



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
SUL-RIO-GRANDENSE CÂMPUS CHARQUEADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

JANAÍ DE FREITAS PEDROSO

**DAS TELAS À PERCEPÇÃO: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS*
CANOAS/RS**

Charqueadas

2025

JANAÍ DE FREITAS PEDROSO

**DAS TELAS À PERCEPÇÃO: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS*
CANOAS/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFsul - Câmpus Charqueadas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador Prof. Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

Charqueadas

2025

P372d Pedroso, Janai de Freitas

Das telas à percepção: a educação audiovisual no trabalho pedagógico do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Canoas/RS. / Janai de Freitas Pedroso. – Charqueadas, RS, – 2025.

184 f.

Dissertação – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Câmpus Charqueadas, Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfePT).

Orientador: Prof. Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

1. Educação audiovisual. 2. Educação emancipatória. 3. Linguagem audiovisual. 4. Trabalho pedagógico. 5. Formação de professores. I. Título.

Catálogo na Publicação:
Bibliotecário Fernando Scheid - CRB 10/1909

JANAÍ DE FREITAS PEDROSO

**DAS TELAS À PERCEPÇÃO: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL – *CAMPUS* CANOAS/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 27 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense
Orientador

Prof. Dr. Douglas João Orben
Instituto Federal Sul-rio-grandense

Profa. Dra. Ana Sara Castaman
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

JANAÍ DE FREITAS PEDROSO

**DAS TELAS À PERCEPÇÃO: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NO TRABALHO
PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DO
RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS CANOAS/RS**

Produto educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo câmpus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validade em 27 de junho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior
Instituto Federal Sul-rio-Grandense
Orientador

Prof. Dr. Douglas João Orben
Instituto Federal Sul-rio-grandense

Profa. Dra. Ana Sara Castaman
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Sidinei Pithan da Silva
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deusa, à grande mãe, à entidade maior do sagrado e do feminino. Que a força ancestral continue guiando, abençoando e iluminando os caminhos.

Ao professor Nei, pela escolha desta pesquisa, acolhimento e encorajamento.

Aos professores que compuseram a banca examinadora, pelo tempo dedicado à leitura desta dissertação e pelas contribuições generosas que enriqueceram a reflexão aqui proposta.

Aos professores e toda equipe responsável pelo ProfEPT – Câmpus Charqueadas.

Aos colegas de turma e às amigas que se formaram nesse percurso.

Aos docentes do IFRS – *Campus* Canoas que participaram desta pesquisa com engajamento, num momento tão desafiador.

Aos meus filhos, João Marco e Vitor Hugo, minhas fontes de vida, por estarem sempre ao meu lado, sustentando-me com amor e força. Gratidão, filhos.

A Dona Rosa, pelo entusiasmo e pela paciência em aguardar os passeios que ficaram mais escassos durante este processo de aprendizagem. Gracias, Mãe.

Ao meu companheiro Erick, pelo carinho e apoio nesta jornada. Tudo ficou melhor com teu amor!

À memória de minha amada avó, Cecilina, minha maior referência de vida. Mulher que ousou cursar uma faculdade após os sessenta anos, em plena década de 70. Precursora e destemida, dedico a ti este momento.

Ao carinho ronronoso de Moana e Rubi, que, em muitos dias, foram presença constante e silenciosa, acompanhando e amparando o processo de escrita desta dissertação.

A imagem é contagiosa como peste.
Chegou devagar, sorrateira, mascarada,
sedutora, técnica, sintética, violenta,
tomou conta das coisas do mundo, quer
dizer, tomou conta de mim, tomou conta de
nós, tomou conta.

Fernando Velázquez

RESUMO

Este estudo analisa como os professores do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Canoas produzem seu trabalho pedagógico no campo da educação audiovisual, destacando as dimensões da linguagem audiovisual mais privilegiadas por eles. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, sustentada por uma revisão de literatura com base em autores como Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acacia Kuenzer, António Nóvoa, Liliana Soares Ferreira, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Alain Bergala e Arlindo Machado, com ênfase no desenvolvimento da consciência crítica e na construção de um ser humano emancipado no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O percurso metodológico envolveu: estudo do Estado do Conhecimento sobre a temática e suas articulações com a linguagem audiovisual, o trabalho pedagógico e a formação docente no contexto da EPT; análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos três cursos do EMI oferecidos pelo *campus*; e produção de dados com 15 docentes, por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. A análise foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi. Os resultados indicam que, embora os docentes reconheçam a força simbólica da linguagem audiovisual e sua potência formativa, ainda há carência de sua sistematização no trabalho pedagógico, o que revela a necessidade de processos formativos que favoreçam a compreensão crítica, estética e política dessa linguagem. Como desdobramento, propôs-se um produto educacional voltado à formação continuada de professores, articulado a uma perspectiva de educação emancipatória no âmbito da EPT.

Palavras-chave: Educação Audiovisual; Educação Emancipatória; Linguagem Audiovisual; Trabalho Pedagógico; Formação de Professores.

ABSTRACT

This study analyzes how teachers working in the Integrated High School (EMI) programs at the Federal Institute of Rio Grande do Sul – Canoas Campus construct their pedagogical work within the field of audiovisual education, highlighting the dimensions of audiovisual language most often emphasized in their practices. The research adopts a qualitative and exploratory approach, supported by a literature review grounded in the works of authors such as Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acacia Kuenzer, António Nóvoa, Liliana Soares Ferreira, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Alain Bergala, and Arlindo Machado, with an emphasis on the development of critical awareness and the formation of emancipated individuals within the context of Vocational and Technological Education (EPT). The methodological path included: a State-of-the-Knowledge review on the theme and its connections with audiovisual language, pedagogical work, and teacher education in the context of EPT; document analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs) from the three EMI programs offered at the campus; and data production involving 15 teachers through questionnaires and semi-structured interviews. The analysis was conducted through Discursive Textual Analysis (DTA), as proposed by Moraes and Galiazzi. The results suggest that, although the teachers recognize the symbolic power and formative potential of audiovisual language, its systematic integration into pedagogical work remains limited, which reveals the need for teacher education processes that foster a critical, aesthetic, and political understanding of this language. As a development stemming from this research, an educational product was proposed: a continuing education course for teachers, aligned with an emancipatory educational perspective within the scope of Vocational and Technological Education.

Keywords: Audiovisual Education; Emancipatory Education; Audiovisual Language; Pedagogical Work; Teacher Training.

RESUMEN

Este estudio analiza cómo los profesores de la Educación Media Integrada (EMI) del Instituto Federal de Rio Grande do Sul – Campus Canoas construyen su trabajo pedagógico en el campo de la educación audiovisual, destacando las dimensiones del lenguaje audiovisual más privilegiadas por ellos. La investigación adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, sustentado en una revisión bibliográfica basada en autores como Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acacia Kuenzer, António Nóvoa, Liliana Soares Ferreira, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Alain Bergala y Arlindo Machado, con énfasis en el desarrollo de la conciencia crítica y en la formación de sujetos emancipados en el ámbito de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT).

El trayecto metodológico incluyó: un estudio del Estado del Conocimiento sobre la temática y sus articulaciones con el lenguaje audiovisual, el trabajo pedagógico y la formación docente en el contexto de la EPT; análisis documental de los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de las tres ofertas de EMI del campus; y producción de datos con 15 docentes, mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. El análisis se realizó a través del Análisis Textual Discursivo (ATD), según la propuesta de Moraes y Galiuzzi. Los resultados indican que, aunque los docentes reconocen la fuerza simbólica y el potencial formativo del lenguaje audiovisual, aún existe una carencia en su sistematización dentro del trabajo pedagógico, lo que revela la necesidad de procesos formativos que favorezcan una comprensión crítica, estética y política de dicho lenguaje. Como desarrollo derivado de esta investigación, se propuso un producto educativo orientado a la formación continua de docentes, articulado con una perspectiva educativa emancipadora en el ámbito de la EPT.

Palabras clave: Educación Audiovisual; Educación Emancipadora; Lenguaje Audiovisual; Trabajo Pedagógico; Formación de Profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Quantificação da contribuição das Universidades que hospedam as 21 pesquisas, categorizadas como 'Sim' para afinidade ou 'Em parte' para participação parcial, conforme selecionadas pelo Estado do Conhecimento, representadas por siglas de suas abreviaturas.....	55
Gráfico 2: Quantificação das regiões brasileiras com maior concentração de pesquisas entre as 21 selecionadas para o Estado do Conhecimento.....	56
Gráfico 3: Análise comparativa dos percentuais entre teses e dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento.....	57
Gráfico 4: Análise da distribuição temporal por quadriênio das pesquisas selecionadas com base em suas datas de defesa.....	58
Gráfico 5: Tempo de experiência docente no EMI dos 15 professores participantes da pesquisa.....	114
Gráfico 6 – Apresentação do período de vínculo funcional dos docentes participantes com o IFRS – <i>Campus Canoas</i>	115
Figura 1: Diagramação e identidade visual da proposta formativa.....	145
Figura 2: Avaliação do Produto Educacional a partir do Eixo I.....	147
Figura 3: Avaliação do Produto Educacional a partir do Eixo II.....	148
Figura 4: Avaliação do Produto Educacional a partir do Eixo III.....	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Divulgação dos resultados obtidos no Observatório PROFEPT, sem aplicação de filtros, relativos à palavra "audiovisual" inserida na barra de busca sem o emprego de aspas.....	33
Quadro 2: Apresentação dos resultados referentes ao Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando a inclusão do descritor "educação audiovisual", <i>circunscrito por aspas</i>	37
Quadro 3: Quantitativo de trabalhos stricto sensu localizados na BDTD com uso do descritor sem aspas e palavras-chave entre aspas, combinados pela conjunção “AND”.....	48
Quadro 4: Apresentação dos resultados referentes ao Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando a inclusão do descritor "linguagem audiovisual" combinado às palavras-chave: “formação de professores”, “formação docente”, “trabalho pedagógico” e “educação emancipatória”, usando a conjunção “AND” e com os termos <i>circunscritos por aspas</i>	50
Quadro 5: Apresentação dos resultados referentes ao Estado do Conhecimento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando a inclusão do descritor "produções audiovisuais" combinado às palavras-chave: “formação de professores”, “formação docente”, “trabalho pedagógico” e “educação emancipatória”, associados a conjunção “AND” e <i>circunscritas por aspas</i>	53
Quadro 6: Categorias e Unidades de Sentido dos PPCs quanto a dimensão concedida ao uso das produções audiovisuais no EMI do IFRS <i>Campus Canoas</i>	106
Quadro 7: Processo de categorização das narrativas docentes: apresentação das categorias iniciais, finais e unidades de sentido.....	118
Quadro 8: Cronograma da pesquisa.....	183
Quadro 9: Orçamento da pesquisa.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPB - Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros

ANCINE – Agência Nacional do Cinema

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATD – Análise Textual Discursiva

AVEA MOODLE – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem na plataforma Moodle.

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EMI – Ensino Médio Integrado

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFCE – Instituto Federal do Ceará

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

IFFar – Instituto Federal Farroupilha

IFG – Instituto Federal de Goiás

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFPA – Instituto Federal do Pará

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

IFPR – Instituto Federal do Paraná

IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFRO – Instituto Federal de Rondônia

IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense

IFTO – Instituto Federal do Tocantins

LCD – Liquid Crystal Display (Display de Cristal Líquido)

LDBEN– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Observatório ProfEPT – Observatório do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PIB – Produto Interno Bruto

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

REDE KINO – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNILASALLE – Universidade La Salle

USB – Universal Serial Bus (Porta Serial Universal)

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Memorial	16
1.2 Tema	19
1.3 Linha de pesquisa e área de concentração	20
1.4 Problemática de pesquisa	21
1.5 Justificativa	21
1.6 Objetivos	22
1.6.1 Objetivo Geral	22
1.6.2 Objetivos específicos	23
1.7 Lócus da pesquisa: território de multiatravessamentos e potencial formativo para a educação audiovisual no EMI	23
1.8 Organização textual da pesquisa	27
2 LANÇANDO LUZES AO ESTADO DO CONHECIMENTO	30
3 ESTENDENDO O TAPETE VERMELHO AO REFERENCIAL TEÓRICO	59
3.1 Linguagem audiovisual	59
3.1.1 Cinema: marco inicial da linguagem audiovisual	60
3.1.3 O cinema “educativo” da Era Vargas	68
3.1.4 Llinguagem audiovisual: entre conceitos, mídias e disputas culturais	70
3.1.5 O reinado do vídeo na sociedade da era digital	73
3.2 Educação Audiovisual	75
3.2.1 Educação audiovisual na EPT: o trabalho pedagógico como campo formativo e horizonte emancipatório	75
3.2.2 O potencial pedagógico das produções audiovisuais: o professor como criador	80
3.2.3 Desvendando os bastidores: espaços formativos em Educação Audiovisual	82
3.3 Formação de Professores	85

3.3.1 Do “Plano Geral ao plano detalhe”: a formação de professores na EPT	85
4 METODOLOGIA.....	96
4.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos de produção de dados ..	96
4.2 Percurso Metodológico	98
5 ANÁLISE DE DADOS.....	104
5.1 Análise de dados da pesquisa documental	105
5.2 Professores em cena: percursos acadêmico-profissionais dos sujeitos da pesquisa	112
5.3 Narrativas docentes: análise de dados da pesquisa realizada com os professores	116
6 PRODUTO EDUCACIONAL	142
6.1 Avaliação e validação do Produto Educacional	146
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) COM ROTEIRO DE FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO (ONLINE)	169
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	177
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	180
APÊNDICE D – CRONOGRAMA DA PESQUISA	183
APÊNDICE E- ORÇAMENTO DA PESQUISA.....	184

1 INTRODUÇÃO

1.1 Memorial

Minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve entrelaçada ao universo das imagens. Desde a infância, antes mesmo da educação formal, fui profundamente tocada pelo mundo visual que me rodeava, dos vitrais das igrejas aos desenhos animados, das pinturas clássicas aos gibis. Esse ambiente imagético nutriu uma sensibilidade que, mais tarde, seria reafirmada no percurso acadêmico.

Em 1990, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Artística na Universidade FEEVALE, em Novo Hamburgo (RS), movida pela convicção de que a Arte era o caminho natural a seguir. Ao longo da graduação, diversos componentes curriculares contribuíram para minha formação. No entanto, foi nas disciplinas dedicadas à comunicação de massa, como o cinema e as histórias em quadrinhos, que mais me encontrei. Talvez isso tenha ocorrido por perceber, nestes territórios, um diálogo contínuo entre arte e cultura contemporânea, algo que sempre me fascinou. Essas experiências aprofundaram meu interesse pelas linguagens visuais e pelas narrativas construídas pelas mídias, consolidando o alicerce do trabalho que viria a desenvolver..

Quando concluí a graduação, em 1993, iniciei minha trajetória docente como professora de Arte na rede pública, ingressando em 1994 na Prefeitura Municipal de Canoas e, posteriormente, na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Desde o início da prática docente, a presença das imagens no cotidiano escolar foi percebida como campo de possibilidades educativas. As primeiras câmeras digitais disponibilizadas nas escolas, no início dos anos 2000, ampliaram esse horizonte: com elas, projetos de fotografia e vídeo começaram a integrar o trabalho pedagógico, ainda de forma experimental e desafiadora, dada a precariedade dos recursos disponíveis.

O fascínio dos estudantes pelas imagens capturadas e a rápida familiarização com os dispositivos digitais sinalizaram a necessidade de aprofundar o trabalho com a linguagem audiovisual. A chegada dos celulares à escola trouxe novos desafios: os dispositivos móveis, mesmo ainda rudimentares, já permitiam fotografar e filmar, inserindo de maneira espontânea novas formas de expressão no cotidiano escolar.

Essa constatação impulsionou a necessidade de reconfigurar meu trabalho, incorporando a linguagem das produções audiovisuais como objeto que requer compreensão crítica.

Ciente dessa demanda, busquei aprofundar minha formação: cursei a especialização em Educação, Estética e Arte (UNILASALLE), na qual tive a honra de ser orientada pela filósofa Marcia Tiburi. Suas reflexões sobre estética passaram a guiar minha compreensão das produções audiovisuais enquanto campos de linguagem e de pensamento. Além disso, envolvi-me em diversos cursos e grupos de estudo dedicados ao audiovisual na educação. Nessa trajetória, compreendi que trabalhar com produções audiovisuais na escola exige mais do que domínio técnico: demanda introduzir os estudantes nos códigos e nas estruturas que articulam imagens e sons.

A metáfora que melhor traduz essa percepção é simples: ofertar câmeras ou celulares sem ensinar a linguagem audiovisual seria como entregar lápis e papel sem ensinar a ler e escrever. Era preciso ir além da operação dos dispositivos e ensinar os estudantes a decifrar e construir significados intencionalmente.

Com essa convicção, propus projetos que articulassem análise e produção audiovisual, como "Um Outro Olhar para Nossa Escola", em que os estudantes registravam imagens singulares do ambiente escolar, refletindo sobre ângulos, cores e sentidos atribuídos às escolhas visuais. Na etapa seguinte, integravam sons e trilha sonora às produções, ampliando a expressividade e a intencionalidade do trabalho. As produções resultantes, enriquecidas pela reflexão sobre a linguagem audiovisual, revelaram olhares sensíveis e críticos sobre o espaço escolar.

Esses projetos expandiram-se e consolidaram-se em novas iniciativas, algumas delas migrando para a produção cinematográfica. Entre elas, destaca-se "Minha Vida no Rio", documentário produzido pelos formandos da EMEF Rio de Janeiro (Canoas-RS), que teve sua estreia na Sala P.F. Gastal, em Porto Alegre, e participação em eventos promovidos pelo Programa de Alfabetização Audiovisual (PAAV). O reconhecimento das produções por diretores e especialistas convidados reforçou a importância do trabalho desenvolvido e mostrou que, com a devida alfabetização audiovisual, estudantes podem criar narrativas expressivas e conscientes. Nesse percurso, a educação audiovisual consolidou-se como um recurso fundamental para estimular o pensamento autônomo, a interpretação crítica de imagens e sons e a reflexão sobre os discursos veiculados pelas produções

mediáticas.

Se, enquanto professores, aspiramos contribuir para uma educação com horizonte emancipatório, incorporá-la ao trabalho pedagógico constitui uma ação que potencializa a formação de sujeitos críticos e conscientes. Abordarei o tema da educação emancipatória¹, bem como o conceito de emancipação, posteriormente, na seção dedicada à análise da formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). No entanto, já é viável introduzir algumas ideias preliminares, especialmente ao conectá-las com a educação audiovisual.

O viés de uma abordagem educacional voltada para a emancipação deve estimular o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual e a sensibilidade às contradições e injustiças presentes na sociedade. As produções audiovisuais, - filmes, séries, documentários, vídeos- são comumente carregadas de conteúdos políticos, de maneira mais direta e consciente, mas muitas vezes transmitidas, através de sua linguagem, de forma inconsciente ao espectador. Essas mensagens podem variar desde sutilezas simbólicas até abordagens mais diretas.

Acredito que a capacidade de analisar discursos audiovisuais, explícitos ou subjacentes, constitui um exercício fundamental para a formação de sujeitos emancipados, dotados de autonomia crítica para questionar, ponderar e elaborar posicionamentos próprios, especialmente no campo político. Trata-se de compreender que a linguagem audiovisual, com seus modos de construção e operação de sentidos, exige uma percepção apurada e reflexiva, que resista às leituras imediatas e naturalizadas. Compreensão essa que se vincula a uma concepção de educação orientada à emancipação: premissa de quem se compromete com a formação de estudantes para o mundo do trabalho (Ciavatta e Ramos, 2012), estimulando a consciência política e social em um tempo atravessado por inovações tecnológicas e, simultaneamente, marcado pela permanência da miséria. Esse enfoque coincide com perspectiva de um dos intelectuais mais brilhantes do século XX, o filósofo Theodor Adorno, em “Educação e Emancipação (2023), em que ressalta que uma educação para ser emancipatória deve advir de

¹ A emancipação para Ciavatta (2014) é um processo histórico e político associado à superação das formas de alienação impostas pela lógica do capital. Não se trata de um ideal abstrato, mas da ação dos sujeitos na transformação das relações sociais. A educação emancipatória no EMI, nesse sentido, articula formação omnilateral e totalidade social, integrando trabalho, ciência, cultura e experiência, visando formar sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente na realidade.

uma educação política, destacando a importância da reflexão crítica, criatividade e resistência. Na concepção do autor, a educação deve combater a influência da ideologia dominante, promovendo a construção de uma identidade autocrítica. Adorno (2023) salienta que a retomada coletiva da auto-reflexão crítica é considerada essencial para resgatar a dimensão da emancipação.

Assim, entendo que é nessa retomada coletiva que se constrói a EPT, sobretudo na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI)⁶, e da mesma forma, a dimensão do mundo do trabalho. Por isso a partir deste momento, é imprescindível uma observação: a partir desse ponto, o texto passa a adotar uma perspectiva mais coletiva, incorporando reflexões fundamentadas em aportes teóricos e no diálogo com o orientador, configurando-se como uma produção científica que ultrapassa o relato pessoal. Portanto, o uso do pronome "eu" é substituído por "nós", pois acreditamos que é na coletividade de ideias que poderemos dar conta do tema.

1.2 Tema

Até aqui, ressaltamos o potencial da educação audiovisual para contribuir com a formação de sujeitos dotados de criticidade e capazes de acionar diferentes dimensões do pensamento, da sensibilidade e da ação, aspectos largamente discutidos na literatura acadêmica dedicada ao EMI². Contudo, é necessário compreender como essa abordagem se manifesta com os professores que exercem a docência nessa modalidade de ensino. Deste modo, o tema desta pesquisa é a educação audiovisual no contexto do EMI.

A reflexão sobre esse tema e suas possíveis lacunas no trabalho pedagógico podem enriquecer essa inter-relação, especialmente após a realizarmos a análise de dados. Nesse contexto, a presença das produções audiovisuais em sala de aula pode ser compreendida como potencializadora dos conteúdos curriculares, ao reconfigurar modos de percepção e leitura do mundo. A compreensão dos professores para essa

² Segundo Marise Ramos (2010), a abordagem do Ensino Médio Integrado não visa a “[...] somar currículos e/ou cargas horárias referentes ao ensino médio e às habilitações profissionais, mas sim de relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia” (Ramos, 2010, p. 51 e 52)

linguagem mostra-se relevante, sobretudo diante dos princípios que orientam o EMI, comprometido com uma formação humana integral e emancipatória — questão que aprofundaremos na subseção "Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT): enquadrando em ‘plano detalhe’"³.

Professores, estudantes, a sociedade e o próprio mundo do trabalho encontram-se imersos em um contexto profundamente atravessado pela linguagem audiovisual. Estamos cercados por telas que proliferam imagens (Aumont, 2002) e sons, gerando textos e subtextos que demandam interpretação crítica, contextualização e decodificação, como a advertência mítica: "decifra-me ou te devorarei".

Decifrar é preciso! Por isso, torna-se necessário questionarmos de que modo o trabalho pedagógico com produções audiovisuais vem sendo conduzido. Estariam os professores promovendo algum nível de apreciação da linguagem audiovisual presente nessas obras? Estimulam a análise crítica das produções apresentadas? Abordam sua dimensão estética? Desenvolvem, a partir delas, diálogos com a intencionalidade de promover uma educação emancipatória? Em outras palavras, estariam proporcionando aos estudantes do EMI experiências que se aproximam de uma educação audiovisual? Essas reflexões condensam a essência do que precisamos compreender para o mapeamento do estudo, a análise dos resultados e as proposições futuras.

1.3 Linha de pesquisa e área de concentração

Este projeto vincula-se à linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica" em razão de se dedicar à análise de práticas educativas e ao desenvolvimento curricular específicos desse contexto, bem como à implementação de estratégia com viés inter e transdisciplinar, contemplando, portanto, a anatomia dessa esfera investigativa. Outro fator que corrobora para essa associação, diz respeito a ela abranger a diversas modalidades educativas, formais e

³ Faz-se mister destacar que o “plano” mencionado no título refere-se a uma das formas de enquadramento presente na linguagem audiovisual. O plano detalhe (PD), ocorre quando a câmera se aproxima de um elemento na cena, mostrando-o em tela cheia para que possamos ver seus detalhes. No plano detalhe, “a câmera enquadra uma parte do rosto ou do corpo (um olho, uma mão, um pé, etc.). Também é usado para objetos pequenos, como uma caneta sobre a mesa, um copo, uma caixa de fósforos, etc” (Gerbase, 2012, p.101).

não-formais e, principalmente, por abranger as modalidades de ensino que serão o cenário deste estudo, e suas diversas práticas com o mundo do trabalho⁴.

Já em relação à área de concentração, conforme o Regulamento Geral do ProfEPT (2023), a pesquisa insere-se no macroprojeto 3 — “*Práticas Educativas no Currículo Integrado*” — por tratar-se de um estudo voltado ao aprimoramento do trabalho pedagógico no contexto do currículo integrado. A investigação articula as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, sustentando-se na interdisciplinaridade e nas relações com o mundo do trabalho. Tanto a linha de pesquisa quanto o macroprojeto integram a estrutura do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). O Mestrado profissional é o pioneiro na oferta em rede nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com vagas tanto para servidores quanto para a comunidade em geral, por processo seletivo anual.

1.4 Problemática de pesquisa

Considerando o protagonismo da produção audiovisual na cultura contemporânea e os princípios que orientam o EMI, perguntamo-nos como os professores vêm incorporando essa linguagem ao trabalho pedagógico. Por isso, nossa problemática de pesquisa é: de que maneira a inserção de produções audiovisuais no trabalho pedagógico dos professores pode estimular a capacidade de análise crítica em relação às linguagens empregadas por essas criações, com o propósito de promover uma educação emancipatória no EMI?

1.5 Justificativa

A proposta desta pesquisa nasce do entrelaçamento entre trajetória docente, contextos institucionais e inquietações teóricas que instigaram reflexões sobre o

⁴ É necessário distinguir o conceito de mundo do trabalho daquele de mercado de trabalho, como propõem Ciavatta e Ramos (2012), ao tratarem das implicações formativas dessa diferença no campo da EPT. As autoras explicam que o mercado de trabalho refere-se de modo mais restrito à dinâmica de ocupação de postos, vinculada à lógica de compra e venda da força de trabalho. O mundo do trabalho, por sua vez, abrange dimensões mais amplas, relacionadas às condições sociais e históricas em que se realiza a atividade laboral, considerando a vida concreta dos trabalhadores, suas relações de classe e os sentidos atribuídos ao trabalho em sua totalidade.

trabalho pedagógico com produções audiovisuais no EMI. Inserida no campo da formação de professores, esta investigação parte do reconhecimento de que a linguagem audiovisual constitui uma presença constante na vida social contemporânea, sustentada por processos de circulação acelerada de imagens e sons e marcada pela lógica da indústria cultural, que opera na padronização de representações e na construção de sentidos.

No âmbito do EMI, essa conjuntura adquire particular relevância, uma vez que interpela diretamente os fundamentos da formação humana integral e da educação emancipatória, compreendidas aqui pela perspectiva da omnilateralidade e da centralidade do trabalho como expressão histórica e social da existência. Em tal cenário, as linguagens audiovisuais não podem ser concebidas apenas como suportes técnicos, mas como formas simbólicas atravessadas por disputas ideológicas que convocam o posicionamento crítico dos professores.

A pertinência da pesquisa reside, assim, na necessidade de problematizarmos como os docentes vêm lidando com esse repertório imagético-sonoro em seu trabalho pedagógico, considerando as implicações estéticas, políticas e culturais que o acompanham. As reflexões de Walter Benjamin (2022) sobre os efeitos da reprodução técnica sobre a experiência estética oferecem subsídios para compreendermos os riscos da homogeneização perceptiva e da passividade na recepção das imagens e sons veiculados pela cultura de massa.

Essa perspectiva pode favorecer o desvelamento dessas influências, permitindo que estudantes e professores compreendam e questionem as mensagens veiculadas de forma subjacente, em direção a uma educação orientada por princípios emancipatórios no EMI.

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo Geral

Analisar como os professores do Ensino Médio Integrado (EMI) produzem seu trabalho pedagógico no campo da educação audiovisual, destacando as dimensões da linguagem audiovisual mais privilegiadas por eles.

1.6.2 Objetivos específicos

- 1 Categorizar o trabalho pedagógico e o uso pedagógico de produções audiovisuais com base na fundamentação teórica;
- 2 Identificar em documentos institucionais a dimensão concedida ao uso das produções audiovisuais no EMI.
- 3 Identificar possibilidades de utilização de produções audiovisuais no EMI, visando à promoção de uma educação emancipatória.
- 4 Elaborar um produto educacional destinado à formação de professores que mobilize a educação audiovisual no trabalho pedagógico do EMI.

1.7 Lócus da pesquisa: território de multiatravessamentos e potencial formativo para a educação audiovisual no EMI

Pesquisar como a educação audiovisual se desenvolve em um local específico exige que algo naquele contexto apresente alguma característica peculiar ou desperte um grau de curiosidade em relação ao tema a ser investigado. As situações são manifestadas no âmbito do EMI ofertado pelo *Campus Canoas*, do IFRS. Nos últimos anos, observamos uma notável movimentação nesta instituição, especialmente no que diz respeito às produções audiovisuais. Iniciativas como o Projeto de extensão “História em Quadrinhos e Cinema em processos pedagógicos”⁵, além de eventos cinematográficos como a “Mostra Cinema do *Campus Canoas* 2023”⁶, que inclui a exibição de filmes, cine-debates, compõem as programações dessas iniciativas. Em setembro do mesmo ano, também ocorreu a “Mostra de Arte e 1ª Mostra de Audiovisual do IFRS”⁷, no entanto essa iniciativa englobou todos os IFRS, abarcando

⁵ O projeto de extensão ocorreu de 28 de junho a 2 de agosto, sendo direcionado aos estudantes do EMI e à comunidade em geral. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/abertas-a-comunidade-as-inscricoes-paraa-oficina-basica-de-roteiro-de-hqs/> Acesso em: 20 jul. 2023.

⁶ A Mostra ocorreu em agosto de 2023 e teve como público os estudantes do EMI e também os acadêmicos de ensino superior, além da comunidade em geral. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/mostra-de-cinema-e-jornada-das-humanidades-movimentam-campus-de-07-a-10-de-agosto/> Acesso em: 15 set. 2023.

