araujo e Frigotto (2015), o ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na totalidade “se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital” (p. 66).

Por isso, mesmo em um cenário político e social adverso a esses ideais, cabe a nós, enquanto educadores comprometidos com essa transformação, manter viva essa perspectiva e trabalhar para que ela se efetive dentro das oportunidades educacionais que se apresentam. O Cinema no currículo integrado pode ser uma delas. Para isso é imprescindível que seja uma abordagem não instrumental dos filmes, ancorada no letramento audiovisual e na educação midiática.

Nas palavras de István Mészáros (2008), em sua obra “A educação para além do capital”, os princípios orientadores da educação formal “devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes” (p. 59). Para o autor, não há motivo para esperar a chegada de um “período favorável”, num futuro indefinido, precisamos agir agora dentro de nossas possibilidades, como se inspirados pelas palavras clássicas de Gramsci: contra o “pessimismo da razão”, o “otimismo da vontade”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Andrea Vicente Toledo. As mídias audiovisuais e a atuação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 155-219
- ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão; DIAS, Cynthia Macedo; SANTOS, João Paulo Rodrigues dos; MARINS, Hugo Rodrigues. O audiovisual como componente curricular da formação politécnica: a experiência da disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. In: ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis C. Batistella. [orgs.] **Cultura, politecnica e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 175-189.
- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 33, p. 1-28, 2017.
- ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades Formativas do Cinema. **Rebeca - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**. V. 6, p. 1-18, 2014.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUMONT, Jacques [et al.]. **A estética do filme**. 9ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. [orgs.] **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p.248-264.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos [org.]. **Cinema e Educação: dentro e fora da lei**. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/140481>. Acesso em: jul. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Editora Relógio d'Água, 1991.

BELLONI, Maria Luiza. A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, Jan/Fev/Mar/Abr. 2003, p. 121-136.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura – Volume 1. Série Obras Escolhidas. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 165-196.

BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Estratégia Brasileira de Educação Midiática**. Brasília: SECOM, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica>. Acesso em: jul. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/Setec, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/280>. Acesso em: jul. 2025.

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

BUCKINGHAM, David. A evolução da educação midiática no Reino Unido: algumas lições da história. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 73-83, 2016.

CARVALHO, Daniel Brama Nascimento de; ANDRADE, Luiz Rafael dos Santos; LINHARES, Ronaldo Nunes. Letramento Cinematográfico na Educação: uma Revisão Integrativa em Países do Mercosul. **Anais do SIMEDUC**. Aracaju, V. 9 [9º SIMEDUC], 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. [orgs.] **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART Roseli Salete [et al.] [orgs]. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.307-315.

CICHACZEWSKI, João Carlos. **Uma história a ser feita**: os sentidos da formação profissional nos IFs. Blumenau: Editora IFC, 2023.

CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA (CONSUP/IFSC). **Resolução CONSUP/IFSC nº 142, de 27 de março de 2025**. Aprova as Diretrizes Curriculares para os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: CONSUP/IFSC, 2025. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: jul. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR [CAPES]. **Documento de Área: Área 46 – Ensino**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Versão eletrônica produzida pelo Coletivo Periferia. São Paulo, 2003. *E-book*. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: jul. 2025.

DOMO. **Data Never Sleeps 12.0**. 2024. Disponível em: <https://www.domo.com/learn/infographic/data-never-sleeps-12>. Acesso em: jul. 2025.

DUARTE, Rodrigo. **Indústria cultural e meios de comunicação**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

DUARTE, Rodrigo. Indústria Cultural hoje. In: DURÃO, Fabio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez [org]. **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 97-110.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 01, p. 59-79, jun. 2008.

DUARTE, Rosália; GONÇALVES, Beatriz Moreira de Azevedo Porto. Relações entre Cinema e Educação na esfera pública brasileira. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. [orgs.] **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p.35-46.

FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos [org.]. **Escritos de alfabetização audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 47-67.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as *multiliteracies* na escola. **Comunicação e Sociedade**. [S. l.], v. 13, p. 69-85, 2008.