⁷ Detalhes sobre a mostra estão disponíveis em: <https://ifrs.edu.br/canoas/aberto-o-periodo-de-submissao-para-a-10a-mostra-de-arte-e-1a-mostra-de-audiovisual-do-ifrs/> e <https://ifrs.edu.br/mostras-de-arte-audiovisual-e-exposicao-numem-devem-animar-os-dois-dias-do-salao/> Acesso em: 30 nov. 2023.

estudantes de todos os níveis e até servidores. Constatamos que essa efervescência em torno do audiovisual se processa há alguns anos. Portanto, é possível inferir que essa instituição apresentou condições favoráveis para a realização de pesquisa na área.

A movimentação institucional em torno do audiovisual ocorre inserida em um território cujas dinâmicas econômicas e produtivas influenciam diretamente os modos como a formação é concebida. Entender Canoas como cidade é, portanto, parte do exercício de compreender os atravessamentos que conflitam a constituição do EMI nesse locus.

Canoas integra a região metropolitana de Porto Alegre e destaca-se como um dos principais polos industriais do estado do Rio Grande do Sul e foi selecionada para receber um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em razão de sua importância econômica e estratégica. Esse perfil econômico e produtivo foi determinante para a implantação de cursos voltados à formação técnica, oferecendo educação profissional de nível médio, nas modalidades integrada, subsequente, Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e de nível superior (graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*).

A definição dos cursos do EMI no Campus Canoas foi orientada por estudos e consultas públicas que articularam demandas comunitárias e características socioeconômicas do município. Esse processo resultou na organização de três eixos formativos: Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, e Informação e Comunicação — que seguem estruturando, até hoje, a oferta de três cursos diurnos e presenciais com duração de quatro anos: Técnico em Administração e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, criados em 2010, e Técnico em Eletrônica, implantado em 2013. Conforme o Art. 2º do Regulamento da Organização Didática do IFRS, os cursos da instituição, incluindo o EMI, orientam-se por uma concepção de formação acadêmico-profissional cidadã, com base na educação integrada e no compromisso com a emancipação dos sujeitos:

“[...] formação acadêmico-profissional cidadã com a educação integrada em todos os seus níveis, tipos e modalidades, objetivando a promoção do conhecimento científico e da inovação tecnológica pertinentes aos desafios postos à sociedade contemporânea e à formação para o trabalho, **numa concepção emancipatória**” (IFRS, 2023, p.4, grifos nossos).

A diretriz estabelece uma proposta de formação que articula um conjunto de

saberes numa perspectiva emancipatória. Nesse contexto, acreditamos que a educação audiovisual pode integrar-se ao trabalho pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade, da autonomia intelectual e da compreensão das questões sociais que atravessam o tempo presente.

É nesse horizonte que fundamentamos a escolha dos sujeitos da pesquisa: professores efetivos que atuam no EMI do Campus Canoas. Essa decisão apoia-se nas diretrizes institucionais, mas também na constatação de que mostras e oficinas voltadas à área de audiovisual, promovidas nos últimos anos pela própria instituição, envolveram esse público de maneira direta, o que nos permite reconhecer uma aproximação concreta com o campo investigado.

Essa escolha se torna ainda mais pertinente quando consideramos que os processos formativos vividos no EMI se desenvolvem em um tempo marcado pela centralidade das imagens e sons nas relações sociais, nos modos de subjetivação e nas práticas de formação. Professores e estudantes não estão fora dessas dinâmicas: são atravessados por dispositivos que operam sob lógicas visuais e tecnológicas próprias da contemporaneidade. A lócus, nesse cenário, torna-se também espaço de disputa simbólica, em que a educação audiovisual pode constituir uma via crítica para problematizar os discursos que circulam. Vivemos na era digital, marcada pela presença constante de tecnologias mediadas por telas. Esse cercamento nos submete a um fluxo contínuo de informações, entretenimento, cultura, arte e, também, ideologias.

O mundo das telas é de imagens⁸ e sons, característica que nos lembra da “Sociedade do espetáculo”, formulada pelo filósofo marxista e cineasta, Guy Debord (1997). Para ele, as relações sociais, a produção e o consumo de mercadorias estão inseparavelmente ligados na sociedade do espetáculo, através dum engendramento do próprio capitalismo. Debord (1997) ressalta que, dentro dessa sociedade, a própria essência da vida é transformada em uma mercadoria por meio de imagens que são moldadas pela perspectiva de um marketing audiovisual que difundem os ideais do

⁸ O conceito de imagem tem sido objeto de reflexão em diversas tradições teóricas, com abordagens que variam conforme o campo de estudo e a perspectiva adotada. Adotamos aqui o olhar de Aumont (2002), para quem a imagem só se realiza plenamente no olhar do espectador, que a interpreta a partir de sua posição subjetiva e cultural. Ela é uma construção técnica e simbólica que adquire sentido na experiência estética de quem a observa. Assim, o espectador não apenas consome imagens, mas participa ativamente de sua produção de sentido.

capitalismo com apelo estético sedutor. E, o capitalismo, para Marx (2013), não é apenas um sistema econômico ou uma forma de organizar a produção, trata-se de uma forma histórica específica de organização social baseada na exploração do trabalho, do proletariado pela burguesia, cujo motor é a produção e acumulação de capital.

Nesse horizonte, a linguagem audiovisual enquanto instância atravessada por essas dimensões estruturantes, torna-se um campo formativo incontornável. Essa abordagem pode ser realizada em qualquer área do conhecimento, desde que o professor assuma a mediação, favorecendo a reflexão sobre as linguagens e os conteúdos mobilizados. E acreditamos que a escola constitui um espaço privilegiado para a vivência dessas experiências. Essa perspectiva é sustentada pela pesquisadora Adriana Fresquet (2013), que desenvolve uma sólida trajetória no campo do cinema na educação. Para ela, ainda que a escola não possa assegurar um encontro íntimo e pessoal com as formas artísticas, pode criá-lo como possibilidade — e entendemos que essa reflexão também se estende à inserção da educação audiovisual. Conforme afirma Fresquet:

[...] não se pode obrigar alguém a ser tocado. De algum modo, a escola não pode garantir o encontro íntimo e pessoal com as artes, mas pode garantir espaços e tempos para propiciá-la (Fresquet, 2013, p. 219).

Nesse sentido, é adequado relacionar tais afirmações aos IFs, reconhecidos historicamente pela qualidade de seu ensino, tanto no meio acadêmico quanto pela população em geral. Portanto, essas instituições devem ou deveriam preocupar-se com a educação audiovisual como processo formativo, uma vez que primam pela educação humana integral⁹, permeada pela politecnia e omnilateralidade¹⁰.

9 Como afirma Marise Ramos: “defendemos que o conceito de formação humana integral 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. Assim, o conceito de integração, usado para definir uma forma de oferta da educação profissional articulada com o ensino médio, qual seja, o de natureza filosófica expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (Ramos, 2014, p.94).

10 A omnilateralidade, segundo Ciavatta (2014), tem sua origem na educação socialista por um desejo de uma formação abrangente, visando o desenvolvimento integral do ser humano em aspectos físicos, mentais, culturais, políticos e científico-tecnológicos, buscando uma formação completa para os trabalhadores. Tem em Karl Marx (2011; 2013) um dos seus principais expoentes.

A concepção marxiana de politecnia, conforme abordada por Marx e Engels (2011), fundamenta-se como um princípio pedagógico essencial para a formação humana integral. Politecnia representa a integração entre trabalho manual e intelectual, sendo que, segundo essa visão, ambas as formas de trabalho são componentes de uma mesma instância, denominada práxis¹¹. Marx (2011) concebe a educação em estreita relação com o trabalho, percebendo nesta harmonia uma interconexão, uma correspondência e uma simbiose. Portanto, o trabalho é considerado um princípio educativo, uma essência ontológica e histórica. A politecnia, por sua vez, representa a concentração desse princípio, sendo o núcleo orientador e a essência de uma educação emancipatória.

No contexto do EMI, essa perspectiva se articula à pedagogia das representações imagético-sonoras (Bergala, 2008), em que o professor é o mediador da experiência educativa. Sua ação pode favorecer compreensões mais contextualizadas da vida contemporânea e das dinâmicas que atravessam o mundo do trabalho (Ciavatta; Ramos, 2012). É nesse horizonte que concebemos a educação para a emancipação: como compromisso de quem se propõe compreender os contrastes da realidade social e nele intervir com autonomia e reflexão. Nesse entrelaçamento de concepções e possibilidades, reconhecemos o *Campus Canoas* como locus fecundo para investigar as relações entre educação audiovisual, trabalho pedagógico e formação de professores no EMI.

1.8 Organização textual da pesquisa

A estrutura desta dissertação é composta por 9 seções, concebidas como uma construção em camadas, na qual a trajetória da pesquisadora, os fundamentos conceituais, a análise empírica e a proposição formativa se articulam para compreender o lugar da educação audiovisual no trabalho pedagógico dos professores do EMI.

Na seção 1, apresentamos os elementos que sustentam a pesquisa: iniciamos

11 Para Saviani (2011, p.120), práxis “é um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática”. A práxis, para Saviani, é uma prática teórica, uma ação orientada por fundamentos críticos, que busca transformar a realidade social. Trata-se de uma superação tanto do idealismo quanto do pragmatismo, afirmando a necessidade de unir teoria e prática como caminho para uma intervenção educativa coerente e transformadora.

com um memorial reflexivo, seguido da definição do tema, delimitação da problemática, objetivos, justificativas e a escolha do lócus, o IFRS – *Campus Canoas*, compreendido como um espaço de múltiplos atravessamentos simbólicos, formativos, que o tornam propício à investigação proposta.

A seção 2 é dedicada ao Estado do Conhecimento, em que mapeamos e analisamos produções acadêmicas que tratam da temática central dessa pesquisa e suas articulações com a linguagem audiovisual, formação docente e trabalho pedagógico na EPT, com o intuito de identificar abordagens recorrentes, lacunas e potenciais contribuições ao campo.

Em seguida, na seção 3, dedicamo-nos ao referencial teórico, disposto em três eixos interligados: o primeiro aborda a linguagem audiovisual em seus fundamentos, transformações históricas e inserção na lógica da indústria cultural; no segundo discutimos as concepções e a articulação entre educação audiovisual e trabalho pedagógico no âmbito do EMI; e no terceiro tratamos da formação de professores, com atenção às especificidades da EPT e os desafios da docência nesse contexto.

Na seção 4, descrevemos a metodologia da pesquisa, que se fundamenta na abordagem qualitativa e está orientada pela ATD. Explicitamos os instrumentos utilizados e o percurso investigativo seguido, garantindo coerência à análise.

Conduzimos na seção 5 a análise dos dados empíricos da pesquisa. Essa etapa foi organizada em três partes: a leitura crítica dos PPCs dos três cursos do EMI do *Campus Canoas*; a apresentação dos percursos acadêmico-profissionais dos professores participantes; e o exame reflexivo dos questionários e das entrevistas, com base nas categorias construídas a partir das narrativas docentes e em articulação com referencial teórico.

Já na seção 6, descrevemos o produto educacional resultante deste estudo: uma proposta de formação continuada em educação audiovisual voltada a professores do EMI, concebido como espaço coletivo de análise crítica da linguagem audiovisual em diálogo com os desafios enfrentados no trabalho pedagógico. Também integramos a esta seção a avaliação, realizada com os docentes participantes da pesquisa, e a validação, conduzida pelos integrantes da banca examinadora, cujas contribuições permitiram qualificar o material elaborado e refletir sobre sua pertinência no contexto da formação docente.

Na construção da seção 7, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

Retomamos os principais resultados construídos ao longo do percurso investigativo, articulando-os às compreensões teóricas e empíricas desenvolvidas sobre o trabalho pedagógico com produções audiovisuais no EMI. Refletimos sobre as condições e os sentidos atribuídos a essas linguagens no contexto da EPT, bem como sobre possibilidades de continuidade para a formação docente que reconheça o audiovisual como campo expressivo, discursivo e formativo.

Finalizamos esta pesquisa com a apresentação das referências e dos apêndices, que reúnem os instrumentos de produção de dados e o formulário de avaliação do produto educacional: o questionário com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B), o formulário de avaliação do produto educacional (Apêndice C), o cronograma da pesquisa (Apêndice D) e o orçamento da pesquisa (Apêndice E).

2 LANÇANDO LUZES AO ESTADO DO CONHECIMENTO

No processo de concepção do Estado do Conhecimento, definimos como propósito investigar as pesquisas existentes sobre a temática e identificar lacunas nesse campo específico de estudo. Para Marília Morosini, pesquisadora brasileira que há tempos dedica-se à pesquisa sobre esse tema, o estado de conhecimento é uma análise que engloba “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo [...]” (Morosini, 2015, p. 102). Segundo a autora, a construção dessa análise se efetiva por meio da consulta a teses, dissertações, artigos e livros que abrangem a temática abordada pelo pesquisador, sendo a maioria desses estudos disponibilizada em plataformas digitais, indicando a crescente importância desses recursos para o acesso à produção científica.

Dentre a ampla diversidade de plataformas digitais disponíveis para consulta, destacamos as seguintes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², *Google Acadêmico*¹³ e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Portal da CAPES)¹⁴. Tratam-se de notáveis repositórios, fundamentais para a disseminação e o acesso a conhecimentos científicos no Brasil. No entanto, ao focalizarmos a EPT, verificamos a relevância do Observatório ProfEPT, que abrange dissertações do mestrado em rede nacional em EPT dos IFs, fornecendo uma perspectiva mais aprofundada do contexto no qual nossa pesquisa será conduzida.

Dessa forma, decidimos encaminhar o levantamento do Estado do Conhecimento, priorizando inicialmente a singularidade do Observatório ProfEPT,

¹² A BDTD integra sistemas de informação de teses e dissertações nacionais em formato completo, proporcionando aos usuários uma abordagem unificada para busca e acesso a esses documentos acadêmicos. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹³ O *Google Acadêmico* é uma plataforma de pesquisa online voltada para localização de literatura acadêmica, como artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso, teses de mestrado e doutorado, oferecendo também citações e resumos completos de obras no contexto acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹⁴ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) opera como uma biblioteca virtual, centralizando e disponibilizando para instituições de ensino e pesquisa no Brasil um vasto acervo da produção científica nacional e internacional, abrangendo periódicos, dissertações e teses. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 jan. 2024.

uma vez que nossa pesquisa está centrada nesse campo específico, ou seja, no EMI. Ao longo do estudo, incorporamos a produção presente na plataforma reconhecida por sua credibilidade científica e quantidades expressivas de publicações de teses e dissertações: a BDTD. Embora a plataforma da CAPES seja reconhecida como uma das melhores referências neste campo, abrangendo a totalidade dos trabalhos realizados a partir de julho de 2002¹⁵, não disponibiliza esses trabalhos na íntegra. Em vez disso, fornece o resumo e o link para a universidade que hospeda o estudo consultado, cuja completude pode variar devido a exceções relacionadas ao registro ou à patente de produtos mencionados no trabalho acadêmico. Assim, nos utilizamos desse importante repositório como fonte de leitura e para obtermos um panorama absoluto de tudo que foi desenvolvido em relação a nossa temática, mas direcionamos a busca aprofundada às duas plataformas anteriormente citadas. Observamos também, durante as consultas, que os trabalhos em *stricto sensu* que abordavam nosso horizonte de pesquisa, estão igualmente presentes na BDTD, reforçando essa escolha.

A análise das produções acadêmicas vinculadas ao ProfEPT contempla o período de 2008 a 2023, correspondente à trajetória histórica dos Institutos Federais desde sua criação até o momento desta construção analítica e ao tempo de consolidação da rede como locus de produção científica no campo da EPT. Essa delimitação temporal é essencial para a compreensão do contexto em que as pesquisas foram desenvolvidas e dos resultados obtidos. O mesmo intervalo de temporal orientou as buscas realizadas na BDTD, cujos critérios e procedimentos são apresentados ao longo do texto. Embora esse recorte temporal tenha orientado também as buscas realizadas na BDTD, cujos critérios e procedimentos são apresentados ao longo do texto, no caso específico do Observatório do ProfEPT, as publicações disponíveis se iniciam apenas a partir de 2019. Esse marco se justifica pelo fato de que a primeira turma do mestrado ProfEPT teve início em 2018, o que torna razoável considerar o ano seguinte como o ponto inicial de divulgação sistematizada das dissertações associadas ao programa.

Uma peculiaridade digna de destaque nesta inicial abordagem merece nossa

¹⁵ Esses resultados foram averiguados até a data de 10 de fevereiro de 2024.

atenção. Algumas das palavras-chave fundamentais para o âmbito de nossa pesquisa não apresentaram resultados no Observatório. Destacamos, entre elas, termos essenciais como "educação audiovisual", "linguagem audiovisual" e "educação emancipatória". Esse cenário nos instiga a uma reflexão sobre a representatividade desses temas no contexto investigado e pode indicar-nos lacunas ou áreas menos exploradas no panorama das dissertações examinadas.

Na etapa seguinte, conduzimos a continuidade de nossa investigação utilizando a mesma plataforma, incorporando as expressões pertinentes ao escopo de nossa pesquisa, a saber: "audiovisual", "produções audiovisuais", "formação de professores", "formação docente" e "trabalho pedagógico". Essas expressões resultaram, respectivamente, em seis, um, vinte e dois, vinte e cinco, e seis resultados. Cumpre salientar que, no contexto do Observatório, a realização de combinações de palavras-chave não se mostra factível. Portanto, utilizamos a caixa de pesquisa "assunto", abordando uma expressão por vez. Ao examinar cada um dos resultados no acervo, consideramos os títulos e resumos dos trabalhos pertinentes. Em alguns casos, ampliamos nossa análise para incluir outras seções das pesquisas, como introdução, objetivos e conclusão, e até mesmo averiguando mais a fundo o corpo do texto, buscando alinhamentos com nossa temática ou problema de pesquisa.

Observamos que a maioria dos seis estudos que abordam o termo "audiovisual" o utiliza como meio para esclarecer conteúdos específicos, deixando pouco espaço para averiguar sua natureza como linguagem. Essa abordagem é evidenciada nos títulos e produtos educacionais das pesquisas, conforme demonstrado no **Quadro 1**. Além disso, os estudos foram categorizados com base em sua afinidade com o tema em questão, facilitando a análise. Foram identificadas três categorias distintas: "em parte", "sem afinidade" e "com afinidade":

1. "Em parte": Esta categoria inclui estudos que abordam parcialmente o tema ou têm apenas uma relação tangencial com o assunto em estudo. São estudos que oferecem alguma contribuição, mas não estão completamente alinhados com o foco da pesquisa.
2. "Sem afinidade" (expresso como "Não"): Esta categoria engloba estudos que não têm nenhuma conexão direta ou relevância para o tema em análise. Esses estudos não contribuem de forma significativa para a compreensão ou discussão do assunto em questão.

3. "Com afinidade" (expresso como "Sim"): Esta categoria inclui estudos que estão diretamente relacionados e contribuem significativamente para o tema em estudo.

Essa metodologia de categorização proporciona uma organização clara e sistemática dos estudos examinados, simplificando a identificação de padrões, lacunas e tendências na literatura revisada. Essa lógica será repetida ao longo do Estado do Conhecimento para garantir consistência, articulação e profundidade na análise:

Quadro 1: Divulgação dos resultados obtidos no Observatório ProfEPT, sem aplicação de filtros, relativos à palavra "**audiovisual**" inserida na barra de busca **sem o emprego de aspas**.

Nº	Título da Dissertação	Autoria	Ano	Produto Educacional	Apresenta alinhamentos com nossa pesquisa?
1	Cultura Escolar No Meio Digital Em Tempos De Pandemia: Discussão E Percepção Pelos Alunos A Partir Do Audiovisual (IFC)	Felipe Iop Capeleto	2023	Introdução A Produção Audiovisual (Livro)	Em parte
2	O Trabalho-Cuidado De Técnicos De Enfermagem No Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (1981-2003) (IFES)	Verônica Castro Sivrino	2022	A História Do Trabalho-Cuidado No Hucam: Um Recurso Audiovisual Educativo E Informativo Para Preservação Das Representações Dos Técnicos De Enfermagem (Mídia Educacional)	Não
3	Acolhimento Virtual Na Pandemia De Covid-19 Com Personagens-Tipo Em Audiovisual Para Uma Instituição De Educação Profissional E Tecnológica (IFFar)	Regis Jacques D'avila	2021	Conjunto De Audiovisuais De Acolhimento, Com Personagens-Tipo Para Informações Sobre Os Primeiros Acessos Para Novos Alunos Do IFFar. (Mídia Educacional)	Não

4	Educação Previdenciária: Um Estudo Sobre O Desenvolvimento E O Uso De Recurso Audiovisual Como Estratégia Educacional (IFRJ)	Cynthia De Andrade Pereira	2021	Educação Previdenciária-Seguridade Social (<i>Mídia Educacional</i>)	Não
5	Consolidação Da Política Nacional De Educação Ambiental No Ensino Tecnológico Superior: O Uso Didático De Recursos Audiovisuais No Ensino De Educação Ambiental (Ifce)	Ivia Eline Farias Dias	2019	Pacote Ideia Ambiental (<i>Mídia Educacional</i>)	Não
6	Água, Narrativas Audiovisuais Como Proposta Em Educação Ambiental (IFS)	Raphaella Esteffanne Da Silva Araujo	2019	No Curso Das Águas, Produções Audiovisuais Em Educação Ambiental (<i>Manual / Guia / Texto DeApoio</i>)	Em parte.

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Entre os resultados obtidos, as dissertações números (1) e (6), foram as únicas a apresentar certo nível de afinidade com a abordagem de nossa investigação. O trabalho (1), elaborado por Felipe Iop Capeleto, intitulado "Cultura Escolar No Meio Digital em Tempos de Pandemia: Discussão e Percepção pelos alunos a partir do Audiovisual", examina a produção audiovisual como um elemento intrínseco à cultura escolar, especialmente no contexto do ensino remoto. O estudo revela uma preocupação em introduzir aos estudantes à linguagem audiovisual, a partir do desenvolvimento de um curso que abrange aspectos fundamentais da história do cinema, linguagem audiovisual e criação de produtos audiovisuais. Há um compromisso com o aprimoramento cultural e intelectual, considerando-os como perspectivas de transformação social resultantes do trabalho pedagógico envolvendo construção de produções audiovisuais.

Conjuntamente a isso, a elaboração do produto educacional "Introdução à Produção Audiovisual" reflete a abordagem mencionada, posicionando este estudo como o mais alinhado com nossa pesquisa. Porém, a diferenciação ocorre no

enfoque específico de nossa análise, concentrando-se na utilização de produções audiovisuais integradas ao trabalho pedagógico, abordando os aspectos políticos, estéticos e ideológicos dessas produções, e examinando como a educação audiovisual pode contribuir para o discernimento crítico e a perspectiva de educação emancipatória.

A pesquisa (2), conduzida por Raphaella Esteffanne Araújo e intitulada "Água, Narrativas Audiovisuais como proposta em Educação Ambiental", foca na compreensão da percepção dos estudantes sobre o tema da água na EPT. Explora abordagens que envolvem recursos tecnológicos, incluindo o desenvolvimento de material didático digital e sua implementação. A pesquisa se concentra na reformulação por meio de mini-documentários e das narrativas audiovisuais. A atenção especial é dada à orientação sobre a construção eficaz de produções audiovisuais durante a produção dos mini-documentários. No entanto, a pesquisa não envolve o processo de expressividade da linguagem audiovisual e não está centrada no trabalho pedagógico com produções audiovisuais, distanciando-se do foco de nosso estudo.

Os outros quatro resultados obtidos para a mesma terminologia adotam uma perspectiva complementar, focalizando o audiovisual como um recurso auxiliar para aprimorar a aprendizagem, enfatizando sua natureza lúdica e a capacidade de envolver os estudantes de maneira dinâmica. Alguns estudos ressaltam a importância do uso e da produção de materiais educativos audiovisuais, além de considerações sobre a influência da mídia no cotidiano. No entanto, essas investigações têm um enfoque diferente, não abrangendo aspectos específicos da linguagem desses produtos e não se concentrando diretamente na educação audiovisual e sua integração com a formação de professores.

Prosseguindo com novas consultas, mediante a utilização da palavra-chave "produções audiovisuais", constatamos a obtenção de apenas um resultado, intitulado, "Água, Narrativas Audiovisuais Como Proposta Em Educação Ambiental", correspondendo também ao trabalho de número (2), já analisado no parágrafo anterior.

Para as demais palavras-chave não foram obtidos resultados em conformidade com nossa temática, problema ou objetivos da pesquisa. Conforme pressupúnhamos, os 22 resultados encontrados ao utilizar a expressão "formação de professores" não apresentaram perspectivas promissoras, pois nenhuma das dissertações fazem

conexões afinadas com nosso propósito investigativo. A mesma constatação foi verificada ao examinarmos os 25 trabalhos provenientes da expressão "formação docente" e os seis resultados provenientes da busca por "trabalho pedagógico": nenhum estabeleceu qualquer ligação com nossa proposta de estudo.

Em síntese, as investigações encontradas revelaram-nos que palavras-chave relacionadas à formação de professores, educação audiovisual, formação docente e trabalho pedagógico não forneceram resultados alinhados com o nosso. Este cenário demonstra uma ausência de produções científicas disponíveis neste domínio específico, particularmente no âmbito do mestrado ProfEPT, sugerindo-nos a necessidade de investigações nessa área com o intuito de enriquecer a compreensão sobre a interseção dessa abordagem no contexto da EPT.

Prosseguindo com a expansão de nosso Estado do Conhecimento, conduzimos nossas investigações por meio do acesso ao portal BDTD, abrangendo mais de 243 mil teses e 657 mil dissertações até fevereiro de 2024. Frente ao expressivo *corpus* de obras, tornou-se imprescindível e viável realizarmos associações e combinações com as palavras-chave selecionadas, objetivando refinar e especificar ainda mais os resultados da busca no repositório. Além disso, é pertinente ressaltar que também utilizamos as palavras-chave isoladamente como parte do processo de busca. Por outro lado, optamos por excluir a utilização do termo "audiovisual" devido à sua abrangência excessivamente genérica, o que comprometeria sua pertinência para a presente investigação. Sublinhamos essa exceção, observando que, nas demais buscas, foram utilizadas expressões idênticas às presentes no repositório do ProfEPT.

Assim, conduzimos essas buscas aliadas a aplicação do filtro de idioma em "português". Isso possibilitou uma compreensão abrangente da extensão ocupada por cada termo na plataforma. Além disso, como previamente havíamos destacado, mantivemos o mesmo recorte temporal, assegurando coerência na análise das informações obtidas. Importa-nos salientar que as palavras-chave empregadas deveriam figurar de maneira precisa, seja no título ou no resumo da pesquisa realizada.

Inauguramos nossa utilização na BDTD, concentrando-nos exclusivamente na palavra-chave central que se configura como um descritor para nossa pesquisa: "educação audiovisual". Os resultados provenientes desta plataforma para o termo em questão mostraram-se promissores, totalizando 1.134 registros. Assim, com o

intuito de otimizar ainda mais os trabalhos relacionados a essa temática, inserimos aspas na palavra em questão. A inserção de aspas no termo composto tem como objetivo recuperar registros que contenham as ocorrências exatas das palavras quando agrupadas. Na primeira incursão, foram obtidos 19 resultados, sendo que um dos trabalhos, identificado como número (1), apresentou duplicidade de registros, resultando em 18 estudos únicos a serem examinados. Essas informações estão detalhadas no **Quadro 2**, organizadas de acordo com o título, nome dos autores, ano de publicação, modalidade de *stricto sensu* e categorização quanto à afinidade.

Quadro 2: Apresentação dos resultados referentes ao Estado do Conhecimento na BDTD, contemplando a inclusão do descritor "educação audiovisual", *circunscrito por aspas*.

"Educação Audiovisual"	Nº	Autoria	Título do trabalho	Ano	Tese	Dissertação	Possui afinidade com nossa pesquisa ?
"Educação Audiovisual"	1	Ericler Oliveira Gutierrez	A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual (UnB)	2011		X	Não
"Educação Audiovisual"	2	Maira Toledo Dias Guerra Cirello	Educação audiovisual popular no Brasil - panorama, 1990-2009 (USP)	2010	X		Em parte
"Educação Audiovisual"	3	Ana Paula Trindade de Albuquerque	"...Gravando!!!: o cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual (UFBA)	2012	X		Em parte

“Educação Audiovisual”	4	Gregório Galvão de Albuquerque	Pensar pela imagem: educação audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica (UERJ)	2021	X		Sim
“Educação Audiovisual”	5	Ricardo Desidério Da Silva	Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia (UNESP)	2015	X		Em parte
“Educação Audiovisual”	6	Sérgio Alberto Rizzo Júnior	Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil (USP)	2011	X		Sim
“Educação Audiovisual”	7	William Bezerra Da Silva	As imagens e vozes em documentários produzidos por crianças e adolescentes: um estudo de caso do projeto Semente Escola de Educação Audiovisual (UFPB)	2022		X	Em parte
“Educação Audiovisual”	8	Gustavo Scolfaro Caetano da Silva	Fragmentos de corpo e sombra (UNICAMP)	2013		X	Não
“Educação Audiovisual”	9	Rafael Romão Silva	Experiência e subjetividade na iniciação à docência em audiovisual: cartografia de trajetórias no “PIBID Cinema” (Uff)	2023		X	Em parte

“Educação Audiovisual”	10	João Rafael Teixeira	A criação de filmes na escola: narrativas de si nas imagens em movimento (UnB)	2020		X	Em parte
“Educação Audiovisual”	11	Silvio Luiz Cordeiro	A paisagem histórica do Engenho São Jorge dos Erasmos: o vídeo como instrumento educativo na arqueologia do monumento quinhentista (USP)	2008		X	Em parte
“Educação Audiovisual”	12	Daniel Cardoso Perseguinte de Oliveira	Plataformização cultural: estratégias de mídia-design para o ensino audiovisual (USP)	2020		X	Não
“Educação Audiovisual”	13	Giuliano Maurizio Ronco	Abordagem Triangular do ensino da linguagem audiovisual (USP)	2018		X	Em parte
“Educação Audiovisual”	14	Marcos Amarante de Almeida	O Tempo Do Animador (PUC-RIO)	2016	X		Não.
“Educação Audiovisual”	15	Ana Paula Buzetto Bonneau	A imagem na percepção docente sobre a (in)tolerância e a violência na escola (UFRN)	2017	X		Em parte

“Educação Audiovisual”	16	Fabianna Maria Whonrath Miranda	Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem (UNICAMP)	2008		X	Em parte
“Educação Audiovisual”	17	Armando Manoel Neto	Cinema, televisão e documentários: possibilidades imaginativas em contextos de ensino técnico (UFSCar)	2021		X	Em parte
“Educação Audiovisual”	18	Maria dos Anjos Pereira Rodrigues	Linguagem cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino (UFTM)	2016		X	Em parte

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Antes de procedermos à análise dos potenciais alinhamentos desses estudos, é pertinente destacar alguma consideração. Um dos resultados obtidos nesta pesquisa apresenta uma discrepância em sua classificação. A plataforma BDTD indica em sua página que o item identificado como pesquisa número (4) é uma dissertação, no entanto, ao acessarmos o documento, verificamos que se trata, na verdade, de uma tese.

Ao analisarmos as pesquisas provenientes desta busca, compreendemos que aquelas identificadas pelos números (1), (8), (12) e (14) não contribuem para a especificidade de nossa investigação. A pesquisa de número (1) concentra-se na educação audiovisual voltada a estudantes surdos, com produções elaboradas por e para esse público. A de número (8) aborda experiências relacionadas à temática do corpo, articulando textos e vídeos desenvolvidos a partir das vivências do próprio autor. No caso da pesquisa (12), observamos um enfoque na plataformização digital da cultura como suporte para práticas sociais vinculadas ao ensino e à produção

audiovisual, com atenção especial aos processos culturais e à formação de profissionais da área. Por fim, a tese identificada como número (14) dedica-se à análise das contribuições da animação na educação formal, fundamentando-se na trajetória do autor no campo do cinema de animação e na elaboração de uma cartilha de apoio pedagógico voltada aos professores. Contudo, essas investigações examinam outras facetas da educação audiovisual, analisando-as em contextos específicos que se diferenciam de nossa futura pesquisa. Embora certos títulos e resumos mencionem o termo, essas abordagens não contemplam a análise crítica das produções audiovisuais e sua conexão com o trabalho pedagógico dos docentes.

As pesquisas numeradas como (2), (3), (5), (7), (9), (10), (11), (13), (15), (16), (17) e (18) apresentam uma associação parcial com o viés que será objeto nosso estudo. Exploraremos essa relação por meio de parágrafos concisos, destacando as questões que se mostram relevantes à nossa investigação.

A pesquisa de número (2) é assinada por Moira Toledo, reconhecida nacionalmente por sua contribuição ao campo da educação audiovisual. Tivemos a oportunidade de participar de formações ministradas pela professora, como o curso "Minuto Escola", realizado em parceria com o cineasta Marcelo Massagão. Em sua tese, Moira aborda a educação audiovisual em espaços não formais, compreendendo-os como verdadeiros "laboratórios de pesquisa" que podem inspirar a renovação das práticas escolares. Essa perspectiva nos leva a considerar a recriação da escola e as contribuições de António Nóvoa (2022), autor que integra nosso referencial teórico ao refletir sobre a formação docente. Moira (2010) também analisa práticas pedagógicas baseadas em trajetórias e percepções compartilhadas, destacando a possibilidade de os saberes adquiridos em experiências audiovisuais se ampliarem para outros domínios da vida. Essa dimensão contribui para uma leitura crítica da realidade e se articula com os princípios de uma educação emancipatória — foco que assumimos em nossa pesquisa ao vincular a linguagem audiovisual ao trabalho pedagógico no contexto do EMI.

A pesquisa de número (3) chama nossa atenção por investigar a distância existente entre a presença generalizada das tecnologias contemporâneas no ambiente escolar e sua integração ainda restrita ao trabalho pedagógico. O estudo concentra-se no cinema documentário, com o objetivo de compreender sua trajetória histórica na educação e examinar os fatores que contribuem para sua presença limitada nas abordagens de ensino. Reconhecemos, nessa proposta, o potencial

formativo da linguagem audiovisual, sobretudo quando o documentário é mobilizado como recurso capaz de dinamizar os processos educativos. Essa perspectiva fortalece nossas reflexões sobre a inserção da educação audiovisual no trabalho docente, dimensão central em nossa investigação.

A pesquisa de número (5) discute a educação sexual a partir da linguagem audiovisual, no que o autor denomina “educação audiovisual da sexualidade”. O estudo analisa o vídeo como recurso pedagógico, problematizando os conflitos que envolvem sua função educativa e sua efetividade no cotidiano docente. Reconhecemos, nessa proposta, a tentativa de estabelecer relações entre a utilização do vídeo e os processos de construção do conhecimento, defendendo que seu valor ultrapassa o uso meramente instrumental. O autor sustenta que as imagens presentes nas produções audiovisuais exercem função educativa e estética, argumento que se articula à direção de nossa pesquisa, especialmente por considerar que o trabalho pedagógico com o audiovisual deve acionar a sensibilidade e o pensamento crítico.

A pesquisa de número (7) investiga a criação de imagens e discursos por crianças e adolescentes em curtas-documentários realizados no âmbito do projeto Semente – Escola de Educação Audiovisual, na Paraíba, uma referência importante no campo da educação não formal. Identificamos, nessa dissertação, uma contribuição relevante à formação docente, sobretudo por ser retomada em projetos que discutem essa modalidade educativa. A pesquisa dialoga com autores que também compõem nosso referencial teórico, como Cezar Migliorin e Paulo Freire, sustentando uma perspectiva que reconhece a linguagem audiovisual como uma via formativa comprometida com processos educativos mais humanizados.

A pesquisa de número (9) investiga diferentes metodologias pedagógicas em Educação Audiovisual, tomando como referência a trajetória e o trabalho de bolsistas do PIBID Cinema. O autor desenvolve reflexões sobre a importância da liberdade nos processos de orientação docente, incentivando o desenvolvimento de estratégias autorais, com atenção às subjetividades envolvidas na formação de professores. O estudo examina as experiências anteriores dos docentes com o cinema e o audiovisual, buscando compreender como tais vivências influenciam suas abordagens pessoais de ensino e aprendizagem. A figura do professor é compreendida como sujeito criador, o que implica uma possibilidade de recriação da escola, conforme propõe Nóvoa (2022). Percebemos, nessa perspectiva, um ponto

de aproximação com os propósitos que formulamos: pensarmos o trabalho pedagógico atravessado pela linguagem cinematográfica como instância formativa e inventiva.

Em uma linha de raciocínio semelhante, encontramos o trabalho acadêmico de número (10), que discute a relação entre o audiovisual e a educação como um ato de criação no contexto escolar. A pesquisa envolveu estudantes do ensino médio que, sob a orientação do pesquisador/professor, realizaram um filme, possibilitando-nos refletir sobre o trabalho pedagógico relacionado à criação audiovisual em ambientes formais de ensino. Reconhecemos, nesse estudo, a defesa da indissociabilidade entre criar e assistir, além da proposição de relações mais horizontais entre professores e estudantes — aspectos que já vínhamos considerando desde a elaboração do texto memorial, ao compreendermos que a criação só se concretiza quando há domínio prévio da linguagem. Apesar das aproximações conceituais, percebemos diferenças substanciais quanto ao público e ao contexto, uma vez que nossa investigação se inscreve no âmbito do EMI e está voltada às relações entre linguagem audiovisual e trabalho pedagógico.

A experiência relacionada à criação de vídeo-documentários, originados a partir da paisagem e história do engenho de São Jorge dos Erasmos (SP), constitui o cerne da investigação de número (11). Esse estudo sublinha o caráter sensível e cultural inerente a essa produção, trazendo ainda a influência do trabalho pedagógico associado ao discurso audiovisual no desenvolvimento de uma audiência mais crítica. Destaca o impacto dessa linguagem no contexto ideológico da sociedade, ao analisar o poder simbólico presente nos discursos visuais contemporâneos, moldados pela lógica que perpetua a ideologia capitalista, e compreende o vídeo como campo educativo. O objetivo principal da pesquisa é incentivar uma educação visual entre os jovens participantes da oficina de audiovisual, estimulando uma abordagem política e crítica em relação às imagens que produzem. Apesar de o público-alvo desta pesquisa ser distinto e o estudo se centrar na construção de vídeos, reconhecemos pontos de convergência com o que temos desenvolvido, sobretudo na valorização do caráter educativo das produções audiovisuais e de seu potencial para fomentar uma consciência crítica. A proposta sustenta a possibilidade de um trabalho pedagógico eficaz com produções audiovisuais, mesmo quando estruturado a partir da criação.

Explorando um processo de pesquisa-ação centrado na produção de vídeos com alunos do ensino fundamental, a pesquisa de número (13) adota a metodologia

triangular da arte, formulada por Ana Mae Barbosa. Essa abordagem estrutura-se em três etapas — leitura, contextualização da obra e fazer artístico — demonstrando a possibilidade de construir uma metodologia para a educação audiovisual ancorada nesse percurso. O estudo se apoia em autores como Alain Bergala e Arlindo Machado, elegendo o cinema como ponto de partida para a compreensão do audiovisual. Na página 17, apresenta o cinema como “matriz histórica” das criações em linguagens e técnicas audiovisuais, reforçando sua condição de origem e referência contínua nos estudos da área — formulação que reconhecemos como convergente com nosso referencial teórico e com as bases conceituais que sustentam nossa pesquisa. Apesar dessas aproximações, compreendemos que o trabalho em questão se distancia de nossa proposta, uma vez que não focaliza a formação docente nessa conjuntura.

A pesquisa de número (15) investiga a percepção da violência entre professores, com ênfase na sensibilidade docente e sua relação com técnicas e conteúdos audiovisuais. O estudo questiona em que medida a sensibilidade formadora, mediada pelo cinema, é subestimada no contexto escolar. Também analisa o papel do audiovisual na abordagem de questões sociais e sua influência na construção e transmissão de mensagens. Examina, ainda, como a estimulação sensorial dos receptores contribui para a efetividade dos conteúdos trabalhados pelos professores, afetando diretamente o processo de aprendizagem. Reconhecemos, contudo, que a investigação se limita ao campo do cinema, não contemplando outras formas de produções audiovisuais nem aprofundando a compreensão sobre o funcionamento dessa linguagem nos contextos educativos. Ainda assim, consideramos que o estudo oferece contribuições relevantes ao refletir sobre as potencialidades do cinema na formação docente, aspecto que dialoga com alguns dos eixos que orientam nossa pesquisa.

Trabalho de número (16) discorre sobre metodologias de produção audiovisual na educação formal, analisando as produções de vídeos criadas por alunos do Ensino Médio. O estudo contribui para a discussão sobre produção de vídeo em sala de aula, buscando expandir essa perspectiva, refletindo sobre a viabilidade da educação audiovisual em mais espaços e com mais alunos. O enfoque desta investigação é a análise da presença da imagem no contexto educacional, tratando-a como uma questão metodológica, epistemológica e cultural. Apesar de terem se passado 16 anos desde sua elaboração, consideramos que o estudo permanece relevante ao

examinar as interações entre imagem, som e conhecimento, aplicáveis ao contexto educacional atual. Nessa perspectiva, identificamos consonâncias com nossa pesquisa, diferenciando-se exclusivamente no que diz respeito ao público-alvo e à ênfase dada à produção de vídeos.

O trabalho de *stricto sensu* de número (17) empreendeu uma análise das potencialidades associadas à concepção da visualidade enquanto experiência política em ambientes educacionais, explorando tal abordagem por meio do exame de uma série de produções audiovisuais desenvolvidas em uma instituição técnica de audiovisual. São investigadas as práticas de criação e execução visual, assim como a percepção sensorial e social das imagens, examinadas à luz de seus processos teóricos (fundamentando com autores como Walter Benjamin e Theodor Adorno), estéticos e políticos, estudando os regimes de visualidade em seu caráter de poder, conflito e disputas. O conjunto de características mencionado nos conduza perceber semelhanças com nossa pesquisa, especialmente no que se refere à investigação da educação audiovisual, respaldada por autores em comum, bem como à abordagem da linguagem audiovisual em suas dimensões estéticas e políticas. A diferenciação ocorre no público-alvo; uma vez que, em nosso caso, direcionamos a pesquisa aos docentes e seu trabalho pedagógico com as produções audiovisuais no EMI.

A dissertação de número (18) investiga como os docentes percebem as potencialidades da linguagem cinematográfica em seu trabalho. O estudo foi conduzido durante um curso de formação continuada para profissionais da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG. A pesquisa envolve a história do cinema, a formação de professores, o desenho metodológico, os resultados obtidos e as limitações percebidas pelos professores ao incorporarem o cinema em suas aulas. Por conseguinte, ressalta a necessidade de repensar a formação docente diante das demandas do uso da linguagem audiovisual no contexto da educação formal contemporânea, enfatizando seu uso para além de dinamizar práticas pedagógicas, mas também para a compreensão profunda da dimensão semântica da linguagem audiovisual, aspecto intrinsecamente afinado à nossa pesquisa, além de embasar-se teoricamente em personalidades e obras de destaque no âmbito da educação audiovisual, notadamente enfocando Rosália Duarte e a compilação de artigos provenientes do Programa de Alfabetização Audiovisual, intitulada "Escritos de Alfabetização Audiovisual" (2014), que constituem referenciais incorporados à nossa base teórica.

Nos parágrafos seguintes, concentramo-nos na análise dos dois estudos que mantêm maior proximidade com os propósitos e abordagens desta pesquisa.

O estudo designado pelo número (4) é conduzido no âmbito da EPT, abordando a relevância da educação audiovisual como uma experiência cultural, política e pedagógica fundamental para desenvolver a compreensão crítica da realidade, habilidades na produção e representação de imagens, contribuindo assim para a formação humana integral. Analisa o processo de representação de imagens com base no pressuposto da construção de sentido ao mesmo tempo em que investiga essa construção pelo viés das práticas sociais mediadas pelas imagens na sociedade capitalista. Como resultado, oferece proposições para a integração do audiovisual nas escolas, reafirmando a defesa dessa abordagem como componente teórico-prático essencial. Não por acaso, este estudo foi orientado por um nome relevante dos estudos sobre o EMI: Marise Ramos. Além disso, contou com a participação do professor Josias Pereira, pesquisador da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL- Pelotas, RS) e coordenador do grupo Laboratório Acadêmico de Produção de Vídeo Estudantil (LABPVE), trabalho este que será mencionado posteriormente em nossa investigação. Como podemos ver, essa pesquisa se alinha à nossa, especialmente por explorar a educação audiovisual como experiência cultural, política e pedagógica primordial para cultivar uma compreensão crítica da realidade. De igual modo, se estabelece no campo da EPT. Por outro lado, o que difere esse trabalho do nosso diz respeito ao público-alvo escolhido para a investigação bem como à ênfase ao trabalho pedagógico associado às produções audiovisuais.

O estudo de número (6) propõe um enquadramento conceitual para a formação de professores em um programa de especialização (*lato sensu*), voltado para o desenvolvimento de atividades no âmbito da linguagem e da produção audiovisual. Seu público-alvo são os profissionais da Educação Básica e o referencial adotado possui alinhamento com alguns teóricos que também serão contemplados em nosso estudo, entre os quais se destacam Jacques Aumont e André Bazin. Esse trabalho enfatiza a necessidade de capacitação especializada aos professores na utilização de vídeos e meios audiovisuais, ressaltando que a formação voltada à educação audiovisual deve ser estruturada e implementada conforme os princípios inerentes à própria, indicando um novopré-requisito para agregar aos programas educacionais que formam professores, além de evocar o termo "educação

audiovisual" para refletir uma compreensão dos fenômenos decorrentes da "convergência de meios" (cinema, televisão e vídeo, integrando linguagem, produção, difusão e recepção). Contudo, esse estudo sublinha não apenas a preparação técnica e didática, mas também a sensibilidade e capacidade de adaptação a uma cultura e forma de comunicação associadas ao audiovisual. Nesse contexto, a especificidade deste trabalho converge notavelmente com nossa pesquisa, sobretudo ao abordar a educação audiovisual de forma abrangente, abarcando desde o cinema até o vídeo, e investigando a linguagem operada por esses meios e sua relação com a formação de professores. A diferenciação em relação à nossa pesquisa refere-se ao emprego dessa estrutura nas produções audiovisuais quando integradas ao trabalho pedagógico dos professores no contexto específico da EPT.

Portanto, as 14 pesquisas catalogadas no **Quadro 2**, que foram classificadas como apresentando afinidade parcial (categorizada como "em parte") ou com maior completude (categorizada como "sim") com nosso estudo, contribuíram em diferentes graus para aprimoramento e atualização frente ao tema "educação audiovisual". No entanto, revelaram a existência de uma lacuna no que concerne a análise das produções audiovisuais quando integradas ao trabalho pedagógico dos professores, especialmente na esfera do EMI, que visa a formação humana integral.

Prosseguindo com nossas buscas na BDTD, adicionamos as demais palavras-chave utilizadas no Observatório ProfEPT que ainda não haviam sido analisadas neste **banco de dados**: "linguagem audiovisual", "educação emancipatória", "formação de professores", "formação docente" e "trabalho pedagógico", interligando-as a nossa palavra-chave central. Assim, simultaneamente, realizamos combinações das palavras-chave associadas ao descritor, "educação audiovisual", utilizando o operador booleano "AND" (conjunção) e inserindo aspas em termos específicos.

A partir de uma busca criteriosa no repositório, utilizando aspas para delimitar as combinações exatas entre "educação audiovisual" e "formação de professores", foram identificados três registros. Dentre eles, destacam-se as publicações de Rizzo (2011) e Rodrigues (2016), já previamente catalogadas no **Quadro 2**. O terceiro registro, embora relacionado, não se aproximou suficientemente do foco desta pesquisa para ser considerado relevante. No caso da associação com a palavra-

chave “formação docente”, o único registro identificado foi novamente o de Rodrigues (2016), também já catalogado. Ao combinarmos o descritor central com a expressão “educação emancipatória”, não foram obtidos registros. Já a associação com “trabalho pedagógico” resultou em um único estudo catalogado, que se mostrou distante do enfoque e da perspectiva adotados nesta investigação.

Ressaltamos que a expressão “linguagem audiovisual” não foi associada ao descritor nesta etapa, considerando sua relação intrínseca à semântica do termo central “educação audiovisual”. Essa expressão será analisada em uma etapa posterior, em combinação com as demais palavras-chave. Diante da limitada quantidade de registros obtidos ao utilizar aspas nas combinações iniciais, a estratégia de busca foi ajustada para ampliar a abrangência, removendo as aspas do descritor central.

O refinamento da busca permitiu localizar 150 estudos, embora a maioria tratasse de temas relacionados de forma indireta e distante quanto ao objetivo central de nossa investigação. Entre os trabalhos que se aproximam do escopo investigado, alguns já haviam sido analisados nas etapas anteriores, restando apenas uma nova ocorrência pertinente na combinação com “formação de professores”. No caso de “trabalho pedagógico”, surgiu um resultado relevante, correspondente à publicação de Silva (2014), já incluída nas análises anteriores. A associação com “formação docente” não resultou em estudos compatíveis com os critérios da investigação.

Embora restrito em achados relevantes, o refinamento da busca contribuiu com alguns resultados inéditos e outros de pertinência para a composição do nosso panorama investigativo. Esses trabalhos estão organizados no **Quadro 3**, que mantém a mesma estrutura de cabeçalho adotada no **Quadro 2**, assegurando coerência na apresentação dos dados.

Quadro 3: Quantitativo de trabalhos stricto sensu localizados na BDTD com uso do descritor sem aspas e palavras-chave entre aspas, combinados pela conjunção “AND”

Educação Audiovisual AND	Nº	Autoria	Título do trabalho	Ano	Tese	Dissertação	Possui afinidade com nossa pesquisa?
“Formação de Professores”	1	Rozangela Martins da Silva	Cinema e os professores,	2015		X	Em parte

			seus imaginários e suas relações com o Audiovisual (UFSM)				
“Educação Emancipatória”	2	Cristine Lima Pires	Educação, corpo e imagem: desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual (UFBA)	2015	X		Em parte.

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Os resultados dessa terceira jornada do Estado do Conhecimento, a partir da conjunção do descritor com as palavras-chave “formação de professores” e “educação emancipatória”, nos trouxeram dois estudos que contribuíram com reflexões relevantes para a nossa temática.

O primeiro é a dissertação de número (1), “Cinema e educação: os professores, seus imaginários e suas relações com o audiovisual”, que tem como objetivo compreender os imaginários construídos por professores da educação básica sobre o cinema. A pesquisa volta-se ao trabalho docente no EMI e mobiliza parte dos autores que também elencamos em nossa investigação. O foco está nas concepções de cinema, nas representações que os docentes constroem sobre essa linguagem e em suas possíveis relações com o ensino. Observamos aproximações com nossa pesquisa, especialmente pelo interesse comum na formação docente e no uso do audiovisual no contexto do EMI. Ainda que os objetivos sejam distintos e que se restrinja ao cinema, ambos os estudos compartilham a preocupação em compreender como os professores se relacionam com a linguagem audiovisual e o quanto essa relação pode ser atravessada por lacunas formativas.

Já o segundo, o trabalho (2), intitulado “Educação, corpo e imagem: desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual”, investigou o processo de produção audiovisual com jovens da educação básica pública, em uma experiência coletiva voltada à formação crítica e à valorização da identidade comunitária. A tese parte da relação dialógica entre educadores e

educandos, compreendendo a linguagem imagética como um campo pedagógico capaz de fortalecer a autonomia, a expressão e a construção de sentidos sobre o corpo, a cultura e a história vivida no cotidiano escolar. Apesar de tratar de um contexto distinto, encontramos pontos de diálogo com nossa pesquisa ao considerarmos o audiovisual como linguagem formativa, vinculada à emancipação e à construção de uma pedagogia que reconhece os sujeitos como produtores de saberes e sentidos. Ambas as investigações compreendem o audiovisual não como um meio acessório, mas como território de expressão e ação pedagógica.

Por outro lado, ao adicionarmos a palavra-chave “formação docente” ao descritor, não localizamos trabalhos alinhados aos objetivos e ao público-alvo da nossa pesquisa. Alguns estudos se relacionavam com a temática da linguagem audiovisual, mas inseridos em contextos educacionais distintos, o que os afasta da abordagem que nos propusemos a investigar. Consideramos que estas especificidades demandam perspectivas teóricas próprias, o que justifica sua não inclusão em nossa análise.

Na subsequente e penúltima etapa da análise do Estado do Conhecimento, empregaremos o termo “linguagem audiovisual” em substituição a “educação audiovisual”, com o propósito de verificar se a modificação terminológica resultaria em acréscimo de mais estudos. Com o objetivo de aprimorar ainda mais essa procura, adotamos a expressão mencionada entre aspas, bem como nas demais combinações associadas a ela, utilizando as mesmas palavras-chave do **Quadro 3**. Os resultados totais alcançados, totalizando três, podem ser consultados no **Quadro 4**:

Quadro 4: Apresentação dos resultados referentes ao Estado do Conhecimento na BDTD, contemplando a inclusão do descritor “linguagem audiovisual” combinado às palavras-chave: “formação de professores”, “formação docente”, “trabalho pedagógico” e “educação emancipatória”, usando a conjunção “AND” e com os termos *circunscritos por aspas*.

“LINGUAGEM AUDIOVISUAL” AND	Nº	Autoria	Título do trabalho	Ano	Tese	Dissertação	Possui afinidade com nossa pesquisa?
“Formação de Professores”	1	Adriana Marques Ferreira	Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/ para a linguagem audiovisual	2009		X	Sim

			(UFJF)				
“Trabalho Pedagógico”	2	Helena Narciso da Silva	O uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva curricular (Unb)	2014		X	Sim
“Educação Emancipatória”	3	-	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

A nova busca revelou mais dois resultados ainda não examinados. A combinação dos descritores "linguagem audiovisual" AND "formação de professores" retornou 15 produções acadêmicas, das quais apenas a dissertação *“Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual”* foi incorporada ao corpus de análise, por apresentar articulações conceituais e metodológicas convergentes com a proposta desta pesquisa. As demais, embora relacionadas à temática, não apresentaram densidade analítica ou aproximações teóricas capazes de sustentar um diálogo mais aprofundado com nosso objeto de investigação.

Já o trabalho “O uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva curricular” foi localizado a partir da associação entre os termos "linguagem audiovisual" e "trabalho pedagógico", resultando como única ocorrência. Apesar de sua vinculação aos anos iniciais, a abordagem adotada revelou afinidade substantiva com os fundamentos que orientam esta pesquisa, especialmente no que se refere à compreensão da linguagem audiovisual como

componente estruturante do trabalho docente.

Enfatizamos que, ao utilizar a palavra-chave “educação emancipatória” com o atual descritor, não obtivemos resultados, conforme demonstrado no **Quadro 4**. Seguindo a mesma lógica das demais tabelas, destacamos o que aproxima cada uma das pesquisas escolhidas a nossa.

A investigação de número (1) apresentou, já em sua banca, um elemento de notável relevância para nossa pesquisa: a presença de Rosália Duarte, referência no campo da Educação Audiovisual e integrante do nosso referencial teórico. A leitura do trabalho confirmou a pertinência dessa produção para o nosso estudo, especialmente por sua abordagem voltada à formação de professores e à análise das relações entre o cinema e a educação. A pesquisa foi conduzida com docentes egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o objetivo de compreender de que maneira essa formação contribuiu para a apropriação dos códigos cinematográficos e para o reconhecimento de seu potencial educativo, considerando os diferentes tipos de saberes contruídos durante a leitura fílmica. A conexão entre a "leitura" de filmes e a formação de professores parece convergir com a interligação entre educação audiovisual e trabalho pedagógico, uma perspectiva alinhada com o nosso estudo. No entanto, ao examinarmos as produções audiovisuais integradas ao trabalho pedagógico, estamos abrangendo não apenas obras cinematográficas, mas também outras formas de produções. Essa seria a principal distinção, além do fato de que nosso estudo é no contexto da EPT.

O trabalho representado pelo numeral (2) apresenta contribuições e correlações muito afinadas ao que iremos pesquisar, analisando a capacidade educativa das linguagens audiovisuais, especialmente a cinematográfica, não como disciplina isolada, mas integrada às práticas educativas docentes. Embora delimite essa abordagem aos professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, seus resultados demonstram a subutilização das linguagens audiovisuais nos currículos, apontando para a necessidade de reavaliar o enfoque pedagógico, buscando integrar essas linguagens de maneira crítica e culturalmente relevante. A investigação salienta a importância de criar um espaço no qual alunos e professores, por meio de uma leitura crítica, possam compreender a linguagem audiovisual, transformando telespectadores em leitores conscientes e críticos. Esse objetivo está diretamente alinhado ao nosso estudo, tanto em termos de temática quanto de propósito. As únicas diferenças residem no contexto educacional e na

modalidade educativa.

Portanto, a quarta etapa de análise do panorama do conhecimento revelou que ainda existem poucas publicações estritamente relacionadas à nossa temática e foco. Com o propósito de expandir ainda mais as contribuições ou confirmar a lacuna identificada, planejamos realizar uma busca adicional.

Assim, na quinta e última fase da análise do Estado do Conhecimento, reintroduzimos a palavra-chave "produções audiovisuais", previamente utilizada no Observatório ProfEPT, mas ainda não explorada no repositório BDTD. Essa palavra-chave agora opera como um descritor, substituindo as expressões "educação audiovisual" e "linguagem audiovisual", que possuem certa similaridade de sentido e, por isso, não foram usadas em conjunto anteriormente. Para essa nova busca de trabalhos usamos a palavra-chave resgatada combinando-a com as demais já mencionadas, além de mantermos as mesmas configurações e categorizações presentes nas duas mais recentes etapas apresentadas. Os desdobramentos deste último estágio podem ser consultados no **Quadro 5** subsequente.

Quadro 5: Apresentação dos resultados referentes ao Estado do Conhecimento na BDTD, contemplando a inclusão do descritor "produções audiovisuais" combinado às palavras-chave: "formação de professores", "formação docente", "trabalho pedagógico" e "educação emancipatória", associados a conjunção "AND" e *circunscritas por aspas*.

"PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS AND"	Nº	Autoria	Título do trabalho	Ano	Tese	Dissertação	Possui afinidade com nossa pesquisa?
'Formação de professores'	1	David Santana Lopes	Plataformização e a formação de professores das ciências da natureza: interfaces com as mídias audiovisuais e sonoras (UFBA)	2023	X		Em parte
"Formação docente"	2	David Santana Lopes	Plataformização e a formação de professores das ciências da natureza: interfaces com as mídias audiovisuais e sonoras (UFBA)	2023	X		Em parte

“Educação Emancipatória”	3	-	-	-	-	-	-
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Conforme apresentado no **Quadro 5**, as pesquisas identificadas como (1) e (2) correspondem, na verdade, à mesma investigação, indexada de forma repetida, mesmo quando associada a diferentes palavras-chave. Utilizando o descritor "produções audiovisuais" com a expressão "formação de professores", foram localizados oito registros, entre os quais apenas o trabalho intitulado “Plataformização e a formação de professores das Ciências da Natureza: interfaces com as mídias audiovisuais e sonoras” apresentou algum grau de proximidade com os eixos teóricos que orientam este estudo.

A associação do mesmo descritor — "produções audiovisuais" — com a palavra-chave "formação docente" resultou em quatro ocorrências. Curiosamente, o trabalho com maior pertinência foi exatamente o mesmo identificado na combinação anterior, conforme registrado no **Quadro 5**.

A pesquisa identificada como (1) e (2) compartilha pontos de interesse com a nossa investigação, sobretudo quando aborda a função das produções audiovisuais no contexto educacional, compreendidas como artefatos pedagógicos integrados ao cotidiano do trabalho docente, com ênfase na experiência de professores das Ciências da Natureza. O estudo aprofunda-se nas formas de mediação promovidas por esses artefatos digitais no processo formativo, considerando as exigências contemporâneas de uma sociedade permeada pela lógica das plataformas digitais.

Ainda que não se debruce diretamente sobre a educação audiovisual como resultado da interação do professor com obras audiovisuais em sala de aula, a pesquisa contribui ao examinar os efeitos das mídias audiovisuais e sonoras no ensino.

A associação do descritor "produções audiovisuais" com a expressão "trabalho pedagógico" resultou em apenas dois registros. Ambos os trabalhos, no entanto, apresentaram distanciamentos consideráveis em relação ao escopo investigativo e aos fundamentos que orientam esta pesquisa, razão pela qual não foram incluídos no conjunto de estudos analisados.