FANTIN, Monica. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, [S. l.], v. 8, n. 14-15, p. 13 pgs., 2007.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; GARCIA, Pedro Benjamin. O cinema como formação: a escola como mediadora da relação entre jovens e filmes. **Revista ETD - Educação Temática Digital**. Campinas, v. 19, n. 2, p. 384-399, abr./jun. 2017.

FÓRUM DE DIRIGENTES DE ENSINO DO CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (FDE/CONIF). **Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2018.

FRESQUET, Adriana [org.]. **Proposta Programa Nacional de Cinema na escola**. 1ª edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2024. Disponível em: <https://cinenaescola.org/2024/05/08/programa-nacional-de-cinema-na-escola/>. Acesso em: jul. 2025.

FRESQUET, Adriana [org.]. **CINEMA E EDUCAÇÃO: A LEI 13.006 - REFLEXÕES, PERSPECTIVAS E PROPOSTAS**. 1ª edição. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. Disponível em: <https://cinead.org/materiais-didaticos/>. Acesso em: jul. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. [orgs.] **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

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

GONÇALVES, Renata Mendes. **Big techs: o que são e quais integram as Big Five?** 2024. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2024/01/18/pro/big-techs-o-que-sao-e-quais-integram-as-big-five/>. Acesso em: jul. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALL, Stuart. Codificação/Decodificação. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 387-404.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HENTZ, Isabel Cristina. **Autonomia e autoria docente**: sentidos de conhecimento nas políticas curriculares para a disciplina de História nos Institutos Federais em Santa Catarina. 2024. 285 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS JARAGUÁ DO SUL-CENTRO (IFSC JARAGUÁ DO SUL – CENTRO). **Resolução nº 17/2024 de 30 de outubro de 2024**. Aprova, as Diretrizes do Programa de Iniciação Científica do Conectando Saberes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, do IFSC, Câmpus Jaraguá do Sul – Centro. Jaraguá do Sul: IFSC Jaraguá do Sul-Centro, 2024. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS JARAGUÁ DO SUL-CENTRO (IFSC JARAGUÁ DO SUL – CENTRO). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Química (Modalidade Integrado)**. Jaraguá do Sul: IFSC Jaraguá do Sul-Centro, 2021. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-jaragua-do-sul/tecnicos-integrados/-/visualizar/quimica/Campus-Jaragua-do-Sul---Centro/187/257/HgoRwbckRBTQ>. Acesso em: jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS JARAGUÁ DO SUL-CENTRO (IFSC JARAGUÁ DO SUL – CENTRO). **Resolução nº 005/2019 de 26 de agosto de 2019**. Aprova, o regulamento do Projeto Linguagens e Cultura dos Cursos Técnicos Integrado do câmpus Jaraguá do Sul – Centro. Jaraguá do Sul: IFSC Jaraguá do Sul-Centro, 2019. Disponível em: https://sigrh.ifsc.edu.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf. Acesso em: jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS JARAGUÁ DO SUL-CENTRO (IFSC JARAGUÁ DO SUL – CENTRO). **Projeto Pedagógico de Curso Técnico em Modelagem do Vestuário**. Jaraguá do Sul: IFSC Jaraguá do Sul-Centro, 2017. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/web/campus-jaragua-do-sul/tecnicos-integrados/-/visualizar/modelagem-do-vestuario/Campus-Jaragua-do-Sul---Centro/195/264/HgoRwbckRBTQ>. Acesso em: jul. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. **Regulamento geral**. 2023. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept>. Acesso em: jul. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 27, p. 46–60, 2003.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **Atas CIAIQ 2018 - Investigação qualitativa em educação**, Volume 1, p. 330-339.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Tela Global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LOPES, Maria Eduarda Gomes; LIMA, Andreza Maria. Currículo Integrado no Ensino

Médio Integrado: o estado da arte na pós-graduação brasileira (2011-2017). **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n.2, p. 300-315, maio/ago. 2020.

LOUREIRO, Robson; FONTE, Sandra Soares Della. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. V. 27, nº 94, p. 47-69, Jan./Abr. 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MENDONÇA, Andréa Pereira [et. al.]. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino . **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: jul. 2025.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. p. 137-181.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Cinema e professores de geografia: aproximações e distanciamentos – considerações a partir da rede pública de Dourados (MS). **Revista ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.23, n.2, p.415-429, abr./jun.2021.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal:

Editora do IFRN, 2015.