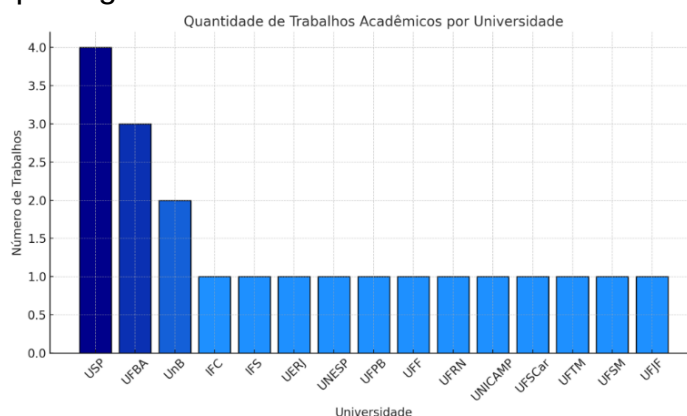
A última busca, realizada a partir da associação entre os termos "produções audiovisuais" e "educação emancipatória", não apresentou resultados no repositório

consultado. Essa ausência reforça o silenciamento dessa articulação no conjunto de produções disponíveis, sugerindo que a interface entre tais dimensões ainda não vem sendo tematizada de modo sistemático nas pesquisas que circulam nesse espaço. Observação semelhante já havia sido registrada na busca anterior, que combinava o descritor "linguagem audiovisual" com a mesma expressão, também sem retorno de registros.

A constatação que se impõe ao final desta etapa, em consonância com as anteriores, é que, embora alguns estudos compartilhem temáticas próximas à que desenvolvemos, permanece uma lacuna no tratamento da educação audiovisual como experiência formativa mediada por produções audiovisuais no contexto do trabalho pedagógico dos professores. Essa ausência torna-se ainda mais evidente quando observada sob a perspectiva de uma educação emancipatória no âmbito da EPT, dimensão abordada de forma mais direta em apenas três das pesquisas selecionadas. Nesse cenário, compreendemos que nossa investigação contribui para aprofundar essa discussão colaborando para o fortalecimento de um campo ainda em processo de consolidação.

Para tornar mais visível o panorama das 21 pesquisas consideradas convergentes ou parcialmente afins à nossa investigação, organizamos quatro gráficos. Eles reúnem informações sobre as instituições de origem dos trabalhos, suas respectivas regiões, a distribuição entre teses e dissertações, bem como os períodos de publicação agrupados por quadriênios. A seguir, apresentamos os Gráficos 1, B, C e D, iniciando pelo **Gráfico 1**:

Gráfico 1: Quantificação da contribuição das Universidades que hospedam as 21 pesquisas, categorizadas como 'Sim' para afinidade ou 'Em parte' para participação parcial, conforme selecionadas pelo Estado do Conhecimento, representadas por siglas de suas abreviaturas.

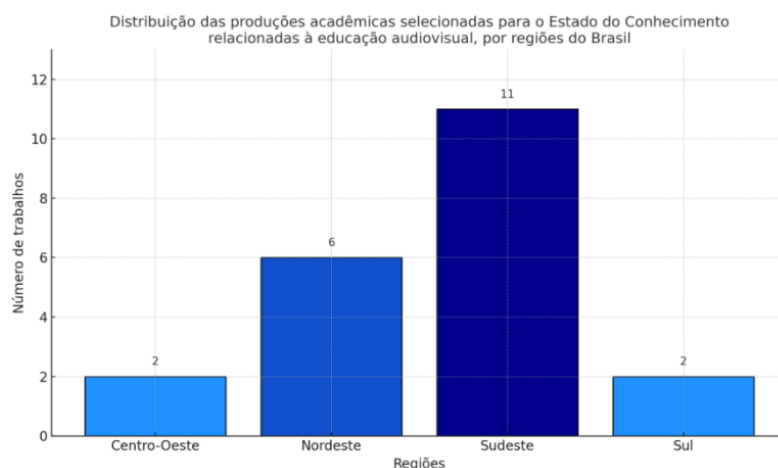


Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Conforme podemos verificar, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA) concentram o maior número de produções relacionadas à temática investigada, com quatro e três trabalhos, respectivamente. Em seguida, a Universidade de Brasília (UnB) aparece com dois estudos vinculados ao campo em questão, enquanto as demais instituições identificadas acolhem uma pesquisa cada. Vale ressaltar que absolutamente todas essas instituições são públicas.

Observamos que tal configuração reafirma o papel estruturante do investimento estatal no fomento à pesquisa em educação audiovisual. Embora o corpus seja quantitativamente reduzido, a concentração de estudos na USP e na UFBA sugere arranjos institucionais consolidados, sustentados por programas de pós-graduação consistentes e editais recorrentes. Essa distribuição não elimina a possibilidade de investigações em outros contextos; ao contrário, indica-nos a necessidade de estender o mapeamento para alcançar iniciativas menos visíveis. Na sequência, o **Gráfico 2** organiza os dados por macrorregiões, e, ao articular essa perspectiva territorial, expande o horizonte analítico necessário à compreensão da presença da educação audiovisual no país.

Gráfico 2: Quantificação das regiões brasileiras com maior concentração de pesquisas entre as 21 selecionadas para o Estado do Conhecimento.

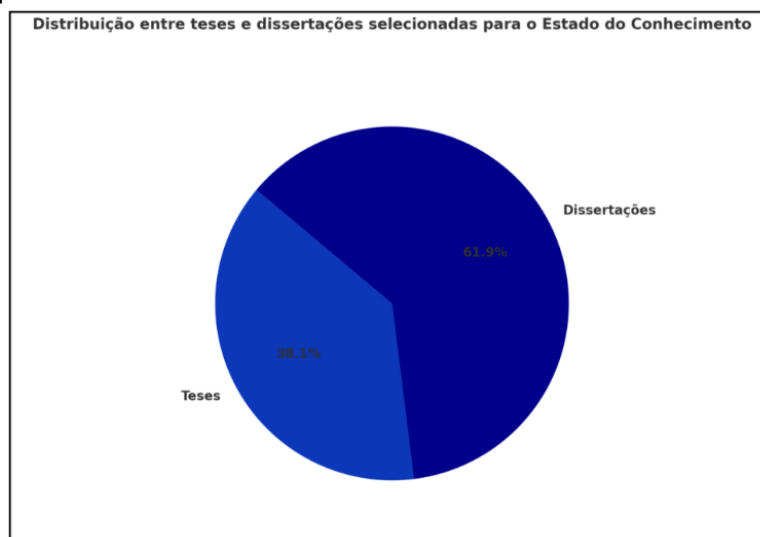


Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Verificamos, no **Gráfico 2**, que onze das vinte e uma investigações concentram-se no Sudeste; seis situam-se no Nordeste, ao passo que Sul e Centro-Oeste apresentam duas cada, sem registros na região Norte. Essa distribuição

reforça a assimetria regional, possivelmente vinculada à oferta diferenciada de programas de pós-graduação. Constatamos, ainda, a predominância de dissertações sobre teses, aspecto ilustrado no **Gráfico 3**, o que sugere que a discussão sobre educação audiovisual se desenvolve, por ora, sobretudo no nível de mestrado.

Gráfico 3: Análise comparativa dos percentuais entre teses e dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento.

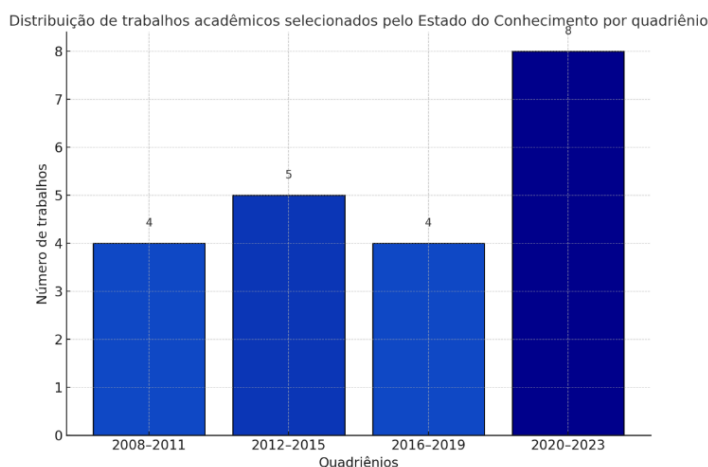


Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

A predominância de dissertações em comparação com teses nas pesquisas selecionadas pode ser atribuída a diversos fatores, os quais não constituem o foco deste estudo. No entanto, observamos que esse padrão não se restringe apenas ao recorte que delimitamos, estendendo-se à totalidade dos trabalhos hospedados nos repositórios brasileiros. Nessas plataformas, a quantidade de pesquisas de mestrado é significativamente maior que a de doutorados.

Finalmente, e com igual importância, apresentamos o **Gráfico 4**, o qual ilustra a distribuição temporal das 21 pesquisas selecionadas. A representação gráfica, permite uma análise dos períodos em que essa área de estudo demonstra maior incidência, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das tendências ao longo do tempo, auxiliando também na identificação de padrões e evoluções dentro de nossa temática.

Gráfico 4: Análise da distribuição temporal por quadriênio das pesquisas selecionadas com base em suas datas de defesa.



Fonte: elaborado pelos autores, 2024.

Ao analisarmos o **Gráfico 4**, observamos um recorte temporal expressivo no que se refere à distribuição das pesquisas selecionadas. Entre os anos de 2008 e 2011, período em que as discussões sobre a educação audiovisual ainda não ocupavam lugar de destaque nos debates acadêmicos, foram identificadas quatro produções com afinidade à temática investigada. Nos oito anos seguintes, abrangendo os quadriênios de 2012–2015 e 2016–2019, registramos, respectivamente, cinco e quatro estudos relacionados ao nosso campo de interesse. Nos últimos quatro anos, testemunhamos um notável aumento de publicações, com a apresentação de oito novos estudos, demonstrando uma crescente atenção e reconhecimento da importância desse domínio. A evolução do interesse acadêmico enfatiza a necessidade de seguir explorando e analisando a inter-relação entre a educação audiovisual e o trabalho pedagógico. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para o avanço desse campo, oferecendo subsídios que possam fortalecer essa abordagem no contexto do EMI.

3 ESTENDENDO O TAPETE VERMELHO AO REFERENCIAL TEÓRICO

Após lançarmos luzes ao Estado do Conhecimento, verificamos que o problema de pesquisa suscita a necessidade de abordarmos alguns conceitos, entre eles estão o cinema e as demais produções audiovisuais. Isso se deve ao fato de que, ao investigarmos a educação audiovisual, surgem implicações de natureza técnica, mas também política. A dimensão técnica requer uma análise mais apurada das concepções que orientam o entendimento de cinema e de produções audiovisuais. Isso se deve ao fato de que é por meio desses dispositivos expressivos que se desenvolve a linguagem audiovisual. Quanto à dimensão política, torna-se fundamental atentar para a intencionalidade corrente nessa linguagem, por conseguinte, das diversas formas de produções audiovisuais presentes na contemporaneidade, visto essas, frequentemente, incorporam em sua gênese expressiva, elementos deliberadamente calculados, adquirindo dessa forma um caráter potencialmente manipulatório. E é nesse cenário que a educação audiovisual assume destaque, quando possibilita a análise crítica das mensagens veiculadas por meio de imagens e sons, sobretudo no contexto do EMI que almeja, conforme destacado por Ramos:

[...] integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico e construção do conhecimento (Ramos, 2010, p. 58).

Essa efetiva integração, portanto, pode ser alcançada por meio da implementação da educação audiovisual, dinamizando a experiência de aprendizado e estabelecendo pontes sólidas entre o conhecimento acadêmico e a realidade de professores e estudantes no panorama contemporâneo. Acreditamos firmemente que o domínio multifacetado proporcionado por essa inserção contribui para uma intervenção eficaz no cenário educacional e no mundo do trabalho. Uma vez que apenas mediante uma consciência crítica é possível promover as transformações necessárias para que a sociedade seja mais humana e igualitária.

3.1 Linguagem audiovisual

3.1.1 Cinema: marco inicial da linguagem audiovisual

Não podemos abordar a educação audiovisual sem antes discorrer sobre linguagem audiovisual; e não podemos abordar ambas sem primeiro analisar o cinema. O cinema, como forma primordial de expressão visual em movimento, teve um grande impacto na conformação de imaginários sociais, reconfigurando sensibilidades e modos de percepção do real ao longo do século XX. Youngblood (2017) propõe uma abordagem fenomenológica do cinema, ao compreendê-lo como uma linguagem que modela percepções, molda a experiência do espectador e cria mundos possíveis. A fenomenologia das imagens em movimento, nesse contexto, trata da maneira como as imagens afetam nossos modos de ver, sentir e compreender o mundo.

A ideia de cinema como gênese da linguagem audiovisual também se faz presente em outros importantes teóricos, tais como: o francês André Bazin, um dos mais influentes críticos de cinema do mundo, e o alemão Thomas Elsaesser, historiador de cinema e professor de Estudos de Cinema e Televisão na Universidade de Amsterdã. Bazin aborda em seu livro “O que é cinema?” (2021), uma obra considerada referência sobre o tema da sétima arte, a disseminação da linguagem cinematográfica para outros meios audiovisuais:

Cada vez mais o cinema tira a pele do mundo em que vivemos. Um mundo que tende a fazer a muda de sua própria imagem. Assistimos em milhares de telas, na hora do noticiário, à formidável descamação difundida todos os dias por dezenas de milhares de câmeras [...] (Bazin, 2021, p. 45).

Para o autor, o cinema metamorfoseia-se em um novo espectro, agindo como uma espécie de “jornal filmado”; quando cristalizado em forma de noticiários televisivos. Esse pensamento é reforçado, notadamente, no seguinte trecho, em que trata sobre o gosto do homem moderno pelo cinema e pela satisfação em assistir sua própria atualidade histórica, sobretudo em períodos de guerra, eventos cuidadosamente televisionados por ele:

[...] os meios técnicos de comunicação e destruição, se mesclam de maneira irremediável. [...] Os governos entenderam bem isso, e se empenham em nos mostrar a reportagem cinematográfica de todos os seus atos históricos [...] As nações em guerra previram tanto o

equipamento cinematográfico de seu exército quanto o equipamento propriamente militar. A câmera acompanhava o bombardeiro em sua missão, o destacamento em seu desembarque. O armamento do avião de caça continha uma câmera entre as duas metralhadoras (Bazin, 2021, p. 44).

Nessa perspectiva, a televisão, para Bazin (2021), parece herdar sua forma de expressão da linguagem cinematográfica, a princípio, preservando seu potencial artisticamente político e manipulador. Essa percepção é compartilhada por Elsaesser, em seu livro “Cinema como arqueologia das mídias”, de 2018, no qual reconhece a influência da linguagem cinematográfica, notadamente no “cinema de atrações”¹⁶, presente nas construções audiovisuais tanto do passado quanto do presente:

Aquilo que, nos primeiros anos do último século, foi a atração do aparato técnico em si, com sua capacidade milagrosa de dar vida a imagens e animar cenas de ruas fotografadas, vistas panorâmicas de paisagens ou seres humanos em ambientes cotidianos, tornou-se, no fim do século, a atração de imagens digitais e mundos de fantasia, que também encantaram o público e arrancaram dele suspiros de espanto (Elsaesser, 2018, p. 78).

E conclui:

Seguindo nesses pensamentos e ampliando-os para o âmbito digital, poderia parecer que as mídias eletrônicas, também conhecidas como interativas, também se enquadram sob o título de cinema de atrações, estimulando os visualizadores a submergir na imagem como ambiente total, em vez de relacionarem-se com a tela como uma janela para o mundo. “Atração” também pareceu um termo adequado para descrever as sensações referentes aos vídeo games, pois eles também fomentam um espaço de contato diferente entre o jogador e a tela como interface. Finalmente, podem ser traçados paralelos entre os atuais longas-metragens de grande orçamento em Hollywood, enquanto produtos audiovisuais multifuncionais, multiuso e multiplataforma para o mercado de entretenimento mundial (merchandising, música e moda), e o contexto internacional e surpreendentemente midiático do primeiro cinema (Elsaesser, 2018, p. 79).

Sob essa ótica, compreendemos que a linguagem cinematográfica atravessa grande parte das produções audiovisuais contemporâneas, funcionando como matriz expressiva ao articular imagens em movimento e camadas sonoras. O cinema, ao

¹⁶ “Cinema de atração” é um termo frequentemente associado ao início do cinema, especialmente ao trabalho dos cineastas pioneiros dos primórdios do cinema, caracterizando-se por “atrair” a atenção do público através de cenas curtas, muitas vezes espetaculares, cômicas, surpreendentes ou visualmente impressionantes. Em vez de contar histórias complexas, dramas profundos ou desenvolver personagens, o cinema de atração visa simplesmente “atrair” a audiência por meio de imagens cativantes.

forjar uma gramática própria, disseminou esse repertório para videocliques, séries televisivas, peças publicitárias e plataformas digitais, colaborando decisivamente para a configuração narrativa e estética desses formatos.. Reconhecemos, ainda, que os fundamentos dessa articulação entre som e imagem remontam ao período do cinema mudo, quando músicos acompanhavam as projeções ao vivo. Essa prática contribuía para intensificar a experiência estética, ajustando o ritmo sonoro às sequências visuais e antecipando, de certo modo, a integração audiovisual que marca as produções posteriores. Essa dinâmica só começou a mudar a partir de 1927¹⁷, quando os filmes passaram a ser sonoros.

Historicamente, situamos o início do cinema em 28 de dezembro de 1895, quando os irmãos Lumière realizaram, na França, a primeira sessão pública com cobrança de ingressos, exibindo *A Chegada do Trem*¹⁸. Embora esse momento seja reconhecido como o marco inaugural dessa expressão artística, compreendemos que seu desenvolvimento nasce da confluência de experimentações técnicas iniciadas com a invenção da fotografia, cerca de sete décadas antes. A partir da sequência acelerada de imagens estáticas — inicialmente 16 e, mais tarde, 24 quadros ou fotos¹⁹ por segundo — tornou-se possível produzir a ilusão de movimento, elemento central que sustenta a narrativa e a estética cinematográfica desde suas origens.

Os primórdios dessa linguagem coincidem com o fim do século XIX, período marcado por intensas transformações sociais e avanços tecnológicos da segunda fase da Revolução Industrial. O próprio cinema passa a agir de forma semelhante à indústria, fabricando produtos-filmes destinados a um novo mercado que se anuncia: o da indústria cultural.

3.1.2 Manipulação programada: a indústria cultural nas tramas da linguagem audiovisual

¹⁷ “Com relação ao som, vale lembrar que o cinema sonoro tem seu marco inicial apenas em 1927, com o filme ‘O Cantor de Jazz’”(Voltolini, 2021, p. 37).

¹⁸ De acordo com Antonio Costa em “Compreender o Cinema” (2003, p. 49), o filme “Chegada do trem à Estação” marcou o início daquilo que ele descreve como a “aventurosa história do cinema”.

¹⁹ O ritmo das imagens no cinema, desde que foi inventado o som sincronizado, em 1927, é de 24 quadros por segundo” (Gerbase, 2012, p.90)

Mas, afinal, o que seria a chamada indústria cultural? O termo foi inicialmente utilizado pelo filósofo alemão Theodor Adorno, em sua obra “Dialética do Esclarecimento” (1947), escrita conjuntamente com o também filósofo Max Horkheimer, e na obra “Indústria Cultural e Sociedade” (1947), que reúne três ensaios sobre esse assunto. Nomes relevantes da escola de Frankfurt²⁰, a dupla de pensadores elaborou um conceito bastante claro sobre essa expressão: trata-se de um conjunto de ideias e conceitos que exploram a interseção entre cultura e indústria, especialmente na sociedade moderna, calcada no capitalismo. O entretenimento, a arte e a cultura passam a ser mercadorias oferecidas aos trabalhadores-consumidores (1947), em um ciclo ininterrupto semelhante a uma máquina. A produção artística em vez operar como expressão autêntica da criatividade e das experiências humanas, torna-se uma mercadoria produzida em massa, comercializada e consumida como qualquer outro produto. Para Adorno (2023), não só a produção artística tornou-se um objeto feito em escala industrial, mas o próprio homem no século XX passou a ter sua identidade desvanecida em sua subjetividade, num objetivo fundamental intencionando destituir as forças sociais transformadoras:

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários bem como os costumes bárbaros. A cultura industrializada dá algo a mais. Ela ensina e infunde a condição em que a vida desumana pode ser tolerada. O indivíduo deve utilizar o seu desgosto geral como impulso para abandonar-se ao poder coletivo do qual está cansado. As situações cronicamente desesperadas que aflige o espectador na vida cotidiana transformam-se na reprodução, não se sabe como, na garantia de que se pode continuar aviver (Adorno, 2023, p. 47).

Neste sentido, parece-nos que foi exatamente assim que a relação entre cinema e indústria cultural se estabeleceu ao longo do tempo, especialmente durante o século XX. O cinema transcendeu sua função como mera expressão artística, tornando-se uma indústria poderosa que molda e é moldada pelos gostos e valores

²⁰ A Escola de Frankfurt, originada na década de 1920, representa uma das tradições intelectuais mais significativas do pensamento crítico e da teoria social no século XX. Seu surgimento e evolução estão intrinsecamente ligados ao contexto histórico e intelectual da Alemanha no período entre as duas guerras mundiais. Os membros fundadores, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse, entre outros, tinham como objetivo investigar as dinâmicas sociais, culturais e políticas da época – onde o sistema capitalista alavancava seu avanço. Os frankfurtianos acreditavam que o pensamento crítico e a reflexão teórica eram instrumentos fundamentais para essa análise, e possível, transformação da sociedade. Seu trabalho abordou temas como a cultura de massa, a indústria cultural, a teoria estética, a ideologia, o poder e a alienação.

culturais da sociedade e do poder dominante. Ele exerce uma influência poderosa na produção de conteúdo, frequentemente refletindo e, por vezes, até mesmo talhando as normas culturais: sua linguagem é convincente.

Porém, nos primórdios do cinema, a ênfase expressiva não recaía na linguagem ou narrativa; surgia simplesmente como uma inovação capaz de apresentar "imagens reais em movimento", como um avanço pós-fotografia. Seu propósito principal consistia em exibir imagens naturais sem qualquer intervenção de edição, capturando momentos cotidianos com o principal objetivo de proporcionar entretenimento. Costa (2005) destaca que o estranhamento ao assistir filmes dessa época ocorre devido ao nosso olhar contemporâneo. Esse fenômeno reflete a evolução da narrativa cinematográfica ao longo do tempo.

Para compreender o que aqueles filmes representavam, é preciso entender que o novo entretenimento tinha raízes em outras formas de arte, sobretudo, o teatro. Isso explicava a disposição da câmera de forma a simular a perspectiva de um espectador diante de um palco. Não obstante, essa escolha também se devia ao fato de que as câmeras da época eram muito pesadas, dificultando qualquer movimentação ou mudança de orientação angular. Contudo, naquele momento, a ideia de linguagem cinematográfica ainda não estava em pauta e muito menos foi um aspecto sequer pensado em sua criação. Essa perspectiva é enfatizada por Machado (1997):

[...] para que o cinema deixasse de ser apenas uma diversão popular barata, restrita aos cinturões industriais das grandes cidades, e se convertesse numa próspera indústria cultural, para que pudesse atrair um público novo, mais sofisticado e sólido economicamente, era preciso que fosse capaz de alinhar-se às artes nobres do período: o romance e o teatro do século XIX (Machado, 1997, p. 191).

Dessa forma, uma preocupação com a narrativa começou a surgir. Georges Méliès, um visionário de sua época, estava presente durante a exibição de "A Chegada do Trem" e desenvolveu seu próprio dispositivo de imagens em movimento. Ele foi o pioneiro em criar histórias de ficção, roteiros e técnicas inovadoras de manipulação da imagem, como o *Stop-action*. Apesar do impacto significativo na história do cinema com obras como "A Chegada à Lua" (1902), Méliès não conseguiu estabelecer uma narrativa próxima do que hoje chamamos de linguagem cinematográfica. Quando Carrière (2006) analisa as produções da primeira década do cinema, observa que Méliès mantinha uma abordagem mais próxima ao cinema-

teatro:

[...] um filme ainda era, apenas, uma seqüência de tomadas estáticas, fruto direto da visão teatral. Os acontecimentos vinham, necessariamente, um após o outro, em seqüência ininterrupta, dentro daquele enquadramento imóvel [...] (Carrière, 2006, p. 6).

A câmera pesada e fixa, os diversos personagens que entravam e saíam de cena, e várias situações ocorrendo simultaneamente: o espectador, ao acompanhar cinema-teatro, precisava decidir qual parte da tela focalizar, geralmente dirigindo seu olhar para o centro da imagem. No entanto, era possível que nem soubesse exatamente para aonde direcionar sua atenção. Nesse contexto, as películas melisianas ainda careciam de uma narrativa coesa.

Foi somente a partir de 1908 que começou a se manifestar um refinamento na narrativa fílmica, isto é, uma linguagem cinematográfica que se aproxima daquela que reconhecemos nos dias de hoje. Para Costa (2005):

O papel de D. W. Griffith foi crucial neste período de transição, de mudança na linguagem, após o primeiro cinema, entre 1908 e 1915. [...] O uso que Griffith começou a fazer da alternância de tempos e espaços, da técnica do campo/ contracampo, da aproximação da câmera para definir psicologicamente e do ponto de vista subjetivo os personagens, deu aos filmes uma nova legibilidade, capaz de transmitir, o conteúdo moral e psicológico da narração (Costa, 2005, p. 64).

Acompanhamos, assim, o surgimento da linguagem cinematográfica com as contribuições pioneiras de David Wark Griffith e, mais adiante, de Serguei Eisenstein, ambos reconhecidos por críticos e historiadores como figuras centrais na construção da gramática do cinema. Griffith, a partir de 1908, introduziu movimentos de câmera, montagem paralela, variações de enquadramento e close-ups que modificaram radicalmente a narrativa audiovisual. Em obras como *O Nascimento de uma Nação* (1915), sua manipulação do ponto de vista passou a orientar o olhar do espectador, marcando o rompimento com o teatro e instituindo uma linguagem própria ao cinema.

A partir dessa transformação, passamos a reconhecer um conjunto expressivo que articula imagem, som, enquadramento, iluminação e atuação como elementos de uma sintaxe visual específica. Para sistematizar esses recursos, recorreremos a Gérard Betton (1987), que oferece uma sistematização desses componentes que controem a tecitura desta linguagem, destacando: o tempo (câmera lenta, rápida, interrupção e inversão de movimento), espaço (primeiro plano, ângulos, movimentos de câmera), palavra e som (diálogos, música), cenário, iluminação e figurino. Embora Betton (1987)

não mencione explicitamente a cor em sua definição, é importante lembrar que, na contemporaneidade, diversos estudos se debruçam sobre esse elemento como componente expressivo da linguagem audiovisual, atribuindo-lhe função simbólica, afetiva e narrativa. No entanto, a compreensão do cinema como arte e linguagem estética, poética e comunicativa, como propõe o próprio Betton, nos permite reconhecer que a cor também pode integrar essa escrita que busca expressar pensamentos, ideias e sentimentos:

O cinema é, antes de mais nada, uma arte, um espetáculo artístico. É também uma linguagem estética, poética ou musical - com uma sintaxe e um estilo: é uma escrita figurativa, e ainda uma leitura, um meio de comunicar pensamentos, veicular ideias e exprimir sentimentos (Betton, 1987, p.1).

Essa articulação de elementos formais transforma o cinema em uma linguagem artística capaz de produzir beleza e emoção, mas também de operar como campo ideológico de forte alcance social. Um exemplo contundente é *O Nascimento de uma Nação*, em que a montagem inovadora de Griffith sustenta uma narrativa que exalta a supremacia branca nos Estados Unidos. Por retratar personagens negros de forma estereotipada e depreciativa, o filme contribuiu para legitimar discursos racistas, influenciando diretamente o ressurgimento da KuKlux Klan²¹, que, em 1915, ano do lançamento da obra, aumentou exponencialmente o número de adeptos.

Assim, o nascedouro da linguagem cinematográfica sinaliza o seu próprio poder de manipulação, mais que uma forma potente de expressão artística, essa forma de comunicação foi e é uma das armas mais privilegiadas para controle e influência da sociedade. Tendo ciência dessa constatação, o Estado frequentemente utiliza o cinema como um meio de propagar e promover suas ideologias, e o Brasil não foi exceção. Na década de 30, o presidente Getúlio Vargas aproveitou o debate entre os cineastas que demandavam leis para favorecer o cinema nacional diante da predominância das obras americanas em nossos cinemas. Sentindo-se pressionado pela categoria e, ao mesmo tempo, atento ao poder do cinema “educativo”, criou um decreto, no qual aparentemente acolhia o desejo dos cineastas, mas que “obrigava-

²¹ Ku Klux Klan: grupo terrorista fundado nos Estados Unidos, entre os anos de 1865 e 1866, após a Guerra Civil Americana, por ex-soldados confederados. A organização possuía ideais supremacistas, promovia atentados contra negros e também contra brancos que apoiassem a abolição e o direito do povo negro. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ku-klux-klan/>. Acesso em: 18 out. 2023.

os” a construírem uma cinematografia propagandista do estado.

No próximo segmento, iremos nos aprofundar neste período do cinema nacional, abordando especialmente sua dimensão política. No entanto, é essencial destacar como o cinema tem sido historicamente utilizado para expressar pontos de vista específicos, transmitindo mensagens ao público através de uma estética tanto engajadora quanto utilitária. Esta forma de arte permite abordar de maneira prestigiosa uma variedade de questões sociais, políticas, culturais e filosóficas, influenciando e moldando a percepção coletiva ao longo do tempo. Desse modo, o poder dominante²² se apropria dessa capacidade, utilizando-o como um meio eficaz de propagandear as estruturas de poder vigentes.

O russo Serguei Eisenstein (1898-1948), foi mestre nisso. Conforme já mencionamos, ele foi um dos mais influentes cineastas da primeira metade do século XX e um dos principais teóricos da sétima arte. Junto com Griffith, foi precursor do uso do cinema como uma potência agenciadora de corações e mentes. Todavia, diferentemente de seu antecessor americano, Eisenstein (2002) utilizou a maquinaria de sentidos da linguagem cinematográfica com o objetivo de divulgar os ideais marxistas. Para o cineasta, a montagem constitui o eixo criador do cinema e o recurso que favorece a adesão do público à obra. Ciente disso, criou cenas pela justaposição ou colisão de planos, mediante cortes precisos, orquestrando sentidos que orientam a recepção. Entre as décadas de 1920 e 1940, reunidos nas coletâneas *A forma do filme* (1929) e *O sentido do filme* (1942), Eisenstein (2002) propõe cinco categorias de montagem: métrica, rítmica, tonal, atonal e intelectual. Cada uma dessas modalidades atua na construção de ritmos e intensidades que modulam a percepção do espectador.

Por isso, nós, enquanto professores, temos o compromisso de cultivar, em nossa própria formação e, por consequência, em nosso trabalho pedagógico, a capacidade de refletir criticamente sobre as mensagens explícitas e subjacentes veiculadas pelas produções audiovisuais. Essa tarefa não se restringe a um esforço individual, mas se insere no que Ferreira (2018) compreende como trabalho pedagógico: uma atividade planejada, sistemática e intencional, fundamentada na

²² Para Marx (2013), o poder dominante refere-se à classe dominante que controla os meios de produção na sociedade, determinando as relações sociais e econômicas. Essa classe exerce sua influência por meio da propriedade dos meios de produção. Essa perspectiva pode ser encontrada em sua obra "O Capital", publicada postumamente por Engels em 1867.

interação dialógica entre os sujeitos.

Nessa perspectiva, refletir sobre as linguagens audiovisuais torna-se parte de um processo coletivo de construção de conhecimento, no qual o diálogo entre saberes, experiências e formas expressivas configura-se como elemento constitutivo da ação educativa. Tal dinâmica se concretiza na criação de tempos e espaços que promovam a interlocução e consolidem uma práxis pedagógica²³ fundamentada na reflexão entre teoria e prática. Integrar as produções audiovisuais ao trabalho pedagógico, compreendendo-as como linguagem e não apenas como recurso ilustrativo, constitui um gesto político que resiste à manipulação simbólica promovida pela indústria cultural. Esta conscientização poderia mitigar a adesão a programas de manipulação das massas através dessas produções, conforme discutido na seção subsequente.

3.1.3 O cinema “educativo” da Era Vargas

No Brasil, a reflexão sobre o poder das produções audiovisuais como agente formativo começou a ganhar visibilidade na década de 1930, com destaque para Joaquim Canuto Mendes de Almeida. Em *Cinema Contra Cinema* (1931), o autor propôs diretrizes para o desenvolvimento de um cinema educativo, contrapondo-se ao modelo comercial que predominava nas salas de exibição. Preocupado com os efeitos dessas produções sobre o público infantil, Canuto argumentava que o cinema poderia servir a finalidades pedagógicas, desde que orientado por princípios voltados à formação crítica e ao bem comum.

Segundo Duarte (2008), essa discussão já circulava na imprensa da época. Em 1929, o *Jornal do Brasil* estampava manchetes sobre a influência do cinema na educação, revelando a crescente preocupação social com o tema. Ainda conforme a

²³ O cotidiano do educador deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas. No pressuposto de Freire (1987; 1996), a práxis pedagógica é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada, um momento que segundo o autor, é fundamental para que os educadores estabeleçam o da reflexão crítica sobre suas práticas. No campo da EPT, a concepção freiriana de práxis pedagógica oferece uma chave para compreender o trabalho docente como prática formativa e política e esse entendimento convoca os educadores a reconhecerem que ensinar é também problematizar o mundo. Essa perspectiva assume particular relevância no EMI, onde a práxis pedagógica, envolve um posicionamento crítico diante das finalidades da formação, sustentando a constituição de professores que investigam o cotidiano escolar, questionam o sentido do que ensinam e assumem o compromisso de formar sujeitos capazes de intervir conscientemente no mundo do trabalho e na vida social.

autora, durante o governo Vargas, consolidou-se um movimento em prol de uma cinematografia educativa, reunindo a Comissão de Cinema Educativo e a Associação Cinematográfica dos Produtores Brasileiros (ACPB). Essas pressões resultaram no Decreto-Lei nº 21.240, de 1932, que buscava estimular a produção nacional, mas também instituiu mecanismos de controle e censura, subordinando o conteúdo fílmico aos interesses do Estado.

É notório que o Chefe de Governo percebeu o poder de influência do cinema sobre a sociedade quando assinava o decreto que “protegia” a produção nacional e valorizava o cinema educativo, utilizando a máquina do estado para propagar sua ideologia dominante. Em um pronunciamento organizado pelos produtores de cinema em 1934, Vargas salientou o viés que deveria ter o cinema em seu projeto de governo e de nação.

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. Para a massa dos analfabetos, será essa a disciplina pedagógica mais perfeita, mais fácil e impressiva. Para os letrados, para os responsáveis pelo êxito da nossa administração, será uma admirável escola. (Vargas, 1934, p. 188, grifos nossos).

Nesse discurso, nomeado como “O cinema nacional como elemento de aproximação dos habitantes do País”²⁴, há indícios claros do uso do cinema como meio publicitário para o governo e a manutenção da estrutura social vigente. Para Vargas (1934), o cinema poderia “educar” a grande massa de analfabetos, funcionando como uma “admirável” escola. Ou seja, o poder dominante, mais uma vez usava a maquinaria de sentidos, aqui chamada de “tela luminosa”, para manipular. Vemos isso claramente desde o sumário do seu pronunciamento.

O primeiro dever do Estado é sanear a terra, polir a inteligência e temperar o caráter do cidadão, adaptando-o às necessidades do seu habitat — O cinema como elemento de cultura — Os imperativos da vida contemporânea e as representações da tela sonora — O cinema aproximando os núcleos humanos — O cinema como livro das imagens luminosas (Vargas, 1934, sumário do documento).

²⁴ O pronunciamento realizado em 25 de junho de 1934 se encontra no acervo digital da Biblioteca da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/@download/file/04.pdf> Acesso em: 20 out. 2023.

A partir das estratégias adotadas por Vargas para instrumentalizar o cinema, refletimos sobre o risco inerente à linguagem audiovisual: sua capacidade de construir realidades artificiais que reforçam o status quo, ainda que revestidas de expressão artística. No entanto, reconhecemos que essa mesma linguagem também pode ser acionada como via para a análise crítica e emancipatória. Assim, o que historicamente serviu à manipulação pode ser ressignificado no trabalho pedagógico no EMI, conferindo uma dimensão ainda mais potente e transformadora.

A instrumentalização do cinema pelo Estado varguista revela os riscos e o poder da linguagem audiovisual. Esse percurso histórico nos interpela a observar com mais atenção as formas contemporâneas de audiovisual, amplamente presentes no cotidiano. Desde o século XX, o cinema atua como estratégia ideológica, cujas estruturas narrativas e expressivas seguem difundidas em vídeos digitais, campanhas publicitárias, programação televisiva e experiências multimídia.

Nesse sentido, torna-se necessário aprofundarmos a compreensão do que se entende por audiovisual na contemporaneidade e de que modo essas produções atuam na constituição de sentidos, práticas de consumo (Debord, 1997; Marx, 2011) e formas de subjetivação.

3.1.4 Llinguagem audiovisual: entre conceitos, mídias e disputas culturais

Iniciamos esta seção com a intenção de reiterar como as demais formas de audiovisual se utilizam da linguagem cinematográfica em suas construções. Porém, antes de mais nada, para um melhor entendimento do termo, se faz necessário especificarmos o que é de fato um audiovisual. De acordo com o dicionário Michaelis²⁵, audiovisual é:

[...] qualquer material, comunicação, mensagem, recurso, método etc. que busca estimular, simultaneamente, a audição e a visão; Diz-se de qualquer meio de comunicação que se vale do som e da imagem na transmissão da mensagem; [...] PEDAGOGIA: Que se destina a otimizar a aprendizagem pelo emprego de recursos auditivos e visuais: *Método de ensino audiovisual* (Dicionário Michaelis online).

²⁵ Os significados associados à palavra podem ser encontrados no site do dicionário online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/audiovisual/> Acesso em: 16 out. 2023.

Interessante notarmos a preocupação do dicionário na direção de apontar um conceito à palavra para além de sua significação enquanto adjetivo, oferecendo-lhe também, um sentido pedagógico. Percebemos que o verbete recebe inicialmente uma concepção mais operacional em sua acepção, para posteriormente ser definido como uma forma de método educativo. Neste sentido, o audiovisual pode ser compreendido como um meio de comunicação que combina imagem e som, além de funcionar como uma abordagem educacional que se utiliza dessa fusão.

O “Dicionário Teórico e Crítico de Cinema”, do ilustre teórico, escritor e professor universitário de cinema, Jacques Aumont (2006), reitera esses conceitos apresentados pelo tradicional glossário Michaelis, ao mesmo tempo que denota maior abrangência ao termo, quando afirma que audiovisuais: “[...] são obras que mobilizam, a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção, e as indústrias ou artesanatos que a produzem. O cinema é, por natureza, “audiovisual” [...] (Aumont, 2006 , p. 25).

Entre os exemplos de produções que combinam imagem e som estão a televisão e o vídeo. A TV desempenhou uma função fundamental na expansão da linguagem cinematográfica e adoção da linguagem videográfica. Com a introdução do vídeo-tape na década de 50, as transmissões televisivas puderam ser gravadas, proporcionando novas possibilidades expressivas para essa forma de comunicação. Machado (2007) destaca que essa convergência foi notada primeiramente por Youngblood, em “Cinema Expandido” de 1970, onde promove uma visão expandida do cinema para outras formas de mídia. Sob essa perspectiva, televisão, vídeo e multimídia também são considerados cinema. Segundo Machado (2007):

No entender de Youngblood, podíamos pensar o cinema de uma outra maneira, um cinema lato sensu, seguindo a etimologia da palavra (do grego kínema-éματος+gráphein, “escrita do movimento”), que inclui todas as formas de expressão baseadas na imagem em movimento, preferencialmente sincronizadas a uma trilha sonora. Nesse sentido expandido de arte do movimento, televisão e vídeo também passam a ser cinema, assim como a multimídia (Machado, 2007, p.66).

Assim, podemos entender que a televisão, o vídeo e outras formas de mídia são espectros da expressão cinematográfica.

No entanto, por serem formas expressivas e comunicacionais, essas produções articulam dinâmicas de mercantilização. Como nos alerta Marx (2013), no capitalismo toda mercadoria adquire valor de troca, e as obras audiovisuais, inseridas

na lógica da indústria cultural, passam a promover ideologias, comportamentos e modos de vida atrelados ao consumo. Adorno (2023) aprofunda esse entendimento quando afirma que a linguagem audiovisual é frequentemente usada pela classe dominante para reforçar discursos hegemônicos e naturalizar relações de dominação.

Mesmo quando oriundas da classe trabalhadora²⁶, essas produções nem sempre escapam à lógica dominante. Expressas frequentemente na forma de vídeos, essas construções tendem a ocultar o esforço e a quantidade de horas dedicadas ao trabalho necessárias para adquirir os objetos exibidos. Essa abordagem reflete um fenômeno semelhante ao conceito de explora no quarto item do capítulo 1, “O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo”. (Marx, 2013), quando o sociólogo alemão descreve-a como a perda de controle e conexão das pessoas com seu próprio trabalho, produto do seu trabalho e com os outros seres humanos. Fato semelhante ocorre na maneira como tratamos as produções audiovisuais: adaptamo-nos tão intensamente aos formatos que nos são oferecidos que já não questionamos o que assistimos, nem como ou por que consumimos tais produções.

Esse fenômeno se intensifica diante do contexto brasileiro. Segundo dados recentes da Kantar IBOPE Media²⁷, Hubspot²⁸ e DataReportal²⁹ (2023) e da Agência Nacional do Cinema³⁰ (ANCINE), em seu site³¹, o Brasil lidera a América Latina em plataformas de vídeo sob demanda e figura entre os países com maior permanência diária diante das telas, atingindo cerca de nove horas de uso de dispositivos digitais. Os dados indicam que esse consumo concentra-se em vídeos curtos veiculados em YouTube, TikTok, Instagram e Facebook, demonstrando a

²⁶ Para Marx (2013) a classe trabalhadora no capitalismo, refere-se à parte da população que, na história da sociedade, não detém a propriedade dos meios de produção, dependendo da venda de sua força de trabalho para garantir sua subsistência.

²⁷ A Kantar IBOPE Media é uma empresa mundial com filial latino-americana. Oferece informações sobre consumo, desempenho e investimento de mídia

²⁸ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/estudos-de-mercado-apontam-crescimento-do-youtube-em-2021,cda9cab6d12b434176392e93b76c62c1xx9zn1yf.htm> Acesso em: 8 out. 2023.

²⁹ A pesquisa completa pode ser acessada no site oficial do Datareportal. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-brazil> . Acesso em: 8 de out. de 2023.

³⁰ A Agência Nacional do Cinema é um órgão oficial do governo federal do Brasil, constituída como agência reguladora, com sede na cidade de Brasília, cujo objetivo é fomentar, regular e fiscalizar a indústria cinematográfica e videofonográfica nacional.

³¹ Site da ANCINE Disponível em: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/oca/publicacoes/arquivos.pdf/informe-vod-pos-revisao-28-fev-2023.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.

consolidação do vídeo como produção audiovisual dominante. Diante dessa configuração, julgamos necessário que o trabalho pedagógico no EMI reserve tempo e espaço para analisar e refletir coletivamente sobre as dimensões estéticas, expressivas, políticas e ideológicas dos vídeos levados ao contexto de aprendizagem. Sem tal apropriação crítica, perpetuaríamos uma alfabetização fragmentária, incapaz de dialogar com a produção simbólica que estrutura a sociabilidade atual. Por essa razão, assumimos como tarefa investigar o conceito de vídeo e suas múltiplas manifestações, a fim de compreendermos de que maneira ele opera e quais dinâmicas inaugura em nossa experiência cotidiana.

3.1.5 O reinado do vídeo na sociedade da era digital

Se estamos testemunhando um crescimento sem precedentes da utilização do vídeo como forma predominante de expressão midiática na contemporaneidade, cabe agora considerarmos a diversidade de formatos de vídeo que consumimos, e, principalmente, tecermos um conceito para esse termo.

Segundo o dicionário Michaelis³² online (2023), vídeo é um “conjunto de técnicas de gravação, edição, transmissão e recepção de imagens através de sinais de televisão ou de outros meios de multimídia”, sendo também um “conjunto de dispositivos que reproduzem eletronicamente imagens em movimento”; ainda pode se referir a um conjunto de dispositivos que reproduzem eletronicamente imagens em movimento, como a tela de um computador, televisão ou cinema, ou a um filme ou programa gravado. Além disso, o termo vídeo é costumeiramente usado como prefixo e/ou sufixo aglutinador de sentido, conforme se pode verificar nas palavras: vídeo cassete, vídeo clipe, vídeo tape, tela de monitor de vídeo, placa de vídeo, entre outras. A ideia de vídeo como um conceito que orbita em transitoriedades é difundida pelo professor, pesquisador e crítico de cinema Philippe Dubois (2004). Para ele, o termo vídeo remete a algo descentralizado, “[...] não funciona nunca como o ‘fixo’, a raiz, o centro, mas sempre como um periférico, uma especificação, uma variante,

³² Verbetes presente no dicionário Michaelis online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/v%C3%ADdeo/>
Acesso em: 8 out. 2023.

uma das várias formas possíveis de uma entidade que vem de outro lugar e não lhe pertence” (Dubois, 2004, p. 71).

Como indicamos, o termo incorpora uma proliferação de significados. Dubois, aprofunda essa ideia em sua obra, *Cinema, vídeo, Godard* (2004), no qual analisa a disseminação de sentidos atribuída ao verbete. No capítulo, “Por uma estética da imagem de vídeo”, de 2004, o autor ressalta que este sistema de imagens tecnológicas “[...] sempre teve problemas de identidade” (Dubois, 2004, p. 69), assim como uma “ambiguidade fundamental”:

Por um lado, ele é usado mais frequentemente como um complemento nominal (ou uma partícula de algum modo associada a um nome) do que um substantivo propriamente dito. Falamos em “câmera de vídeo”, “tela de vídeo”, “videocassete”, “imagem de vídeo”, “trucagem de vídeo”, “sinal de vídeo”. “videogame”, “documento em vídeo”, “videoclipe”, “videoinstalação”, etc. Mais do que um nome, próprio ou comum, que designaria uma entidade intrínseca, um objeto dotado de consistência própria e identidade firme, a palavra “vídeo” nos aparece inicialmente como uma simples modalidade, um termo que podemos qualificar de anexo, algo que intervém na linguagem tecnológica ou estética como uma simples fórmula de complemento, trazendo apenas (um qualitativo) a algo outro já dado, dotado de existência prévia e identidade estável [...] (Dubois, 2004, p. 70).

Constatamos que o termo “vídeo” não comporta uma acepção única: suas raízes etimológicas dispersas apontam para múltiplas camadas de sentido, o que lhe confere caráter mutável e, por vezes, espectral. Embora provenha do cinema, o vídeo altera a lógica narrativa original: se o cinema habitualmente organiza os acontecimentos numa sequência conclusiva, o vídeo pode limitar-se a fragmentos ou cenas sem desfecho, operando como recorte de experiências antes que como fábula inteira. Essa falta de finalidade narrativa, aliada à polissemia do próprio vocábulo, sustenta o termo apresenta uma linguagem aberta, apta a veicular discursos fragmentários e efêmeros que ressoam com a comunicabilidade fluida do presente.

Reconhecendo essa constituição e a capacidade de circulação massiva dos vídeos, concebemos que sua força persuasiva reside justamente na brevidade com que ativa afetos e cristaliza referências culturais. Essa fluidez impõe ao trabalho pedagógico o desafio de criar estratégias que convertam esses enunciados efêmeros em oportunidades de análise discursiva, permitindo aos estudantes situarem-se criticamente diante das mensagens que permeiam seu cotidiano digital. Quando examinamos os mecanismos de produção, distribuição e recepção que sustentam o

fluxo videográfico, percebemos redes de poder que atravessam tanto a propaganda estatal quanto o marketing corporativo, configurando narrativas capazes de legitimar valores sociais e consumos simbólicos.

Entretanto, há outra questão em relação ao vídeo que merece ser observada. Vivemos na era digital, descrita por Castells (2015)³³ como uma “Sociedade em Rede”, movida por fluxos informacionais globais cada vez mais acelerados. Essa velocidade reconfigura nossos hábitos e se projeta na maneira como produzimos e consumimos vídeos. Inseridos em uma lógica social que privilegia conteúdos breves e de ampla circulação, lidamos com formatos que dificultam exames críticos mais densos. Impulsionados pela onipresença de narrativas audiovisuais que atravessam o cotidiano escolar, os horizontes formativos se abrem ao tratarmos o vídeo, não como ornamento didático, mas como linguagem crítica capaz de reconfigurar o trabalho pedagógico na EPT.

3.2 Educação Audiovisual

3.2.1 Educação audiovisual na EPT: o trabalho pedagógico como campo formativo e horizonte emancipatório

Com base no que foi apresentado até aqui, reconhecemos que o trabalho pedagógico adquire espessura quando se constrói de forma coletiva, envolvendo o corpo docente como grupo colaborativo e as turmas como sujeitos de intervenção. Nesse entrelaçamento de vozes, a análise reflexiva das obras audiovisuais assemelha-se metaforicamente a um set de filmagem onde docentes e discentes partilham responsabilidades complementares, elaborando um roteiro em permanente construção marcado pela fruição estética e compromisso emancipatório. Assim como em um evento cinematográfico, os holofotes se voltam ao trabalho pedagógico, enquanto acompanhamos uma trajetória marcada pela análise das produções audiovisuais no tapete vermelho ideológico que se estende sobre o chão da escola.

³³ Castells (2015) descreve a sociedade em rede como uma estrutura social instigada pelo capitalismo, baseada em tecnologias de comunicação e informação. Essas tecnologias, como a microeletrônica e redes digitais de computadores, formam uma rede que nos interliga e que rege o comércio internacional e as economias nacionais, bem como regem um fluxo multicultural orquestrado pelas grandes potências mundiais

Essa caminhada se revela como um percurso de boniteza³⁴ e experimentação.

A boniteza se expressa no gesto curatorial que integra a análise de produções audiovisuais ao trabalho pedagógico, revelando o cuidado do professor na escolha das obras não apenas por seu conteúdo, mas pela linguagem que as constitui.

Acreditamos que o convite contínuo à reflexão sobre as produções audiovisuais trazidas para a sala de aula pode fazer a diferença na decodificação dessas obras. Quando questionarmos, tanto a nós mesmos quanto aos estudantes, sobre a razão pela qual uma cor específica é recorrente em uma cena ou por que a câmera optou por um determinado ângulo de filmagem, estamos promovendo uma análise mais apurada dos aspectos expressivos. Questões como essas promovem o debate e desvelam reflexões para todos os envolvidos, docente e discentes, através de um processo que chamamos de “olharmos juntos”. Ressaltamos aqui que a promoção desse tipo apreciação requer um certo grau de conhecimento prévio do professor sobre a linguagem audiovisual, mas, principalmente, o desejo de observar essas produções junto com seus alunos, aliando seu planejamento e o conteúdo programático ao olhar sistemático da rede de significados advindos dessa conjugação narrativa.

Compreendemos que a expressão “olharmos juntos” nos convida a reconhecer que a linguagem presente nas produções audiovisuais se origina na mesma matriz de expressão artística divulgada pelos pioneiros da linguagem audiovisual, Griffith e Eisenstein. Além disso, é importante entendermos que essa linguagem se torna rizomática³⁵ quando a produção adquire o formato de vídeo, o que significa que ela se apresenta como uma forma narrativa não-linear. Um rizoma é um tipo de caule subterrâneo que cresce horizontalmente, geralmente a pouca profundidade, sendo encontrado em muitas plantas herbáceas, originando-se de outras estruturas da

³⁴ A alusão ao termo “boniteza” de Paulo Freire está presente no livro “A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire”, de 2021, organizado por Ana Maria Araújo Freire, doutora em Educação e viúva do autor. Este livro é uma coletânea que reúne 15 artigos de intelectuais relevantes, os quais exploram o conceito de “boniteza” na obra do patrono da educação brasileira. “Boniteza” é a expressão que Paulo Freire utilizava para destacar valores éticos e estéticos na educação. Ele defendia a importância de uma educação dialógica, que cultivasse a sensibilidade, solidariedade e emancipação.

³⁵ O conceito de “rizoma”, inspirado no caule subterrâneo que cresce horizontalmente, foi introduzido por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (1980), como metáfora para descrever estruturas não hierárquicas e não lineares. Para os autores, o rizoma oferece uma maneira de compreender as relações, a multiplicidade e a complexidade presentes na filosofia, na cultura e na vida.

planta que não da própria raiz. Com essa abordagem queremos dizer que a linguagem aglutina fluxos de informação que se ramificam e se conectam de maneiras complexas.

Analisar a expressividade rizomática dos vídeos, assim como escrutinar a linguagem presente nas diversas formas de produções audiovisuais, poderia ser um dos horizontes daqueles que se dedicam ao ensino na contemporaneidade.

No âmbito da EPT, pensar a inserção da educação audiovisual requer que a reconheçamos como possibilidade de instaurar outras formas de perceber, compreender e intervir no mundo. Não se trata de utilizar as produções audiovisuais como ornamento ou suporte didático, mas de concebê-las como linguagem estruturante, capaz de articular modos de narrar e produzir sentidos. A proposta é transformar a sinestesia própria do audiovisual — quando levada à sala de aula — em campo de pensamento. Xavier (2008) corrobora essa perspectiva ao se referir ao cinema, abordagem que compreendemos extensível às demais formas de produção audiovisual.

[...] entendida no sentido formação (valores, visão de mundo, conhecimento, ampliação de repertório) permeia toda a experiência do cinema e está, ainda que de modo implícito, presente nos debates sobre os filmes, pois mesmo a reivindicação mais radical de um cinéfilo pela “autonomia” do campo e seus rituais específicos já pode ser vista como expressão de um tipo muito particular de formação em que o cinema fica reduzido à educação para o próprio cinema e seu imaginário. Para mim, **o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar**, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável. (Xavier, 2008. p. 15, grifos nossos).

Assim, consideramos que a dimensão educativa, tanto do cinema quanto das diversas formas de produção audiovisual, ‘educam’ quando fazem pensar, principalmente quando forem estimuladas num espaço privilegiado para que isso aconteça: o ambiente escolar. Essa ideia é defendida por teóricos, entre os quais destacamos Saviani (2008) ao fazer reflexões sobre o poder da escola na atualidade:

Na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas. [...] [...] a escola, na sociedade atual, é a força pedagógica que tudo domina. [...] Podemos concluir que, embora as formas de educação não-escolar tenham precedido historicamente à forma escolar, a situação que hoje se configura nos coloca diante do fato de que não nos é possível compreender a educação sem a escola. [...] Podemos afirmar que a

anatomia da escola é a chave da anatomia da educação (Saviani, 2008, p 154).

Deste modo, podemos compreender a escola como o palco majoritário para fazer pensar as composições em imagens e sons pulverizados cotidianamente por meio da cultura midiática circundante, e é justamente isso que buscamos com a educação audiovisual. Essa concepção, encontra eco em um ensaio de Assis Brasil (2014). Nesse texto, o autor reflete sobre a bonita trajetória do Programa de Alfabetização Audiovisual (POA) contida no livro *Escritos de Alfabetização Audiovisual* (2014), tecendo uma definição do que seria uma educação audiovisual: “num mundo cada vez mais povoado por imagens e sons, ajudar a criar cidadãos capazes de pensar naquilo que veem e ouvem” (Assis Brasil, 2014, p. 318).

E é no cultivo desse “olharmos juntos” que podemos estabelecer a inter-relação de produções audiovisuais e trabalho pedagógico do professor. E aqui vale nos aprofundarmos na concepção de trabalho pedagógico formulado por Ferreira (2018). O conceito supera a noção de aplicação didática: ele designa uma práxis criadora, fundada na produção coletiva de conhecimento, numa dialética permanente entre o projeto pedagógico individual e o institucional. Trata-se de uma categoria que sustenta o entendimento do labor docente, pois descreve simultaneamente o que fazemos e como o fazemos.

Essa práxis transita numa esfera de trabalho imaterial: criamos saberes, valores e sentidos, em vez de mercadorias. Portanto, para Ferreira (2018) o trabalho pedagógico tem um componente político profundamente arraigado em sua construção, enquanto um serviço intelectual atravessado por relações capitalistas que, ao mesmo tempo, exigem e limitam nossa autonomia. Não por acaso, a autora explicita três condições para que o trabalho pedagógico se configure. Primeiramente, ele requer tempo e espaço institucionais que favoreçam a reflexão coletiva. Em seguida, a qualidade desse processo repousa no grau de autonomia docente reconhecido pela escola. Por fim, afirma que toda decisão pedagógica possui natureza política, pois envolve escolhas de conteúdo, método e linguagem.

Ao transpormos esse quadro para o trabalho pedagógico com produções audiovisuais no EMI, concluimos que há implícito nessa articulação um percurso formativo que aciona também escolhas, conteúdo, método, sistematização, política além de experiência estética aos envolvidos no processo educativo do currículo

integrado. Agir nesse horizonte exige que consideremos múltiplas dimensões: do regime socioeconômico contemporâneo à influência da indústria cultural, nas narrativas que permeiam a escola, a vida cotidiana e o mundo do trabalho.

Assim, ao ancorarmos a educação audiovisual nessa categoria, reafirmamos seu caráter político, colaborativo e autoral, possibilitando que a análise das produções de imagens e sons se convertam em práticas emancipatórias.

Porém, ao considerarmos o uso de produções audiovisuais como campo formativo para enriquecer o trabalho pedagógico, é essencial evitar uma interpretação que neutralize a função pedagógica do professor. Não basta ter boas intenções; é necessário possuir certo grau de conhecimento³⁶ sobre como empregar de forma propositiva campo formativo em sala de aula. Para empregar as produções audiovisuais de forma eficaz, o docente deve ter uma compreensão dos conceitos fundamentais da linguagem audiovisual. É essencial estar familiarizado com diversas técnicas de análise e interpretação de obras audiovisuais, a fim de guiar os alunos na construção de suas próprias narrativas e na expansão de suas perspectivas.

Desta forma, queremos enfatizar que não existem normas inflexíveis neste procedimento. O intento é cultivar uma educação audiovisual que permita tanto aos professores quanto aos alunos explorarem uma variedade de interpretações e significados. Para alcançar esse objetivo, podem ser utilizadas estratégias como discussões em grupo, análise comparativa de diferentes produções e, até mesmo, projetos específicos com a temática em questão (videoclubes e cineclubes). Essas abordagens visam promover o desenvolvimento estético, o aprimoramento cultural e, acima de tudo, a conscientização crítica que viabiliza a perspectiva de uma educação emancipatória.

Nesse horizonte, e em consonância com Ciavatta (2014), compreendemos a emancipação como práxis (Marx, 2013; Saviani, 2011), uma articulação entre teoria e prática que se realiza na ação histórica dos sujeitos sobre a realidade concreta.

A proposta é unir o sensível ao cognoscível, criando uma dinâmica formativa que favoreça a emergência de novos significados (muitas vezes latentes ou não imediatamente decodificáveis) e que promova, com isso, um processo educativo

³⁶ Ao término desta seção, apresentamos uma lista de instituições nacionais dedicadas à formação de professores para a área da educação audiovisual.

orientado por princípios emancipatórios. Entretanto, reiteramos que a educação audiovisual não se limita a uma metodologia de análise fílmica ou à decodificação técnica da linguagem audiovisual. Ela se propõe, sobretudo, como um estímulo ao pensamento, ao olhar criativo e à experiência estética, nos termos do que Alain Bergala (2002, p. 129) denomina “análise de criação”. O autor defende uma abordagem que se distancia da leitura tradicional centrada na interpretação formal ou na extração de conteúdo, priorizando um olhar que reconhece os gestos criativos implicados na construção da obra. Ainda que possa partir da análise convencional, essa perspectiva busca ir além, ao valorizar a experiência com a linguagem audiovisual como parte de uma formação cultural e crítica, não dissociada do mundo, mas conectada aos modos como pensamos, sentimos e interpretamos a realidade.

O objetivo da “análise da criação” (2002) é imaginar voltar ao momento imediatamente anterior à consolidação das escolhas feita pelos cineastas e/ou produtores audiovisuais; trata-se de um esforço lógico e imaginativo para retroceder no processo criativo, até o ponto em que os autores tomaram suas decisões, quando as alternativas ainda estavam em aberto. A ideia é ler os porquês do audiovisual, construindo, como já vimos, indagações sobre ele: Como o autor(a) do vídeo/fime construiu determinada cena? O que desejou com isso? Por que determinada cor predomina? Por que filmou a cena de tal jeito? Quem confeccionou esse vídeo/filme? Quem patrocinou? Por que foi escolhido determinado áudio ou trilha sonora e não outro?

Pensarmos a construção das produções audiovisuais através desse viés, oportuniza uma abordagem pedagógica inovadora e exploratória, onde o professor adiciona novas camadas de aprendizagens às “telas luminosas” inseridas no seu conteúdo programático.