PIO, Juliana. **As marcas mais valiosas do mundo em 2025 (duas delas são brasileiras)**. 2025. Disponível em: <https://exame.com/marketing/saiba-quais-sao-as-marcas-mais-valiosas-do-mundo-em-2025-duas-delas-sao-brasileiras/>. Acesso em: jul. 2025.

PRIMO, Samoel Cordeiro de Souza; NEUVALD, Luciane. Indústria cultural e formação humana: reflexões a partir da perspectiva da teoria crítica. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 48–72, 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. [orgs.] **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira; MORATORI, Raquel Barbosa. Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo. In: ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis C. Batistella. [orgs.] **Cultura, politécnica e imagem**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 66-90

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 119-140, jan./jun. 2009

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

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, P. 1043-1066, set./dez. 2008.

SOUSA, Ana Paula; RAVACHE, Guilherme. **Janelas em revolução: disrupções,**

dilemas regulatórios e novas oportunidades para o audiovisual. Projeto Paradiso. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.projeto-paradiso.org.br/publicacoes/estudo-janelas-em-revolucao/>. Acesso em: jul. 2025.

SOUSA, Antonio Ismael Lopes de; LIMA, Lilian Castelo Branco de; AGUIAR, Mahalla Stephany Feitosa. Na lousa um filme: uma revisão integrativa sobre experiências de letramento cinematográfico na educação brasileira. **ContraCorrente - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**. [S.l.], n. 16, p. 251 - 274, jun. 2021.

SOUZA, Luani de Liz; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Industrializar o professor: uma cartografia dos cinematógrafos no Brasil (1910 a 1930). **Cadernos de História da Educação**, v.20, p. 1-19, e026, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Getúlio. **O cinema nacional elemento de aproximação dos habitantes do país**: discurso pronunciado na manifestação promovida pelos cinematografistas, em 25 de junho de 1934. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, [1934]. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>. Acesso em: jul. 2025.

VASQUES, Lucas. **Tela Brasil: Governo brasileiro terá sua Netflix**. 2025. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/midia/2025/2/11/tela-brasil-governo-brasileiro-tera-sua-netflix-173908.html>. Acesso em: jul. 2025.

VIEIRA, Helder Dantas. **O cinema e a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica**. 2022. 143 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Olinda*, Olinda, 2022.

XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 4ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LISTA DE FILMES CITADOS

A CHEGADA DO TREM NA ESTAÇÃO. Direção de Auguste Lumière e Louis Lumière. França, 1896. (1 min.), P&B.

INTERESTELAR. Direção de Christopher Nolan. Estados Unidos, 2014. (169 min.), son., color. Legendado.

O HOMEM DA CABEÇA DE PAPELÃO. Direção de Carlos Canela. Minas Gerais, Brasil, 2007. (15 min.), son., color.

O NOME DA ROSA. Direção de Jean-Jacques Annaud. Alemanha Ocidental; Itália; França, 1986. (130 min.), son., color. Legendado.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Título do Produto: LENDO CINEMA – Letramento Audiovisual para docentes

Origem do Produto: Pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

Área do Conhecimento: Ensino

Público-alvo: Docentes da EPT

Categoria do produto: Material didático/instrucional

Finalidade: Contribuir para a formação continuada de docentes da EPT, em especial do Ensino Médio Integrado (EMI), auxiliando na qualificação do uso de filmes como recurso didático, capacitando esses docentes para que consigam abordar as obras também quanto à sua linguagem, representações, produção e relações com o contexto social

Resumo do produto: Formato de site, composto por diferentes páginas e recursos, sendo uma proposta de letramento audiovisual para docentes da EPT

Registro do produto: Repositório eduCAPES

Avaliação do produto: Avaliado por docentes do EMI do IFSC Câmpus Jaraguá do Sul – Centro e pela banca de defesa do Mestrado ProfEPT

Disponibilidade: Público (não permitido o uso comercial e preservando-se os direitos autorais)

Divulgação: Internet

URL: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1001598>

Idioma: Português

País: Brasil