3.2.2 O potencial pedagógico das produções audiovisuais: o professor como criador

O que ambicionamos demonstrar é que há diversas possibilidades para se desenvolver o trabalho pedagógico com produções audiovisuais. O professor se configura como sujeito criador, que organiza, propõe e sustenta as mediações necessárias para que a educação audiovisual seja incorporada de maneira autoral e

formativa nas dinâmicas educativas. Nesse processo, os estudantes são convocados a participar ativamente da construção de sentidos, exercitando a autonomia na leitura e na partilha de suas percepções. Bergala (2002), por exemplo, avalia que um dos caminhos escolhidos pode ser o de pensar quais aproximações o professor ensaja com aquela obra: conceituais, poéticas, estilísticas.. Outra sugestão do autor é a exibição de fragmentos de filmes, podendo trabalhar a relação do todo com as partes, e/ou com a estética de determinado diretor em comparação a outros (relacionando-os com o mesmo tema ou outra característica previamente determinada). O vídeo também pode ser usado de maneira semelhante, como por exemplo, mostrando como uma mesma notícia pode ser anunciada de diferentes formas dependendo dos interesses de quem a produziu.

Trabalhar com a exibição de fragmentos fílmicos ou videográficos favorece uma maior profundidade analítica conferida pelo recorte. Por ser apenas um pedaço de um todo, o tempo requerido para sua apreensão colabora para uma maior atenção, interação e envolvimento. Um recorte audiovisual opera em um tempo diminuto, o que torna apazível repetí-lo e inclusive pausá-lo em determinados momentos, até que se verifique maior percepção das cenas assistidas.

Nessa perspectiva, o professor potencializa seu poder criador, pois se já criava aulas para a administração de seus conteúdos, passará a elevar esse potencial ainda mais, ao desafiar-se num trabalho em comunhão com a educação audiovisual. Dessa forma, ele começa a articular estratégias específicas (de criação) para analisar as produções, adaptando-as ao seu conteúdo. Isso resulta em uma engenharia didático-pedagógica estimulante.

Esse processo criativo pode ser entendido, outrossim, como um decisivo passo em direção à “reinvenção da escola”, ideia propagada pelo português António Nóvoa (2022) que propõe a construção coletiva de novos modos de educar, especialmente diante das incertezas no cenário pós-pandêmico. “Neste presente incerto, precisamos de afirmar que há sempre a possibilidade de outros futuros” (Nóvoa, 2022, p. 52).

Para o autor português, a escola contemporânea precisa passar por um processo de metamorfose - se quiser sobreviver enquanto instituição educativa - pois ela mostra-se inábil para encarar as incitações dos novos tempos. E é justamente nesse contexto que surge a ideia de reinvenção da escola para ele:

A certeza é o caminho mais curto para a ignorância. Por isso, o melhor que podemos fazer nesta fase decisiva da história da escola é pensar as nossas dúvidas, debatê-las com rigor e responsabilidade, trazê-las para o debate público. A desintegração da escola é um cenário possível. A sua metamorfose também. (Nóvoa, 2022, p. 20).

Nessa conjuntura, vale lembrar que essa reinvenção não se sustenta no imprevisto, mas se ancora em fundamentos teóricos consistentes que orientam a construção a educação. É nesse horizonte que se inscrevem os espaços formativos voltados à educação audiovisual, tema que desenvolvemos na próxima seção.

3.2.3 Desvendando os bastidores: espaços formativos em Educação Audiovisual

A educação audiovisual tem se consolidado e ganhado relevância no cenário educacional brasileiro, ao longo das últimas décadas. Tanto é que diversas instituições no Brasil têm se dedicado ao estudo e à realização de ações formativas no campo da Educação Audiovisual. No Rio Grande do Sul dispomos de pelo menos duas entidades neste âmbito. Em Porto Alegre, temos desde 2008, conforme já citamos, o Programa de Alfabetização Audiovisual (PAAV)³⁷, que objetiva qualificar a presença do cinema e do audiovisual na escola através de parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com a Secretaria de Cultura de Porto Alegre. Esse Programa foi fundamental à nossa pesquisa e formação neste tema. Já em Pelotas, contamos com o grupo de pesquisa do professor Josias Pereira, docente na unidade curricular de Cinema e Audiovisual da UFPEL, RS. Ele coordena o grupo de estudos sobre *Produção de Vídeo Estudantil*³⁸, espaço aberto para que professores de qualquer local do Brasil tenham acesso a formação na área e ao compartilhamento de suas pesquisas e ações em produções audiovisuais dentro do espaço escolar. O grupo também está presente no *WhatsApp*, consolidando-se como um espaço democrático de conhecimento e fortalecimento da identidade do

³⁷ O programa de Alfabetização Audiovisual ocorre presencialmente na Cinemateca Capitólio, mas possui formações online que podem ser acessadas através dos sites, disponíveis em: <https://alfabetizacaoaudiovisual.blogspot.com/> e <https://alfabetizacaoaudiovisual.poa.br/sala-de-profes-sores/> Acesso em: 12 nov. 2023.

³⁸ O grupo de estudos, formação de professores e pesquisa em Educação Audiovisual pode ser acessado através do site da UFPEL. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/producaodevideo/> Acesso em: 12 nov. 2023.

professor, como ressalta Nóvoa (2022).

Em outros estados também encontramos pesquisas e formações na área. Uma das mais destacadas é a Escola Semente Audiovisual³⁹, rede paraibana iniciada em 2014, composta por uma equipe multidisciplinar de pesquisadores, professores, cineastas e produtores culturais com ampla experiência em Educação Audiovisual na escola. O grupo da Semente dedica-se à formação de professores e estabelece parcerias com universidades, espaços não formais de educação e escolas. Semelhante a essa proposta, está O Minuto Escola⁴⁰, um programa de capacitação em audiovisual destinado aos educadores da rede pública, coordenado pela pesquisadora e cineasta Moira Toledo e pelo cineasta e criador do “Festival do Minuto”, Marcelo Masagão. A proposta central deste programa é capacitar professores para a produção de vídeos, com foco na montagem/edição e na pulverização de sentidos oriundos das contruções dessas produções.

Já no âmbito da América Latina temos, desde 2009, a Rede Kino⁴¹, Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, comandada pelas renomadas professoras: Adriana Fresquet, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rosália Duarte, da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Milene Gusmão, do curso de Cinema da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). A Rede Kino busca integrar cinema e educação nos processos formativos de crianças e jovens, dentro e fora da escola. Atua no fortalecimento da educação estética audiovisual, na articulação de projetos latino-americanos e na proposição de políticas públicas que ampliem o acesso à produção cinematográfica e incentivem a criação audiovisual em contextos educativos. Suas ações oferecem sustentação teórico-prática à educação audiovisual no espaço escolar, reafirmando seu compromisso com a formação crítica e democrática.

O interesse por esse tema vai além do âmbito docente. Alguns IFs da região sul, por meio do EMI e também através do Ensino Técnico Subsequente, endossam o cenário de instituições que promovem formação em Educação Audiovisual, com o viés de preparação para o mundo do trabalho. Isso é expresso em cursos técnicos

³⁹ Disponível em: <https://educacaoaudiovisual.com.br/> Acesso em: 12 de nov. de 2023.

⁴⁰ Maiores informações sobre o Projeto Minuto Escola estão presentes em seu site. Disponível em: <https://www.minutoescola.com.br/> Acesso em: 12 nov. 2023.

⁴¹ Disponível em: <http://www.redekino.com.br/> Acesso em: 12 nov. 2023.

específicos, com o Curso Técnico em Multimídia, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Vacaria; Técnico em Produção de Áudio e vídeo do Instituto Federal Paraná (IFPR); além do Técnico em Produção de Áudio e Vídeo, oferecidos no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - *Campus Alvorada* (RS). Este último, por exemplo, tem anunciado em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a perspectiva de uma formação humana integral através do audiovisual. Podemos ilustrar esse argumento através desse trecho do documento⁴²:

[...] os conhecimentos do Ensino Médio à formação profissional de sujeitos capazes de atuar na produção, realização, montagem e divulgação de obras e produtos audiovisuais, sejam eles curta, média ou longa-metragem, ficcionais ou documentais, além de vídeos digitais para internet e mídias sociais, peças publicitárias, ensaios audiovisuais de ordem artística, telejornalismo e videoclipes, entre outros formatos. O programa é constituído em regime de componentes curriculares que, no conjunto, proporcionam ao aluno o **domínio dos conteúdos escolar e da linguagem audiovisual** através da organização de pré-requisitos que ordenem a consolidação do conhecimento do discente através de um processo de progressão de aprendizagem (IFRS - *Campus Alvorada*. PPC, 2016, p.7, grifos nossos).

Indubitavelmente, considerando que até mesmo cursos específicos do EMI apresentam Projetos Pedagógicos que incorporam a aprendizagem da linguagem audiovisual, torna-se urgente que o maior número possível de professores receba esse tipo de formação, pois somente assim seus planos de aula poderão contemplar essa demanda, em especial para aqueles que desempenham suas funções nessa modalidade educacional. Algumas universidades brasileiras vêm se dedicando às práticas formativas dentro da Educação Audiovisual. Uma das que mais se destaca nesse campo de pesquisa é a UFRJ, onde a professora Adriana Fresquet coordena o Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual (Grupo CINEAD), além de também ser, como já mencionamos anteriormente, coordenadora da rede Kino.

Por outro lado, apesar da crescente demanda por pesquisas nesta área⁴³, andam poucas as instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, que lançam cursos de licenciatura com esse viés. O que observamos é que o expressivo crescimento do mercado audiovisual leva a maioria dessas universidades a optar por

⁴² Projeto Pedagógico de Curso do Curso Técnico em Produção de Áudio e Vídeo. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/alvorada/wp-content/uploads/sites/17/2022/07/PPC-Producao-de-Audio-e-Video.pdf>. Acesso em: 12 out. 23.

⁴³ Conforme destacado no gráfico D presente no Estado do Conhecimento.

introduzir cursos com ênfase na capacitação. Exemplos incluem o Bacharelado em Audiovisual da Universidade de São Paulo (USP); Produção Audiovisual e Midialogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Cinema e Audiovisual das Universidades Federal Fluminense (UFF) e Federal de Pernambuco (UFPE); e Realização e Produção Audiovisual na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS-RS), entre outros.

Embora existam diversas ofertas de cursos de extensão e formação continuada em Educação Audiovisual, compreendemos que, para além da importância da capacitação, o envolvimento do professor com a linguagem que constitui essas produções é essencial. Trata-se de reconhecer no audiovisual uma forma de expressão que organiza sentidos, convoca o olhar e propõe outras maneiras de pensar o mundo. Quando incorporada com intencionalidade ao cotidiano escolar, essa linguagem contribui para reconfigurações na relação com o conhecimento e nas formas de exercer a docência, processos que, em nossa leitura, dialogam com a ideia de uma "metamorfose da escola", conforme propõe Nóvoa (2022).

3.3 Formação de Professores

3.3.1 Do “Plano Geral ao plano detalhe”: a formação de professores na EPT

O título desta seção recorre a expressões da linguagem audiovisual como recurso metafórico para situar a abordagem adotada. “Plano geral” é um tipo de enquadramento que oferece uma visão ampla da cena, permitindo contextualizar os elementos e suas relações. Nessa perspectiva, iniciamos com uma leitura panorâmica sobre a formação docente, buscando compreender seus contornos mais amplos antes de nos aproximarmos dos recortes desta pesquisa. Já o “plano detalhe” remete a um enquadramento mais preciso, que focaliza aspectos específicos da narrativa, neste caso, as particularidades da formação de professores no contexto da EPT.

Vivemos um tempo marcado pela vulnerabilidade da imagem docente, tornando-se fundamental fortalecer seu trabalho e destacar sua relevância na sociedade. Salários baixos, condições de trabalho precarizadas, expectativas crescentes de envolvimento dos professores em questões sociais, emocionais e

comportamentais dos alunos, são alguns dos desafios diários enfrentados pelos educadores brasileiros. A complexidade desses fatores, desgasta e impacta negativamente a percepção pública da profissão.

Assim, acreditamos que é urgente enaltecer o exercício docente, pois o contexto citado pode piorar diante de propostas legislativas recentes, como o Projeto de Lei nº 5.230 (Brasil, 2023), que visa precarizar ainda mais o sistema educacional brasileiro, agravando as disparidades na educação pública. Além disso, outro projeto, o Projeto de Lei (PL) nº 1.338 (Brasil, 2022), ao intentar viabilizar o ensino domiciliar, contribui para a diminuição do suporte financeiro às escolas públicas, comprometendo recursos essenciais para a qualidade do ensino. Esse panorama educacional impõe desafios ao trabalho docente, mas também, gera impactos na trajetória educacional dos jovens. Trata-se de um cenário sombrio. Por outro lado, surge um alento, com a divulgação da notícia de que o governo federal tem a intenção de erigir até 2026, mais de uma centena de IFs, informação proclamada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁴, durante a Conferência Nacional da Juventude, em dezembro de 2023. A sociedade brasileira sabe o quanto os IFs destacam-se pela excelência educacional que oferecem, proporcionando aos seus estudantes uma educação na perspectiva da formação humana integral (Ramos, 2010) por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sem dúvida, o anúncio presidencial é promissor!

No que tange a qualificação profissional, a formação de professores é um componente relevante no fortalecimento da educação e, por extensão, sobre os percursos formativos dos estudantes. Reconhecemos que investimentos em processos formativos podem colaborar com transformações institucionais e sociais, ainda que não as determinem de forma isolada. Para explorarmos esse assunto, recorreremos novamente às reflexões de Nóvoa (2022), reconhecido pela sua abordagem no campo da formação docente.

Nóvoa (2022) nos oferece sua visão sobre a formação de professores,

⁴⁴ Durante a conferência, Lula enfatizou a importância da participação ativa dos jovens em fóruns de debate sobre políticas públicas e reiterou o compromisso do governo em satisfazer tais demandas, incluindo medidas relacionadas ao aumento salarial e ao aprimoramento do sistema educacional. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202312/faremos-mais-cem-institutos-federais-at-e-2026-diz-lula-na-conferencia-nacional-de-juventude#:~:text=%22N%C3%B3s%20vamos%20fazer%20mais%20cem,justo%22%2C%20afirmou%20o%20presidente>. Acesso em: 20 dez. 2023.

fundamentada na história da profissão, no presente revelado e nas possibilidades futuras, que podem oscilar entre um cenário potencialmente devastador ou, talvez, a revelação de um horizonte ensolarado de um futuro promissor. No conjunto de seus escritos insere-se a ênfase na construção de uma identidade docente que se desenvolve a partir de várias frentes. Isso inclui desde o acolhimento caloroso de professores recém-formados nas escolas, passando pelo desenvolvimento do trabalho em equipe, até o acompanhamento, supervisão e avaliação constante, e ainda, do contínuo cultivo de uma rede colaborativa entre professores, instituições educacionais e comunidades. Essa formação é um processo permanente, que se desdobra ao longo da trajetória docente. Trata-se de um compromisso com o desenvolvimento profissional, sustentado por práticas reflexivas e pelo desejo de aprimoramento.

Segundo Nóvoa (2022), fortalecer essa rede pressupõe reconhecer ativamente os professores como produtores de conhecimento e como sujeitos de uma pedagogia que é constantemente revisitada, reelaborada e reconstruída. A ideia do autor é de que reconheçamos a interdependência entre os participantes da educação e valorizemos a constante troca de ideias e práticas, fundamental para uma abordagem mais sólida e eficaz na construção dos saberes docentes (Tardif, 2012). Diante disso, torna-se perceptível que o desenvolvimento profissional dos professores constitui-se num processo permanentemente elaborado, abrangendo toda a sua jornada docente.

O entendimento histórico dessa trajetória, segundo Nóvoa (2022), proporciona uma visão enriquecedora para refletirmos sobre o futuro da educação. Para ele, a visão histórica favorece uma apreensão mais profunda do estado atual da profissão e da apropriação da identidade docente, mas sobretudo, oferece embasamento para orientar práticas vindouras. Seguindo sua linha de raciocínio, a construção dessa identidade também está aliada à comunhão do corpo de conhecimentos necessários à formação docente, e que via de regra, são vistos isoladamente, com valores distintos: científicos e pedagógicos.

Portanto, ao combinar os conhecimentos científicos de sua área com os saberes da ciência da educação — ou seja, os conhecimentos pedagógicos — e atribuir a ambos a mesma importância, os professores estariam consolidando sua identidade profissional. No entanto, Nóvoa (2022) ressalta a existência de uma terceira dimensão igualmente decisiva para essa construção: o conhecimento

profissional, constituído pela experiência cotidiana da docência.

A partir dessa perspectiva, o autor propõe três pilares que fortalecem a condição docente: o acolhimento aos profissionais iniciantes, o trabalho em equipe e as ações colaborativas entre escola, comunidade e instituições universitárias. Em relação ao acolhimento, é especialmente relevante esta reflexão do teórico português:

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores (Nóvoa, 2022, p. 62).

É neste contexto fértil, que para Nóvoa (2022), se abrem as possibilidades para a metamorfose da escola, que em tese (ou em prática), advém, sobretudo, da reinvenção da própria pedagogia do professor, a partir de um movimento de resistência, união, poesia, pertencimento e até mesmo, de ativismo. A possível reinvenção da escola surge como fruto de uma colaboração entre professores, que se mostram resilientes e determinados a superar os desafios da contemporaneidade, que, como já abordamos, são numerosos. Essa reinvenção implica enfrentar o sistema que os oprime, advogar por políticas públicas que assegurem a excelência educacional, solidificar sua identidade profissional, reinventar-se e transformar continuamente seu trabalho. O conjunto dessas atribuições são recorrentes ao longo de sua análise:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos (Nóvoa, 2002, p. 67).

Com plena consciência desses aspectos, reconhecemos que exercer o ofício da docência é uma tarefa longe de ser simples; historicamente, nunca o foi, e nos dias atuais, tornou-se ainda mais desafiadora. A complexidade do cenário educacional contemporâneo, marcada por transformações sociais aceleradas, avanços tecnológicos e a pluralidade de sujeitos que habitam a escola, impõe novas camadas de exigência à condição docente. Ainda assim, mantemos o compromisso

com a formação humana, conscientes de que a educação ocupa um lugar fundamental na construção de sociedades mais justas e solidárias.

Tendo apresentado esse pano de fundo, voltamos nosso olhar para um recorte mais específico: a formação de professores no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Ao aproximarmos nossas lentes, percebemos que, embora esse campo dialogue com os fundamentos da formação geral, apresenta demandas e configurações próprias, relacionadas às suas singularidades históricas, curriculares e institucionais. Neste *zoom*, torna-se visível a complexidade formativa exigida desses educadores, em um campo marcado por desafios em constante transformação.

Primeiramente, quando tratamos de EPT, é fundamental ressaltar que seu alcance se estende por uma ampla variedade de níveis educacionais, incluindo o EMI, Ensino Técnico Profissionalizante, graduação e pós-graduação. Neste cenário, dedicaremos nossa atenção de maneira específica ao contexto do EMI, pois nossa pesquisa se concentra nesse âmbito. Em resumo, trata-se de um modelo educacional que integra o aprimoramento de habilidades acadêmicas (científicas) com competências técnicas e profissionais direcionadas ao mundo do trabalho, buscando nesta aglutinação a perspectiva de uma formação humana integral, omnilateral e emancipatória. Ramos (2010) descreve em poucas palavras essa especificidade:

Por esse caminho, será possível perceber que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade (Ramos, 2010, p.53).

Desta forma, a formação docente no EMI assume uma forte responsabilidade, uma vez que os educadores devem estar aptos a atender a duas demandas: preparando jovens para o trabalho técnico, mas também para a sua totalidade humana. Essa preparação abrange saberes ontológicos, científicos e tecnológicos, com o propósito de habilitar os indivíduos a enfrentarem os desafios da vida profissional e pessoal de maneira plena e enriquecedora.

No entanto, os obstáculos enfrentados por esses educadores não se limitam a isso. Diante da singularidade inerente a essa modalidade de ensino e da considerável preparação para um bom desempenho profissional, há a batalha histórica para estabelecer leis que regulamentem a qualidade e a singularidade da EPT, com

avanços em alguns momentos e retrocessos em muitos outros. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), legislação que define e regulamenta o sistema educacional do nosso país, parece não conferir o devido valor a essa modalidade educativa. Verificamos isso, mesmo na versão mais recente da sua redação⁴⁵, datada de 2 de agosto de 2023, cujo texto aborda as normativas para a formação profissional técnica de nível médio em conjunto com a aprendizagem profissional, e estabelece a elaboração de uma política nacional para o setor, porém, não se observam significativos avanços nem especificidades que enfatizem a necessidade de maior rigor e distinção na formação dos professores que estarão envolvidos nessa modalidade de educação.

Neste cenário, o promissor anúncio do presidente Lula⁴⁶, em 14 de dezembro de 2023: "nós vamos fazer mais cem Institutos Federais neste País para que a gente possa suprir a ausência de vagas para a juventude aprender uma profissão, ter um emprego digno e um salário justo", é ótimo, mas não acentua a persona que fará a "roda girar", atenuando a primazia daquele que será responsável pela formação desses jovens.

Entendemos que o anúncio revela uma ausência, a qual também se reflete na falta de regulamentação sobre a formação inicial⁴⁷ dos educadores interessados em trabalhar na EPT. No caso dos docentes admitidos por meio de concurso, exige-se graduação na área específica de atuação, sendo valorizados, na etapa de títulos, aqueles que possuem mestrado ou doutorado. Em algumas situações, é possível ingressar no magistério do EMI sem licenciatura, desde que o candidato se comprometa a realizar formação pedagógica em nível de especialização. Essas brechas nos critérios de ingresso, ainda que legalmente respaldadas, revelam

⁴⁵ A nova versão da LDBEN, a Lei Nº14.645, de 2 de agosto de 2023, modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para tratar EPT e integrar a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/_.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

⁴⁶ Declaração presente no site Agência GOV. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais-1>. Acesso em: 19 dez. 2023.

⁴⁷ Para Nóvoa (2022), a formação inicial se controla a partir da tríade universidade, escolas e professores. Trata-se de uma "casa comum", um espaço institucional compartilhado entre formadores acadêmicos e docentes em exercício que ele chama de "indução profissional", que articula saberes científicos das disciplinas, conhecimentos da área da Educação e a cultura profissional docente, constituindo um locus de produção e valorização formativa.

lacunas que repercutem no desenvolvimento do trabalho pedagógico na EPT.

Entendemos que uma regulamentação mais precisa poderia contribuir para enfrentar tais fragilidades, considerando que a formação profissional dos estudantes demanda educadores capazes de promover reflexão crítica sobre o mundo do trabalho, compreendido em sua dimensão humana e em sua inserção nas dinâmicas de um cenário global em transformação. Nessa perspectiva, o professor da EPT assume exigências que extrapolam aquelas atribuídas ao docente do ensino médio tradicional, articulando diferentes campos do saber e enfrentando responsabilidades formativas ampliadas.

Ele requer uma formação inicial e contínua que integre conhecimentos científico-pedagógicos, conectando esses saberes à identidade docente e ao desenvolvimento de sua experiência profissional (Nóvoa, 2022). Além disso, é essencial que esse professor esteja familiarizado com a história de sua profissão e compreenda a realidade na qual está inserido.

Considerando isso, Kuenzer (2008) destaca que o professor deve estar adequadamente capacitado para seu trabalho na EPT. Para a autora a formação deste profissional envolve o entendimento do mundo do trabalho de forma não ingênua, mas sim baseada na realidade, por meio da apreensão do caráter abrangente das interações sociais e econômicas. Ela ressalta ainda que: “[...] essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas” (Kunzer, 2008, p. 31). Nesse sentido, a pesquisadora faz uma outra constatação perspicaz:

[...] de pouco adianta qualificar tecnicamente o professor se ele não tiver uma ampla compreensão acerca da natureza do trabalho, tal como ele se dá no regime de acumulação flexível, para o que contribui decisivamente o conhecimento das categorias da pedagogia do trabalho (Kunzer, 2008, p. 34).

Portanto, a preparação desses educadores deve abranger uma variedade de conhecimentos, que vão desde a capacitação técnico-científico-pedagógica inicial e contínua até as experiências e conhecimentos práticos adquiridos no exercício profissional, além de um entendimento aprofundado das constantes e contínuas mudanças no mundo do trabalho.

Outro aspecto relevante relacionado à formação de professores diz respeito à

tradição individualista no qual se processa essa trajetória acadêmica. Ciavatta (2008), afirma que a formação de professores, historicamente se concentra no indivíduo, tornando os docentes, muitas vezes, influenciado por ideologias individualistas e competitivas. Ciavatta (2008) salienta que a preparação pedagógica docente deve se estabelecer através de um olhar voltado para o outro, especialmente em ambientes de EPT:

Queremos mudar o ângulo de visão e ter como ponto de partida o professor não apenas como ser humano individual, mas como um ser social, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, no ato de viver e de educar-se para educar outros seres humanos (Ciavatta, 2008, p. 42-43).

Quando compreendemos essa formação como resultado da sociabilidade do ato de educar, passamos a entender que as interações sociais moldam o conhecimento construído e influenciam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento social e emocional dos sujeitos. Para Ciavatta (2008), reconhecer a formação docente como um processo intrinsecamente vinculado à sociabilidade permite adotar uma abordagem que considere tanto a identidade dos estudantes quanto as formas como se relacionam com o ensino, a partir dos contextos de vida que compartilham com seus professores, com a escola e com o sistema educacional.

Direcionar o olhar à formação docente na EPT implica assumir tais reflexões como indispensáveis, exigindo atenção cuidadosa às singularidades que atravessam esse campo formativo. Essa análise nos suscita pensarmos que a integralidade mencionada pela autora se dá em um duplo viés. Primeiramente, relaciona-se à formação docente, analisada na perspectiva de nossa natureza como seres sociais, sublinhando uma formação originada por um ato social. O segundo aspecto desta formação surge da transcendência do dualismo entre trabalho manual e intelectual, entre ensino propedêutico e técnico e entre trabalho e escola. E essa superação, precisa ser implementada antes mesmo do professor chegar à sala de aula, gerando uma conscientização prévia de como deverá se processar seu trabalho pedagógico. Somente com esse entendimento será possível lidar com a estrutura curricular do EMI, reunindo de forma coesa as distintas dimensões formativas e reiterando a

concepção de trabalho como princípio educativo, um dos fundamentos que sustentam a proposta do Ensino Médio **Integrado** (grifamos a última palavra para ressaltar seu significado em relação ao contexto). Para Ciavatta (2019), esse princípio pressupõe a interconexão entre trabalho e educação, reconhecendo o caráter formativo que atravessa ambas as esferas. Trata-se de uma visão que compreende trabalho e educação como experiências voltadas ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

Nesse sentido, a preparação docente para o EMI implica uma rede complexa de aprendizagens, que exige atenção à articulação entre saberes, práticas e sentidos atribuídos à formação.

Não obstante, ressaltamos um atributo essencial que é uma das suas perspectivas fundamentais, assim como a formação humana integral e a omnilateralidade: a educação emancipatória. E esse atributo é destacado desde o início deste estudo, pois acreditamos que ele representa uma das proposições mais alcançáveis por meio da inserção da educação audiovisual nessa modalidade de ensino, uma vez que "A educação deve ser, obrigatoriamente, emancipatória" (Ciavatta, 2008, p. 54). No entanto, essa emancipação vai além de simplesmente conferir liberdade ao cidadão; ela busca capacitar os indivíduos a assumirem o protagonismo de suas próprias ações. A emancipação, nesse sentido, supõe que o ser humano seja sujeito "artífice de seu próprio agir" (Ciavatta, 2008, p. 54).

Em síntese, a formação de professores na EPT se efetiva através de um ato social que, por sua vez, formará jovens, numa relação que se dará dos outros e pra os outros, num intercâmbio privilegiadamente comunal. Há um viés comunitário e humano nesta formação. E é na "boniteza" desse processo, com as nuances próprias da EPT, que pode emergir o auto-reconhecimento do sujeito docente como artífice de suas ações (Ciavatta, 2008), capaz de repensar a realidade, a política, as relações sociais e seu fazer pedagógico, orientando sua atuação para uma formação vinculada ao mundo do trabalho. Assim, compreender a docência nesse campo exige mais do que domínio técnico ou domínio de conteúdos: requer sensibilidade histórica, abertura ao coletivo e engajamento com os sentidos formativos que atravessam a experiência educativa.

Por isso, analisar a dinâmica da educação audiovisual no EMI do IFRS - *Campus* Canoas, por meio do trabalho pedagógico dos professores, envolve embarcar em uma jornada que requer uma imersão em diversos debates teóricos.

Dentro desse contexto, analisar como as ideias de Marx sobre educação ressoam nessa estrutura, especialmente no que diz respeito à concepção de politecnia e à formação crítica dos indivíduos, é um dos aspectos pertinente para essa investigação, dado que uma das proposições do EMI é impactar a realidade social.

Primeiramente é preciso salientar que a educação profissional surgiu em nosso país para acolher as demandas do capital, ou seja, do mercado de trabalho, tanto em relação ao poder dominante, quanto em relação aos indivíduos das camadas populares que necessitavam ingressar no cenário profissional. Na base de nossa construção social, a reprodução do capital desencadeia a própria continuidade do sistema que a criou. Ela opera como uma matriz de propagação infinita, impulsionada principalmente pela alienação dos desfavorecidos – os trabalhadores –, um conceito tão bem explicitado por Marx em *O Capital* (2013). Por desfavorecidos entendem-se os trabalhadores que dentro do sistema capitalista se tornam alienados de seu próprio trabalho e do produto final que ele cria. O autor argumenta que no capitalismo, os trabalhadores são tratados como meros instrumentos de produção, onde seu trabalho é explorado em prol do lucro dos proprietários dos meios de produção. O trabalhador, para Marx (2013), é alienado em relação ao seu labor e principalmente, em relação a sua própria vida. Diante disso, se o EMI dos IFs objetiva uma formação profissional e tecnológica que transcenda a alienação, dos quais estamos imersos no contexto capitalista de produção e reprodução social, é necessário promover a transformação de suas perspectivas.

A politecnia representa um dos horizontes que compõem o EMI, sendo definida por uma formação que não se restringe à específicos campos do saber, como ciências, humanidades, artes e tecnologia. É uma abordagem que valoriza o todo e a capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades em diferentes contextos. Para Ramos (2008), politecnia é “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (Ramos, 2008, p.3).

Saviani (1989) reitera essas ideias, ao mesmo tempo em que apoia as visões de Marx sobre a necessidade de a educação influenciar a transformação social e ser por ela influenciada, argumentando que é fundamental agir com base na realidade concreta do momento presente:

[...] é preciso partir da situação atual, e desenvolver os seus elementos

contraditórios, quer dizer, agir no interior dessa contradição. Porque eu não posso esperar a sociedade se transformar para a educação se transformar, porque para a própria sociedade se transformar a educação precisa ser transformada. Mas, eu não posso primeiro transformar a educação para transformar a sociedade, porque para a educação se transformar é preciso que a sociedade se transforme. Então, deve-se partir da situação atual, ou seja, eu parto do existente e busco realizar a transformação, concomitantemente, dos dois aspectos. É preciso, pois, partir da situação existente. (Saviani, 1989, p. 32).

Assim, para a construção de uma nova sociedade e educação, é essencial começar imediatamente com o que temos disponível agora. E o que temos agora? Sujeitos atravessados por estímulos audiovisuais, capazes de reforçar a alienação ou favorecer a emancipação, entendida aqui a partir de Ciavatta (2008; 2014) como processo histórico de construção crítica da consciência. Em outras palavras, acreditamos que o próprio conteúdo audiovisual produzido pela sociedade capitalista pode servir como um meio de transformação social: “[...] é preciso, pois, partir da situação existente” (Saviani, 1989, p. 32).

Portanto, ao contemplarmos a interligação dos variados saberes no contexto do EMI, vislumbramos a potencialidade da educação audiovisual para enriquecer essa integração e a apreensão da realidade. Sua introdução fortalece a teia de conhecimentos, mas também pode favorecer uma aprendizagem expandida.

Desvelar as articulações entre educação audiovisual, trabalho pedagógico e formação no EMI nos conduz à necessidade de investigar como tais elementos se manifestam concretamente no contexto educacional. Para tanto, definimos um percurso metodológico capaz de acolher os documentos curriculares e a complexidade das vozes docentes, buscando interpretar as narrativas que se inscrevem nesses registros como parte dos sentidos construídos em torno do trabalho pedagógico.

4 METODOLOGIA

Esta seção está organizada em duas partes. Na primeira, formulamos uma definição para o termo "metodologia". Em seguida, caracterizamos a pesquisa e apresentamos os instrumentos de produção de dados, conforme descrito no segmento 4.1. Na subseção seguinte, correspondente à seção 4.2, explicitamos os procedimentos de análise adotados, bem como a técnica pela qual analisaremos esses dados, a Análise Textual Discursiva (ATD). Além disso, apresentamos de maneira sequencial a proposta da pesquisa, fornecendo detalhes sobre o percurso metodológico. Por fim, são analisadas considerações pertinentes aos princípios éticos que orientam esta investigação.

4.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos de produção de dados

Entendemos metodologia como o conjunto de procedimentos sistemáticos que conferem coerência, lógica e consistência à pesquisa. No presente estudo, ela orienta o percurso necessário para interpretar as relações entre educação audiovisual, trabalho pedagógico e formação crítica no EMI. Segundo Marconi e Lakatos (2003):

A Metodologia Científica, mais do que uma disciplina, significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das idéias. Podemos afirmar até: a prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizado e qualquer tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como o mais lógico, racional, eficiente e eficaz (Marconi; Lakatos, 2003, p.17).

E é na esteira dessas concepções que desenvolvemos nossa abordagem metodológica, moldando-a como um farol orientador que minuciosamente conduz nossos passos e concepções na pesquisa. Esse direcionamento permeia todo o percurso de maneira lógica, eficiente e racional, almejando atingir contribuições consistentes ao término dessa jornada.

Assim, como intuito de enfocar a problemática de pesquisa: "De que maneira a inserção de produções audiovisuais no trabalho pedagógico pode estimular a capacidade de análise crítica em relação às linguagens empregadas por essas criações, com o propósito de promover uma educação emancipatória?" e de verificar as proposições dos servidores do IFRS - *Campus* Canoas sobre o tema: "A educação

audiovisual no contexto do EMI", elegemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa. Essa abordagem busca compreender fenômenos complexos, priorizando interpretações e significados, sendo um método amplamente utilizado nas ciências sociais. Oliveira (2008) afirma que pesquisa qualitativa é:

Um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentadas de forma descritiva. (Oliveira, 2008 p. 41).

Considerando esse contexto e no que se refere aos objetivos, este estudo é caracterizado como exploratório, conforme definição de Severino (2013), por buscar familiaridade com um campo ainda pouco sistematizado, neste caso, a educação audiovisual no contexto do EMI. O propósito da pesquisa exploratória consiste em promover uma maior intimidade com a questão investigada.

Com o intuito de alcançar essa familiaridade, empreendemos uma pesquisa bibliográfica abrangente, explorando os conceitos e os percursos históricos das produções audiovisuais, da educação audiovisual, da formação de professores, além das distintas formulações sobre trabalho pedagógico e educação emancipatória. Este procedimento envolveu a assimilação das contribuições de diversos autores, com ênfase em Acacia Kuenzer, Maria Ciavatta e Marise Ramos no contexto da formação de professores na EPT e no EMI. A abordagem da formação docente fundamenta-se na perspectiva provocativa de António Nóvoa, enquanto Liliana Soares Ferreira orienta a compreensão do trabalho pedagógico. No campo da educação emancipatória, recorreremos aos escritos de Theodor Adorno e Marise Ramos. Para embasar os estudos sobre audiovisual e educação audiovisual, apoiamo-nos nas reflexões de Walter Benjamin, Alain Bergala, Arlindo Machado, Adriana Fresquet, entre outros.

A aglutinação desses olhares foi primordial para alicerçar este estudo, pois conforme Martins e Theóphilo (2016), a pesquisa bibliográfica é processo essencial em investigações científicas. Ela consiste em analisar e discutir um assunto com base em referências de diversas fontes, como livros, periódicos, sites, entre outros. Seu propósito é compreender, analisar e explicar as contribuições existentes sobre um tema.

Em nossa investigação, a revisão bibliográfica desempenhou uma função dual servindo como fundamento teórico e fonte geradora de dados. Ela se consolidou como o ponto inicial da jornada investigativa, que incluiu análise documental, buscando detalhar de maneira precisa o contexto educacional. Além disso, para o levantamento de dados foi utilizado questionário e entrevista semi-estruturada para o fim obter uma averiguação consistente das experiências e perspectivas dos educadores nesse ambiente específico.

Ao darmos início a explanação de nosso percurso metodológico, cabe ressaltar, inicialmente, que este estudo foi conduzido em um campo específico, composto pelos professores efetivos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio oferecidos pelo IFRS - *Campus* Canoas - Técnico em Administração, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Eletrônica. Entendemos metodologia como o conjunto de procedimentos sistemáticos que conferem coerência, lógica e consistência à pesquisa. No presente estudo, ela orienta o percurso necessário para interpretar as relações entre educação audiovisual, trabalho pedagógico e formação crítica no EMI.

Cientes disso, nosso percurso metodológico se desdobrou-se em quatro etapas sequenciais: a pesquisa bibliográfica, a produção de dados, a organização e análise minuciosa das informações obtidas, e a elaboração e validação do produto educacional, conforme apresentado no próximo tópico.

4.2 Percurso Metodológico

Para a primeira etapa, com o propósito de “categorizar o trabalho pedagógico e o uso pedagógico de produções audiovisuais com base na fundamentação teórica”, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, em fontes literárias como livros, teses e dissertações. Este processo também contribuiu para subsidiar a análise dos dados.

Na segunda etapa, relacionada à produção de dados, tivemos a intenção de atingir dois objetivos. O primeiro foi “identificar em documentos institucionais a dimensão concedida ao uso das produções audiovisuais no EMI”, através da análise documental. Essa dinâmica consiste em delimitar o universo investigado, escolhendo documentos de forma não aleatória, mas orientada pelos objetivos e/ou hipóteses embasados no apoio teórico. A escolha do documento é determinante para responder

ao problema de pesquisa, sendo as perguntas formuladas pelo pesquisador ao documento tão importantes quanto o próprio conteúdo, conferindo-lhes significado (Kripka *et al.*, 2015). Neste sentido, foram analisados o Regulamento da Organização Didática do IFRS e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), do EMI do IFRS - *Campus Canoas*.

O segundo objetivo foi “analisar como os professores do EMI produzem seu trabalho pedagógico no campo da educação audiovisual”. Para isso, aplicamos um questionário online (via *Google Forms*) e de uma entrevista semiestruturada. E, para garantir coerência entre os propósitos da pesquisa e a produção dos dados, optamos por realizar a coleta em dois momentos articulados: o questionário funcionou como etapa inicial exploratória, permitindo delinear tendências e elementos recorrentes; já a entrevista possibilitou aprofundar esses aspectos, com foco na escuta interpretativa das experiências docentes. Essa integração metodológica se sustenta na ATD como processo em espiral, no qual diferentes fontes dialogam entre si e se complementam na construção do corpus analítico. A análise foi realizada de forma conjunta, considerando o entrecruzamento das falas e a contribuição singular de cada instrumento para a emergência dos sentidos. O problema de pesquisa orientou a seleção e a interpretação dos dados.

O questionário online (*Google Forms*) também constituiu-se como um instrumento que possibilitou a formulação de perguntas específicas para traduzir a informação desejada, minimizando erros e assegurando padronização, o que facilitou a comparação, aprimorando a velocidade, precisão e processamento das informações coletadas. Segundo Gil (2008), o questionário pode ser caracterizado como uma técnica de investigação composta por um conjunto de perguntas apresentadas a indivíduos, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamentos, tanto presentes quanto passados, entre outros aspectos. Além de fornecer dados relevantes sobre o trabalho pedagógico dos professores, o questionário funcionou como uma espécie de prévia para a entrevista semiestruturada.

O formulário foi encaminhado por e-mail aos docentes efetivos que atuavam no EMI do IFRS – *Campus Canoas*, com o apoio da Coordenadoria de Pesquisa da instituição. Conforme informações fornecidas por essa instância, 51 professores estavam habilitados a participar do estudo, ou seja, possuíam vínculo efetivo e

exerciam suas atividades no âmbito do EMI. Dentre esses, 15 participaram da pesquisa: todos responderam ao questionário on-line e, desse grupo, 10 aceitaram o convite para a entrevista semiestruturada. O envio do formulário foi acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o respeito aos direitos dos participantes e a confidencialidade de suas identidades. Para fins de referência ao longo do texto, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes, inspirados no universo audiovisual.

O questionário contém 9 questões abertas e fechadas (Apêndice A) e, ao final, uma solicitação de aceite para participação na segunda etapa da pesquisa, composta por entrevista semiestruturada.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B), formada por 16 perguntas, foi conduzida presencialmente no IFRS - *Campus* Canoas, em dia e horário previamente agendado. O registro em áudio foi gravado exclusivamente para fins de análise de dados, como parte da metodologia do estudo, e posteriormente transcrito, assegurando a captação integral dos discursos.

O diálogo investigativo foi empregado para aprofundar os entendimentos advindos das respostas do questionário, compreendendo-se, conforme Gil (2008), como uma técnica em que o investigador interage com o entrevistado para obter dados relevantes à pesquisa. Optou-se pelo modelo semiestruturado, permitindo que os participantes expressassem suas experiências de forma mais aberta e reflexiva, favorecendo respostas mais ricas e contribuindo para uma compreensão mais ampla do fenômeno estudado. Segundo Minayo (2012), essa abordagem, ao combinar perguntas abertas e fechadas, possibilita ao entrevistado discorrer livremente sobre o tema, sem se restringir estritamente às perguntas formuladas.

O critério de seleção dos participantes das entrevistas baseou-se na condição de serem professores efetivos do EMI do IFRS - *Campus* Canoas. A exigência desse vínculo justificou-se pelo pressuposto de que esses educadores tendem a ter uma trajetória profissional mais alinhada à instituição, diferentemente dos contratados, que podem não compartilhar o mesmo nível de compromisso institucional. O roteiro da entrevista presencial está disponível no Apêndice B.

Na terceira fase, realizamos a análise dos dados produzidos. Estes passaram por um processo de organização, análise e categorização através da ATD, na perspectiva de Moraes e Galiazzi (2011). Esse procedimento possibilitou uma investigação mais minuciosa das narrativas, favorecendo a identificação de padrões,

categorias e sentidos latentes em diálogo permanente com o problema investigativo, com os objetivos formulados, com os fundamentos da EPT e com o arcabouço teórico do estudo.

No caso dos questionários on-line, algumas respostas foram representadas graficamente, com o intuito de ilustrar a distribuição percentual dos dados. Esses gráficos tiveram uma função ilustrativa no conjunto da análise, contribuindo para a apresentação e o entendimento dos resultados.

A construção da análise por esse viés metodológico assemelhou-se, por analogia, ao processo de configuração de uma obra audiovisual, especialmente nas etapas de gravação e pós-produção. Na ATD, a primeira etapa é a unitarização, em que os dados — sejam oriundos de documentos ou de interações com participantes da pesquisa, segmentações de enunciados compreendidos como recortes das narrativas presentes nos textos e na fala dos professores— são fragmentados em unidades de análise. Esse processo pode ser comparado à decupagem no audiovisual, na qual trechos do material bruto são selecionados para compor a estrutura da obra.

Assim como na filmagem há elementos previamente planejados – iluminação, enquadramento e captação sonora, na ATD as categorias *a priori* direcionam a análise inicial dos discursos. No entanto, tal como imprevistos e novos sentidos podem surgir no ato de filmar, na ATD novas categorias podem revelar-se a partir da análise do material coletado, dando origem à chamada categoria emergente (Moraes & Galiuzzi, 2011). Já na pós-produção, em que a montagem, a correção de cor e a mixagem sonora refinam e reorganizam a narrativa, esse método de análise textual permite a reconstrução dos discursos, expandindo suas possibilidades interpretativas, o que, para Moraes e Galiuzzi (2011), configura o metatexto.

A produção do metatexto assemelha-se ao momento em que o filme ganha vida na projeção. Audiovisual é luz – sem ela, a imagem não se forma. É no fecho intenso do projetor que os fragmentos registrados ao longo do processo se organizam em uma narrativa visível, revelando sentidos que antes estavam dispersos. Da mesma forma, a escrita do metatexto resulta de sucessivos retornos e reelaborações com o material de análise, constituindo o processo de “impregnação” (Moraes e Galiuzzi, 2011), nos quais os elementos trabalhados ao longo da pesquisa se articulam em uma estrutura coesa. Na construção do metatexto consideramos a articulação entre as falas docentes, as categorias emergentes, o referencial teórico e

os fundamentos da formação crítica, em especial o papel da linguagem audiovisual como dimensão formativa no currículo integrado. Não por acaso, essa metodologia é descrita pelos autores como uma “tempestade de luz”.

Consideramos que a metáfora da montagem cinematográfica contribui para ilustrar a reconstrução dos discursos realizada na etapa final da análise. No entanto, é pertinente sublinhar que esse processo não se dá de forma aleatória: trata-se de uma sistematização orientada por critérios rigorosos de impregnação teórica e coerência com o problema de pesquisa.

Convém destacarmos que, em paralelo à construção analítica proposta pela ATD, realiza-se a codificação, que se refere a um procedimento técnico de organização criado pelo pesquisador, com a finalidade de identificar e acompanhar os textos originais, os fragmentos de sentido unitarizados e outros elementos que compõem a análise (Moraes e Galiuzzi, 2011). Trata-se de um recurso logístico que auxilia na sistematização do percurso analítico. Esse processo pode ser comparado à indexação dos arquivos contendo as múltiplas cenas de um filme, que são numerados ou rotulados para facilitar sua localização e posterior montagem. Assim como essa catalogação não define a interpretação da obra, a codificação na ATD não interfere na interpretação dos dados, mas assegura o controle e a rastreabilidade do material analisado.

Para a construção da codificação elaboramos identificações para os professores através de termos ligados a elementos técnicos, estéticos e históricos desse universo, associados à imagem, ao som, à montagem e até mesmo à origem do cinema, como no caso de "Lumiar", inspirado nos irmãos Lumière. Os nomes atribuídos foram: Duple, Reel, Lumiar, Cut, Clip, Cast, Dolby, Cinematic, Pixel, Scope, Matiné, Vox, Motion, Frame e Animatic. Com base nessas denominações, organizamos e codificamos os excertos das narrativas docentes, conforme os procedimentos da ATD, propostos por Moraes e Galiuzzi (2011). Desta forma, a cada pseudônimo, acrescentamos uma letra indicativa do instrumento de coleta — Q, para questionário, e E, para entrevista —, seguida do número correspondente à questão analisada. Quando necessário, esse número é acompanhado de uma letra minúscula, representando o item específico da questão ao qual a resposta se refere.

Exemplo: "*LumiarQ5b*" refere-se à resposta do(a) participante codificado(a) como "Lumiar", oriunda do questionário (Q), referente à quinta questão (5),

especificamente ao item "b".

A quarta e última etapa teve como finalidade atender aos dois últimos propósitos de nossa pesquisa: "identificar possibilidades de utilização de produções audiovisuais no EMI, visando promover uma educação emancipatória" e "elaborar um produto educacional que mobilize a educação audiovisual no trabalho pedagógico no EMI". Partindo da análise dos dados e em consonância com o referencial teórico, desenvolvemos e descrevemos os procedimentos empregados na elaboração e na avaliação do produto educacional; a sistematização dessa etapa figura na Seção 6.

O referencial teórico não foi tratado apenas como base conceitual de apoio, mas como instância ativa de interlocução com os dados. As formulações de autores como Ciavatta (2012), Veiga (1995), Frigotto (2001) e Kuenzer (2007), entre outros, foram acionadas para enriquecer as interpretações, assegurando que o metatexto não se restringisse à síntese empírica, mas incorporasse a mediação teórica como elemento estruturante da compreensão. Essa postura acompanha o princípio da impregnação da ATD, ao demandar atenção analítica às narrativas, articulada a uma base teórica consistente.

Desse modo, a construção do produto educacional fundamenta-se nos resultados de todo o percurso investigativo, atravessado pela análise documental e das narrativas docentes, pelo referencial teórico, pela metodologia adotada e pela análise dos dados, apresentada no próximo capítulo. É nessa articulação que sustentamos a proposta desenvolvida neste estudo.

5 ANÁLISE DE DADOS

A composição desta seção respeita as etapas analíticas da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2011). Iniciamos pela análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), em diálogo com o segundo objetivo específico desta investigação: identificar, em documentos institucionais, a dimensão concedida ao uso das produções audiovisuais no EMI. Nessa etapa, selecionamos quatro excertos, transformados em unidades de sentido, que foram organizados inicialmente sob a categoria a priori “dimensão concedida ao uso das produções audiovisuais no trabalho pedagógico”. A partir do processo de impregnação e reconstrução teórica, essa estrutura foi reelaborada, originando duas categorias emergentes: “produções audiovisuais como elemento normativo do currículo” e “linguagem audiovisual como suporte pedagógico e complemento ao ensino”.

Na sequência, examinamos as narrativas docentes provenientes de questionários e entrevistas, considerando o objetivo geral da pesquisa: “analisar como os professores do EMI produzem seu trabalho pedagógico no campo da educação audiovisual, destacando as dimensões da linguagem audiovisual mais privilegiadas por eles” e os fundamentos teóricos que sustentam este estudo. Foram selecionados 63 excertos, cada um deles convertido em unidade de sentido, pois apresentavam aderência direta aos parâmetros estipulados. Reduzir ou fundir trechos comprometeria a densidade interpretativa almejada, diluindo matizes discursivos que consideramos essenciais para a compreensão do fenômeno. Os excertos foram organizados inicialmente em cinco categorias a priori, definidas com base nos objetivos da pesquisa e em seu referencial teórico-metodológico. A categoria “uso de produções audiovisuais no trabalho pedagógico: recorrência, formatos e finalidades” foi formulada para dar conta das formas pelas quais os professores operam a linguagem audiovisual em seu trabalho. A categoria “concepções sobre educação audiovisual e linguagem audiovisual” articula-se ao referencial teórico que discute o lugar epistemológico da linguagem audiovisual na formação docente. Já “análise crítica das linguagens audiovisuais: estratégias” retoma o problema de pesquisa, centrado na potencialidade crítica e emancipatória do uso pedagógico do audiovisual. A categoria “participação em eventos de cinema e audiovisual no *Campus Canoas*”

relaciona-se ao contexto institucional da pesquisa e à hipótese inicial sobre possíveis influências formativas externas ao currículo. Por fim, “horizontes para formação continuada” foi construída a partir dos excertos que abordavam diretamente o desejo, as lacunas e as proposições dos docentes sobre seus percursos formativos.

Por meio de leituras sucessivas dos excertos, tanto aqueles oriundos dos PPCs quanto os provenientes das narrativas docentes, em um processo de impregnação preconizado pela ATD, essas estruturas foram reelaboradas, originando sete categorias emergentes. A partir delas, construímos sete metatextos interpretativos: dois ancorados na pesquisa documental e cinco sustentados pelas falas docentes. Cada metatexto articula dados, categorias e aportes teóricos da Educação Audiovisual e da EPT, permitindo-nos ultrapassar a mera descrição empírica e avançar na teorização crítica sobre a formação docente em Educação Audiovisual no EMI. O detalhamento desse percurso, bem como a explicitação das categorias emergentes, encontra-se nas subseções a seguir.

5.1 Análise de dados da pesquisa documental

A pesquisa documental teve como *corpus* os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do EMI do IFRS - *Campus* Canoas, permitindo-nos identificar a dimensão concedida ao uso das produções audiovisuais no trabalho pedagógico. O PPC é um documento regulador e orientador que expressa as diretrizes pedagógico-formativas de um curso, incluindo objetivos, metodologias, ementas, e sistemas de avaliação. Sua natureza reside em apresentar um discurso com um inerente viés político, refletindo o compromisso institucional com a formação de cidadãos ajustados a um modelo de sociedade específica. Além disso, este documento tem como característica ser construído pela comunidade escolar, incorporando suas perspectivas (Veiga, 1995). Em face da relevância desse regulamento institucional fica fácil justificar o porquê de nossa escolha.

A leitura desse material, orientada pela questão central desta etapa da investigação, possibilitou uma aproximação interpretativa que foi além da coleta descritiva de dados. No processo de “impregnação” (Moraes & Galiuzzi, 2011), sustentado por um movimento contínuo de reflexão sobre *corpus*, identificamos quatro excertos que se transformaram em unidades de sentido, articuladas a partir de

uma única categoria a priori, em consonância com o propósito estabelecido para essa fase da pesquisa, conforme descrevemos no início desta seção. Esse trajeto analítico, resultou na consolidação de duas categorias finais. O **quadro 6** sistematiza esse processo e suas etapas.

Quadro 6 - Categorias e Unidades de Sentido dos PPCs quanto a dimensão concedida ao uso de produções audiovisuais no EMI do IFRS *Campus Canoas*.

Categorias Iniciais/ A priori	Unidades de sentido (PPCs)	Categorias Finais/ Emergentes
Dimensão concedida ao uso das produções audiovisuais no trabalho pedagógico	“[...] o IFRS– Campus Canoas realiza ações semestrais integradas ao currículo com o objetivo de [...] Além de disponibilizar sessões comentadas de filmes nacionais” (art. 26 §8 da Lei nº 9394/1996)”. (PPC - Técnico em Eletrônica, 2023, p. 30). “Visualização de filmes nacionais, em conformidade com a Lei nº 13.006, de 26 junho de 2014 , que devem corresponder a duas horas mensais, com a finalidade de compreender a cultura brasileira e seus desdobramentos regionais.” (PPC - Técnico em Administração, 2023, p.79)	1- Produções Audiovisuais como elemento normativo do currículo.
	“O material didático pode ser produzido pelo próprio docente do componente curricular, incluindo vídeos, apostilas, exercícios, etc.” (PPC - Técnico em Administração, 2023, p. 90). “Ainda sobre aulas, é importante destacar que uma das principais características do Moodle é o estímulo a conteúdos multimídia, [...], áudios, vídeos.” (PPC - Técnico em Administração, 2023, p. 89).	2- Linguagem audiovisual como suporte pedagógico e complemento ao ensino

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Em nossa análise dos PPCs, percebemos que o uso de produções audiovisuais no EMI se organiza em dois núcleos. No primeiro, voltado ao campo normativo, atende-se à obrigatoriedade de exibir filmes nacionais, em conformidade com a Lei nº 13.006/2014, a partir de duas unidades de sentido, das quais derivamos a primeira categoria emergente: “Produções Audiovisuais como elemento normativo

do currículo”.

No segundo núcleo, também ancorado em duas unidades de sentido, constatamos tanto a adoção de obras videográficas como material de apoio docente quanto a presença de vídeos como recurso de aprendizagem em plataformas virtuais. Esse conjunto de práticas compõe a segunda categoria emergente: “Linguagem audiovisual como suporte pedagógico e complemento ao ensino”. Ambas as categorias finais serão explicitadas nos metatextos (Moraes & Galiazzi, 2011) a seguir.

1. Produções Audiovisuais como elemento normativo do currículo integrado

No núcleo normativo, constatamos que, dentre os PPCs examinados, coexistem diferentes configurações no cumprimento das exigências legais e no emprego pedagógico de filmes. Observamos, ainda, que dois desses documentos fazem referência explícita à lei que trata da obrigatoriedade da exibição de produções nacionais em sala de aula, embora cada um apresente interpretações distintas quanto à sua aplicação.

O PPC do Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio estabelece a “visualização de filmes nacionais, em conformidade com a Lei nº 13.006, de 26 junho de 2014, que devem corresponder a duas horas mensais, com a finalidade de compreender a cultura brasileira e seus desdobramentos regionais” (IFRS, PPC Administração, 2023, p. 79). Dessa forma, atende ao requisito de incluir produções nacionais no planejamento pedagógico. Entretanto, ao empregar a expressão “visualização de filmes”, limita o processo ao simples ato de assistir, o que não corresponde necessariamente a uma prática reflexiva ou analítica. Sem a devida abordagem pedagógica, corre o risco de não explorar as dimensões linguísticas, narrativas e socioculturais que tais obras podem oferecer.

Ainda que duas horas mensais respondam ao que prevê a legislação, consideramos que essa carga horária pode dificultar uma exploração mais consistente do potencial educativo das produções audiovisuais, pois restringe o espaço para debates aprofundados e uma apreciação crítica dos elementos cinematográficos.

Por sua vez, o PPC do Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio também se baseia na mesma lei, mas organiza as exibições de forma semestral,

associando-as a temas como educação ambiental e proteção e defesa civil. Embora se justifique a conexão com áreas específicas do curso, a exigência de duas horas mensais não é contemplada, o que resulta em uma aderência parcial às disposições legais. Por restringir o uso de obras fílmicas a ações esporádicas, o documento desconsidera sua presença contínua na vida dos estudantes (e professores) e sua força na constituição de formas de ver, sentir e compreender o mundo. Em um cenário em que a linguagem audiovisual opera de modo permanente nos dispositivos digitais e nos fluxos cotidianos de informação, tratá-la como um evento isolado enfraquece seu potencial formativo. Essa distância entre o que se propõe e o que se vivencia compromete a possibilidade de desenvolver uma relação crítica e sensível com essa linguagem.

Essa percepção torna-se ainda mais clara quando consideramos que os PPCs dos três cursos investigados afirmam valorizar dimensões culturais, estéticas e simbólicas no processo educativo, sustentando que:

Uma formação integrada deve aprofundar esta visão de totalidade e todo o seu currículo deve estar organizado de forma a estabelecer as relações entre cada parte (disciplina, técnica profissional, uso de tecnologias e a cultura dos estudantes, entre outros conhecimentos) e o todo, a realidade social e suas contradições (IFRS, PPC – Administração, 2023, p. 29).

Mesmo assim, o audiovisual não aparece como parte dessas dimensões no EMI, o que nos leva a questionar a coerência entre os princípios declarados e as escolhas curriculares efetivadas. Ao não reconhecer a linguagem audiovisual como campo de formação, o currículo parece manter essa esfera nos limites da normatividade, sem lhe conferir o estatuto de código linguístico que educa.

Notadamente mais controverso é o PPC do Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio, instituído em 2023, que não menciona a Lei nº 13.006/2014 nem apresenta qualquer proposta de exibição de filmes, sejam eles nacionais ou estrangeiros. Em comparação aos demais PPCs, percebemos que este documento é o que menos contempla a linguagem audiovisual como possibilidade pedagógica.

Diante desse quadro, somos levados a questionar a coerência entre os princípios anunciados e ao que de fato é colocado em prática. Por não reconhecer as produções audiovisuais como campo formativo, os PPCs tendem a restringir essa dimensão às exigências legais ou a ignorá-la, sem lhe atribuir o estatuto de um código

linguístico capaz de formar sujeitos críticos.

Essa omissão talvez revele mais do que uma falha dos PPCs: mostra-nos certa resistência institucional em lidar com linguagens que não se organizam em função da previsibilidade, mas que operam na dimensão do simbólico, estético e subjetivo — como nos provoca Bergala: “A escola, desde sempre, tem horror do vazio e do negativo. Certamente, é sua vocação ensinar a construir, antes de falar daquilo que age na contra-corrente dessa construção, e que muitas vezes é da ordem das pulsões criativas” (Bergala, 2008, p.166). A reflexão do autor assinala uma instituição que tende a evitar aquilo que não se encaixa em um modelo estável e previsível, privilegiando abordagens que sustentam a construção de um conhecimento organizado, linear e coerente com um paradigma já estabelecido. Ao fazer isso, muitas vezes ela se esquivava de elementos que operam no campo da experimentação, da ruptura e daquilo que poderia ser considerado instável ou inacabado. Porém, um olhar mais atento para as potencialidades dessas produções poderia contribuir para expandir as formas sistematização do conhecimento, proximando o ensino de uma abordagem que reconhece e valoriza a complexidade da experiência contemporânea, o que pode fortalecê-lo ainda mais em termos de rigor científico. Uma dinâmica semelhante se repete no próximo eixo analisado.

2. A linguagem audiovisual como suporte pedagógico e complemento ao ensino

Superado o primeiro núcleo, em que examinamos a presença do audiovisual no campo normativo dos PPCs, passamos agora à análise da segunda fase interpretativa, centrada na forma como os documentos curriculares tratam (ou negligenciam) as proposições metodológicas voltadas à linguagem audiovisual no contexto pedagógico.

Quando reunirmos os escassos excertos que abordam o uso de produções audiovisuais como estratégia pedagógica, observamos que os PPCs contemplam essa temática principalmente em atividades como eventos acadêmicos e projetos interdisciplinares, mas sem diretrizes metodológicas claras que configurem um trabalho estruturado com a linguagem audiovisual. Não se identificam proposições sistemáticas voltadas para esse campo, ou seja, para uma ação pedagógica que envolva a leitura reflexiva das produções audiovisuais, o que torna as menções dispersas e pouco integradas ao projeto formativo. Essa constatação pode ser verificada em uma das raras seções que mencionam o seu uso: a que trata do

Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, conforme se lê no documento:

O Campus conta com AVEA Moodle, para disponibilização de material de aula e para suporte em componentes curriculares semipresenciais. Ainda sobre aulas, é importante destacar que uma das principais características do Moodle é o estímulo a conteúdos multimídia, já que disponibiliza diversos recursos como fóruns, enquetes, chats, glossários, diários, áudios, **vídeos** [...] (IFRS – PPC Técnico em Administração, 2023, p. 89, grifo nosso).

Essa ausência de uma orientação mais consistente se expressa também na forma como os textos institucionais associam as produções audiovisuais às tecnologias digitais, com ênfase no uso de plataformas de aprendizagem, ambientes virtuais e recursos multimídia, entre eles, os vídeos, tratados como meros materiais de apoio ao processo de ensino. Nesse contexto, observamos que os materiais didáticos são apresentados como recursos físicos ou digitais que podem ser elaborados pelo próprio docente ou selecionados a partir de produções já consolidadas por especialistas. Como se lê em um dos textos:

Os materiais didáticos são recursos e atividades, físicos ou digitais, utilizados para apoio ao ensino relacionado ao desenvolvimento do curso. O material didático pode ser produzido pelo próprio docente do componente curricular, estes materiais podem ser por exemplo, **vídeos**, apostilas, exercícios, etc. Outra opção é utilizar materiais já consolidados pelos especialistas e, neste caso, caberá aos docentes o **papel de curadoria**. (IFRS- PPC Técnico em Eletrônica, 2023, p.101, grifos nossos).

Percebemos assim, que o modo como os vídeos são incluídos nesse conjunto reforça uma compreensão instrumental e técnica, que os aproxima de apostilas e exercícios, e os dissocia de uma abordagem que considere suas especificidades estético-discursivas. Ao mesmo tempo, entendemos a referência à curadoria como um espaço aberto para uma análise sobre a presença docente nesse campo: mais do que selecionar conteúdos prontos, nos interessa refletir sobre critérios formativos que favoreçam o trabalho com as produções audiovisuais em sua complexidade, reconhecendo a linguagem que as constitui como eixo estruturante e recusando abordagens que as tratem como simples recursos didáticos.

Os vídeos, que ocupam lugar nos textos institucionais como recursos de apoio ao ensino, também são mencionados no âmbito da acessibilidade técnica, em orientações voltadas a estudantes cegos ou com deficiência visual, para os quais se recomenda a transcrição e a descrição das imagens. Resta a indagação: tais

transcrições seriam capazes de traduzir também a linguagem que estrutura essas narrativas?

Desse modo, ao reunirmos os dois núcleos analíticos até aqui desenvolvidos, compreendemos que as produções audiovisuais, embora presente nos textos institucionais, permanecem circunscritas a funções operacionais e normativas. Sua potência como campo narrativo no processo formativo ainda não se projeta como parte integrante do trabalho pedagógico formulado nos PPCs. Caso essa dimensão esteja presente em sala de aula, parece ocorrer de forma autônoma e não como uma diretriz curricular formalizada. Assim, para consolidar a educação audiovisual como um enfoque efetivo de formação crítica no EMI, seria necessário que o estruturássemos de forma mais clara no currículo integrado.

Para Kuenzer (2000) o currículo integrado, orienta-se pelas transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais que demandam uma constante compreensão do novo princípio educativo. Essa compreensão, por sua vez, serve para subsidiar a elaboração de um novo plano de diretrizes pedagógicas. Para isso, a autora propõe a seleção e organização dos conteúdos a partir de eixos que, embora separados para fins didáticos, são construídos de maneira articulada. Entre esses, destaca-se aquele que abrange os "conhecimentos sobre as diferentes formas de linguagem e comunicação contemporâneas, bem como as que são próprias da ciência" (Kuenzer, 2000, p. 71).

Kuenzer (2000) propõe que o currículo integrado se organize a partir de um "novo princípio educativo" ancorado nas transformações do trabalho e nas dinâmicas sociais emergentes; esse princípio inclui, de forma explícita, a incorporação das "linguagens e formas contemporâneas de comunicação", entre elas as científicas. Sob essa orientação, entendemos a linguagem audiovisual como componente legítimo do EMI, pois sua presença cotidiana permite articular saberes escolares e repertórios culturais em um processo formativo que atravessa disciplinas e favorece uma compreensão crítica do mundo.

A análise dos PPCs, entretanto, revelou a ausência dessa perspectiva: as produções audiovisuais aparecem restritas a funções normativas ou utilitárias, sem referência à dimensão formativa indicada por Kuenzer. Essa lacuna fragiliza a integração de conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, fundamento do EMI, e limita o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo princípio educativo contemporâneo defendido pela autora.

Com essa discussão nos aproximamos do momento de conhecer como essa dinâmica se processa com aqueles que trabalham diretamente no contexto investigado: os professores. Na próxima subseção, apresentaremos os participantes da pesquisa, a partir de seus perfis acadêmico-profissionais, com o objetivo de situar suas trajetórias formativas e os âmbitos em que se concretizam. A partir dessa introdução, nas subseções seguintes, nos voltaremos às narrativas docentes, construídas no contexto do trabalho pedagógico com produções audiovisuais, analisadas pelo viés da ATD de Moraes e Galiazzi (2011). Com esta trajetória analítica, buscamos examinar como as vozes dos professores se entrelaçam à questão investigativa que nos orienta, em diálogo com os princípios norteadores do EMI.

5.2 Professores em cena: percursos acadêmico-profissionais dos sujeitos da pesquisa

Com base nas respostas ao questionário e nas entrevistas realizadas com os docentes, foi possível construir os dados que compõem esta apresentação inicial. A adesão dos professores à pesquisa pode ser considerada satisfatória, apesar dos desafios enfrentados. O total de docentes habilitados para participação foi de 51, conforme documento oficial emitido pela própria rede federal de ensino. A aprovação pelo Comitê de Ética ocorreu em 30 de outubro de 2024, restando menos de dois meses para o encerramento do ano letivo. O primeiro contato com os docentes foi mediado pela Coordenadoria de Pesquisa do IFRS, por meio de um e-mail enviado em 31 de outubro, o que resultou na adesão de 11 participantes. Com o intuito de ampliar esse número, encaminhamos posteriormente uma nova mensagem acompanhada de um vídeo-convite, o que possibilitou a participação de mais quatro professores, totalizando 15 respondentes.

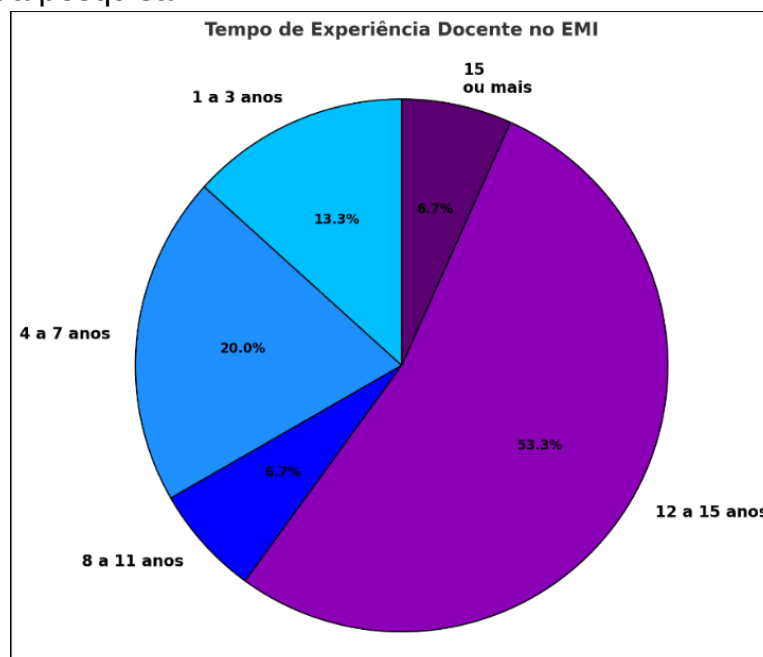
Fatores como a severa enchente que atingiu a cidade de Canoas, o que resultou na utilização do *Campus* Canoas como espaço de acolhimento para desabrigados, atrasos administrativos, a mobilização dos Institutos Federais por meio de uma greve, o fechamento de notas, os conselhos de classe, a sobrecarga de trabalho docente no referido período e a proximidade do período de férias podem ter influenciado na taxa de participação. Além disso, a investigação contemplou apenas professores efetivos do EMI, sem incluir docentes substitutos nem aqueles vinculados

exclusivamente ao EJA, o que também pode ter impactado o número de respondentes.

Ainda assim, dos 15 professores que responderam ao questionário, 12 (80%) aceitaram participar da etapa presencial, e 10 conseguiram comparecer. Esse envolvimento ficou claro durante as entrevistas, inicialmente previstas para 20 minutos, mas que, na maioria dos casos, ultrapassaram os 30, chegando, em alguns casos, a quase uma hora. O prolongamento espontâneo mostrou-nos o potencial discursivo dos participantes, o que reforça a pertinência da ATD, por tratar-se de uma abordagem sensível à produção de sentidos e à escuta aprofundada dos discursos.

As informações obtidas a partir dos dois instrumentos de pesquisa expressam trajetórias formativas consistentes e diversificadas, marcadas por qualificação e experiência na docência e na pesquisa. A amostra reúne professores de diferentes campos do conhecimento, sendo oito da área de humanas e sete da área de exatas, o que nos possibilitou a análise a partir de múltiplas perspectivas. Para preservar o sigilo das identidades dos participantes optamos por não explicitar os componentes curriculares ministrados por cada docente. Além da diversidade disciplinar, o grupo se distingue pelo elevado nível de qualificação acadêmica. Entre os 15 participantes, 14 são doutores e um é mestre, sendo que quatro desses doutores possuem experiência de pós-doutorado. As trajetórias, construídas entre a docência e a pesquisa, permitiram o desenvolvimento de reflexões consistentes em torno da temática investigada. Essa robustez formativa, no entanto, não se restringiu aos títulos acadêmicos. Se considerarmos o tempo de experiência no EMI, percebemos a presença de trajetórias profissionais extensas nessa modalidade grande parte dos docentes. Entrelaçamos essas trajetórias para compreender como o percurso acadêmico dialoga com o exercício profissional. Observamos que, em virtude da combinação entre qualificação avançada e participação prolongada no EMI, os docentes sugerem repertórios que articulam de conceitos teóricos e vivências pedagógicas nsta modalidade de ensino, numa confluência que enriquece a análise sobre a inserção da educação audiovisual ao trabalho pedagógico. Convidamos à observação do **Gráfico 5**.

Gráfico 5: Tempo de experiência docente no EMI dos 15 professores participantes da pesquisa.



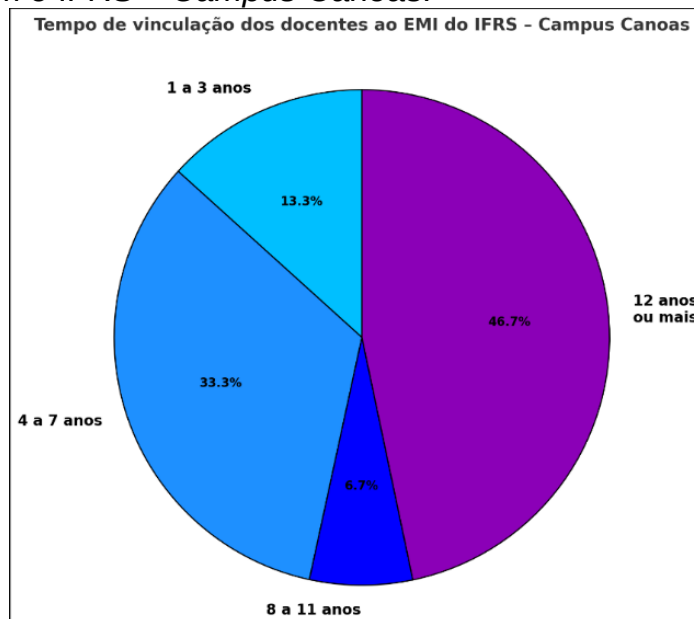
Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

De acordo com os dados apresentados no **Gráfico 5**, constatamos que a maioria dos participantes possui mais de 12 anos de experiência no EMI, o que nos permite considerar que suas percepções são atravessadas por uma trajetória consolidada nessa modalidade de ensino. Esse intervalo privilegiado nos situa diante de professores que, em sua maioria, acumulam trajetórias consolidadas no contexto do EMI, o que pode indicar intimidade com os fundamentos que orientam o currículo integrado e com os desafios próprios da articulação entre formação geral e técnica. A conjugação desses fatores pode influenciar a forma como os professores acionam as produções audiovisuais em seu trabalho pedagógico.

Já as demais faixas de tempo indicam diferentes momentos de inserção no EMI, reunindo tanto docentes com vivências mais recentes quanto aqueles que acumulam experiências consolidadas ao longo da trajetória institucional. Essa heterogeneidade configurou um campo fértil para o aparecimento de percepções diversas sobre a presença da linguagem audiovisual no trabalho pedagógico, permitindo observar como o tempo de experiência docente pode atravessar, de modo mais ou menos perceptível, a forma como cada professor se relaciona com esse recurso em sua prática. Além da experiência no EMI, consideramos relevante observar o tempo de vínculo dos docentes com o IFRS – *Campus* Canoas, a fim de compreender como se constituem suas trajetórias institucionais e formativas. Embora

essas duas dimensões nem sempre coincidam, seu cruzamento oferece indícios sobre o grau de familiaridade dos professores com as dinâmicas locais, as políticas institucionais e os projetos que estruturam o currículo integrado. O **Gráfico 6**, a seguir, apresenta o tempo de exercício docente dos participantes na instituição.

Gráfico 6 – Apresentação do período de vínculo funcional dos docentes participantes com o IFRS – *Campus Canoas*.



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

A representação gráfica nos permite verificar um grupo expressivo de professores com um longo período de vínculo institucional. Considerando os docentes com oito a onze anos de permanência somados àqueles com doze anos ou mais, vislumbramos um núcleo que atravessou momentos decisivos na consolidação da EPT no *Campus Canoas*.

Em comparação com os dados apresentados no **Gráfico 5**, notamos que uma pequena parcela de docentes ingressou no *campus* canoense após experiências em outras instituições públicas de ensino. Nos instrumentos de pesquisa, essa minoria é composta, em parte, por professores oriundos de diferentes campi da Rede Federal e, em outra parte, por sujeitos provenientes de escolas vinculadas a contextos educativos distintos da proposta formativa da EPT.

A reflexão acerca do tempo de permanência dos docentes no mesmo campus se torna mais fecunda ao ser relacionada à motivação que sustentou nossa escolha como campo empírico. O IFRS – *Campus Canoas* foi selecionado por sediar, de forma recorrente, projetos educativos e eventos voltados ao cinema e à linguagem

audiovisual. Conhecer há quanto tempo os professores trabalham na instituição permite considerar em que medida esses sujeitos podem ter sido atravessados por tais iniciativas e por experiências formativas nessa horizonte.

Temos compreendido que a relação entre o tempo de permanência na instituição e os processos de constituição profissional docente não se dá de forma dissociada. Encontramos respaldo nessa percepção em autores que discutem a formação e os saberes construídos no cotidiano da docência, nos vínculos estabelecidos com os contextos institucionais e nas experiências que atravessam o percurso de cada professor.

António Nóvoa (2009) compreende a identidade profissional como um processo em constante construção, articulado às experiências acumuladas ao longo da trajetória docente e aos contextos institucionais nos quais se desenvolve o trabalho do professor. Maurice Tardif (2012), pesquisador canadense voltado ao estudo dos saberes docentes, oferece uma perspectiva que os concebe como construções sociais, forjadas no exercício cotidiano da profissão e nas interações concretas com o meio escolar. São, portanto, saberes experienciais, que “brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2012, p. 39). A partir dessas contribuições, é possível considerar que os docentes com trajetória mais longa no campus tendem a ter mantido contato mais direto com as ações formativas voltadas ao audiovisual, enquanto aqueles que ingressaram mais recentemente apresentam outras formas de inserção. Esses diferentes percursos ajudam a compreender como a linguagem audiovisual pode ter sido apropriada neste contexto.

Diante do exposto, iniciamos a análise das narrativas docentes, buscando compreender como os projetos e eventos envolvendo linguagem audiovisual, promovidos no *Campus* ao longo dos anos, incidem sobre trajetórias docentes distintas. As falas foram organizadas conforme os movimentos interpretativos da ATD, reconhecida por Moraes e Galiuzzi (2011) como uma “tempestade de luz”. A análise, em diálogo com o referencial teórico que sustenta este estudo, buscou destacar elementos que nos aproximam do problema de pesquisa. À semelhança da iluminação no cinema — que define o que se evidencia em cena —, é nesse jogo de luzes entre teoria, método e escuta que os sentidos começam a tomar forma.

5.3 Narrativas docentes: análise de dados da pesquisa realizada com os professores

Este segmento representa, para nós, a parte mais esperada de todo o estudo. Caminhamos por um longo caminho até chegarmos aqui. Depois de percorrer fundamentos, percursos metodológicos e escolhas analíticas, voltamo-nos agora para as narrativas dos professores participantes. São vozes que carregam trajetórias singulares e modos próprios de lidar com as produções audiovisuais, compondo experiências que, ao serem escutadas com atenção, nos permitem compreender como essas vivências se articulam ao trabalho pedagógico e aos sentidos atribuídos à linguagem audiovisual no contexto do EMI.

A análise das falas docentes foi orientada pela ATD, conforme os pressupostos de Moraes e Galiazzi (2011). Transcrevemos e organizamos os dados obtidos por meio dos instrumentos descritos nos Apêndices A e B, preservando o anonimato dos participantes com pseudônimos inspirados no campo do audiovisual, conforme apresentado na seção 4.2.

Com base no problema de pesquisa e nos objetivos do estudo, elaboramos categorias a priori que serviram como referência inicial para o percurso analítico. Foram elas: uso de produções audiovisuais no trabalho pedagógico; concepções sobre educação e linguagem audiovisual; análise crítica das linguagens audiovisuais; e perspectivas para formação continuada⁴⁸. Incluímos ainda uma categoria referente à potencialidade formativa do *Campus*, considerando sua relevância para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir dessas categorias iniciais, realizamos o processo de unitarização das narrativas, isto é, a segmentação do corpus em unidades de sentido, conforme preconizado pela ATD. As unidades de sentido correspondem, neste estudo, aos próprios excertos extraídos das falas dos docentes, selecionados por sua contribuição à compreensão do fenômeno investigado. Essa seleção considerou tanto recorrências quanto singularidades com potencial de aprofundamento analítico, assegurando a diversidade de perspectivas entre os participantes.

⁴⁸ No entendimento de Nóvoa (2022), a formação continuada deve ser concebida como parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, em que os professores constroem coletivamente seus saberes a partir da prática, da reflexão compartilhada e do compromisso com a escola pública. Essa etapa inclui cursos e eventos, mas está além disso: para o autor, significa instaurar espaços de trabalho coletivo, em que os docentes aprendem uns com os outros e reconfiguram suas práticas através dos desafios vividos. Para Nóvoa, ninguém domina a profissão sozinho. A formação ao longo da carreira exige relações colaborativas que sustentem a renovação da profissão e a valorização do ofício docente.

Em seguida, codificamos os fragmentos para garantir a sistematização e rastreabilidade dos dados durante a análise. Esse percurso interpretativo conduziu à formulação das categorias finais (ou emergentes), que resultam de uma leitura dialógica entre as falas dos docentes e os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa. A síntese desse processo encontra-se organizada no **Quadro 7**.

Quadro 07 – Processo de categorização: apresentação das categorias iniciais, finais e unidades de sentido.

Categorias iniciais / A priori	Unidades de sentido	Categorias finais / Emergentes
Uso de produções audiovisuais no trabalho pedagógico: recorrência, formatos e finalidades	"Mostrar pra eles elementos de cultura" / "Frequentemente" / "Filmes, vídeos. Eu uso muito YouTube, né? Então, YouTube tem muitos tutoriais, muitas coisas" / "Despertar o interesse deles, né? [...] O principal motivo mesmo é o conteúdo" / "Tem aquela pegada mais adolescente, a linguagem mais contemporânea" / "Eles são muito dos vídeos, né?" / "Ilustração e contextualização dos conteúdos" / "Aprendizagem multisensorial" / "Séries [...] tento trazer também aspectos da história" / "Uso isso como um meio pra facilitar a compreensão ou, efetivamente, despertar curiosidade" / "Atrair a atenção deles" / "Analisando, melhor ele vai conseguir criar caminhos" / "Criar um maior engajamento"	1- Do uso instrumental à intencionalidade crítica: o trabalho pedagógico com produções audiovisuais como mediação com a "linguagem dos estudantes"
Concepções sobre educação audiovisual e linguagem audiovisual	"Eu sei assim, o básico do básico" / "Eu não me considero familiarizado" / "Desenvolvimento de habilidades de análise crítica" / "Interpretar e entender melhor o audiovisual por si só, as ferramentas" / "Desconheço a linguagem audiovisual" / "É uma linguagem que tem intenções e recursos próprios dessa materialidade com resultados específicos." / "Educação audiovisual, eu imagino que não seja uma educação específica de uma área" / "É como que ela se comunica com quem está assistindo, né?" / Educar o olhar do aluno pra que ele consiga perceber de um certo modo ou não o que tá imposto ali" / "Multiletramentos oportunizados com a integração entre artes, mídias e diferentes saberes" / "Eu acho que é uma leitura, leitura da obra. Termos artísticos, termos de composição, análise crítica" / "Seria um domínio todo próprio, todo específico de um campo sobre isso [...]" / Uma câmera que está se movimentando, porque ela vai para cima [...]" / "Se tu vai pensar no Ilha das Flores, o caminho que ele faz" / "Uma linguagem toda, tem linguagens próprias [...] quanto mais consciente for sobre essas linguagens [...]" / Aliar a minha, a minha curadoria, a minha didática pra um interesse [...] construído com o interesse daquele público que eu sei que é totalmente imagético.	2- Hesitações e teorizações: a educação e a linguagem audiovisual nas narrativas docentes
Análise crítica das linguagens audiovisuais:	"Eu não faço esse trabalho" / "Quando eu acho relevante, sim" / "Oh, aqui o cara está fazendo desse jeito, ele quer mostrar aquilo. [...] Fazer com que a pessoa consiga interpretar e entender melhor o audiovisual por si só" / "O audiovisual é uma	3- Aproximações e distanciamentos: a análise crítica

estratégias	ferramenta de dominação das massas” / “Conseguir ler esses materiais e saber também fazer um filtro em relação a esse bombardeamento de materiais” / A estratégia maior é criar expectativa e relação com o conteúdo da disciplina” / “A gente tem tantas demandas que às vezes a gente não vai buscar esse caminho, né?” / “Mas ela é profundamente constituidora de sentidos, significados” / “Quem produziu, por que produziu, em que contexto produziu, [...] pode contribuir muito pra essa consciência crítica” / “Eu dou um roteiro de coisas que eu quero que eles observem.” / “Perspectiva que já embaralha um pouco na minha cabeça” /	da linguagem audiovisual no trabalho pedagógico
Participação em eventos de cinema e audiovisual no <i>Campus</i> Canoas	“O <i>Campus</i> Canoas nesse sentido, assim, ele é um ambiente muito privilegiado” / “O de cinema, já assisti filme com o pessoal, né? / “Eu aprendo coisas muito diferentes [...]” / A gente conversou com o diretor. Tipo, o diretor é de verdade uma pessoa que está ali, que está falando, sabe?” / “Sessões de cinema, participei e levei os alunos/ “Eu conheço bem o projeto, eu atuo no projeto” / “Vamos fazer o ano que vem tudo junto, porque dialogou muito, né?” / “História em Quadrinhos e Cinema em processos pedagógicos”/ “Elaboração de curtas-metragens com os estudantes” / “O festival de cinema, as minhas turmas todas foram [...] e eu assisto” / “Eu achei muito legal, assim, ver os vídeos lá, passando os curtas e tal, né, então, foram esses que eu fui” / “Sou uma grande amante das produções audiovisuais, de cinema” / Já falei para o [...]: o [...] tem que entrar para discutir isso junto.	4- Eventos de audiovisual no <i>Campus</i> : contribuições formativas e diferentes níveis de apropriação
Horizontes para formação continuada	“A gente tem formação todo o ano [...], mas nunca é essa [...] é um objeto que me interessa” / “Ideias gerais do que é o cinema e o que é a linguagem audiovisual” / “Um clube de cinema” / “Sobre o conceito do audiovisual, e tudo que cerca esse debate” / “Que seja produtivo e que gere, talvez, uma outra produção, uma releitura a partir daquela leitura, então, eu gosto muito de releituras” / “Ver o que que o vídeo realmente quer passar, né?”/ “Como é que eu posso incorporar pedagogicamente o material audiovisual nas disciplinas das mais variadas?” / “Um repositório com algumas análises” / Um curso de capacitação para perfeição a utilização [...] um curso em EAD” / “A parte mais importante seria exatamente tentar entender...”	5- Do ponto de partida à consciência coletiva: a formação continuada em educação audiovisual como campo em abertura

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

O envolvimento intenso com as narrativas, possibilitado pelas leituras reiteradas dos excertos presentes no **Quadro 7**, favoreceu a construção dos metatextos analíticos e dos resultados que se seguem, organizados com base nas categorias emergentes formuladas ao longo do processo interpretativo.

1- Do uso instrumental à intencionalidade crítica: o trabalho pedagógico com produções audiovisuais como mediação com a “linguagem dos estudantes”

As unidades de sentido agrupadas nesta categoria nos mostram que as produções audiovisuais são utilizadas com frequência no trabalho pedagógico, sendo que muitos professores relatam empregá-las “frequentemente”. Entre eles, estão DupleQ3.1, LumiarQ3.1, CastQ3.1, ScopeQ3.1, VoxQ3.1, MotionQ3.1, AnimaticQ3.1 e PixelE1D. Já ClipQ3.1, DolbyQ3.1, MatinéQ3.1 e FrameQ3.1 mencionam esse uso de forma menos constante. As produções citadas incluem vídeos em geral, vídeos tutoriais, filmes, curtas-metragens, séries e materiais disponibilizados em plataformas digitais como o YouTube — conforme critérios de utilidade pedagógica e adequação ao tempo disponível. Em muitos casos, as produções audiovisuais são utilizadas como suporte ilustrativo para facilitar a compreensão de conceitos, operando como estratégia de aprendizagem multisensorial voltada à atenção e ao engajamento dos estudantes. Tais dimensões estão expressas nas falas a seguir:

Filmes, vídeos. Eu uso muito YouTube, né? Então, YouTube tem muitos tutoriais, muitas coisas (MatinéE1D). O principal motivo mesmo é o conteúdo” (CinematicE2). Trechos de documentário, trechos de filmes [...] que eu acho que vai atrair a atenção deles (MotionE3). Aprendizagem multisensorial” (CastQ3.2). Uso isso como um meio pra facilitar a compreensão ou, efetivamente, despertar curiosidade (VoxE3). Ilustração e contextualização dos conteúdos (ReelQ3.2). Criar um maior engajamento (FrameE9).

Esse tipo de apropriação, centrado na função instrumental das produções audiovisuais, mostra uma concepção ainda restrita sobre suas possibilidades formativas. Essa forma de utilização, centrada em seu caráter ilustrativo, revela uma concepção que negligencia a linguagem audiovisual como instância de formação crítica. ou de articulação com o simbólico que sustenta sua forma. Essa perspectiva encontra ressonância na crítica de Duarte (2002) ao argumentar que:

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda veem o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito (Duarte, 2002, p. 20).

Entre outros docentes, surgem menções ao uso de produções como forma de apresentar elementos culturais ou aproximar os estudantes de temas do cotidiano. Relatam, contudo, a preferência por materiais breves — como trechos de filmes e

curtas-metragens documentais — selecionados com o objetivo de “atrair”, “facilitar” ou “despertar interesse” em um público frequentemente descrito como disperso. As escolhas parecem orientadas por uma combinação entre o estilo da produção, o objetivo da aula e o perfil discente, revelando diferentes modos de inserção dessas produções no trabalho pedagógico.

Nesse conjunto de possibilidades, o trabalho da professora Scope ilustra de forma expressiva esse movimento. Ela utiliza produções audiovisuais como recurso didático para favorecer a compreensão de conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, estimula seus alunos à criação de narrativas próprias por meio da produção de curtas-metragens. Em 2024, um desses trabalhos foi premiado no Festival de Cinema da cidade, sinalizando o engajamento dos estudantes com a proposta. A professora relata que estar atenta às formas de recepção da geração com a qual trabalha foi determinante para reconfigurar sua abordagem: “trazer a realidade deles para a minha aula, né? Eu disse, não adianta mais eu usar o quadro. Eu estava pensando assim. Eles são muito visuais [...]. Essa geração high-tech, essa geração Z, eles são muito dos vídeos, né? Dessas coisas curtas, desse instantâneo do Instagram. Eles não querem também um vídeo muito longo” (ScopeE2). A professora Clip compartilha entendimento semelhante ao optar por materiais com “aquela pegada mais adolescente, a linguagem mais contemporânea” (ClipE2).

Nessas falas, reconhecemos um reorientação por parte dos docentes em reconfigurar sua condução didática, buscando modos de mediação mais atentos às linguagens que circulam no cotidiano dos estudantes e à forma como se relacionam com o audiovisual. Um exemplo disso é trazido pela docente da área de exatas, Dolby, ao descrever como incorpora episódios de séries ao trabalho pedagógico: “eu pego esse episódio, levo os alunos para assistir, a gente faz uma discussão mais da questão [...], eu, com o pouco conhecimento que eu tenho, tento trazer também aspectos da história” (DolbyE2). Percebemos, nesta fala, um movimento de articulação entre a exibição audiovisual e reflexões que escapam ao objetivo imediato de sua disciplina, ainda que a própria docente reconheça a mediação como um desafio no contexto do trabalho pedagógico.

Uma preocupação adicional manifestada por Dolby — também presente nos relatos da professora Scope — diz respeito à duração das obras escolhidas para exibição. Quando relata sua experiência com o curta-metragem *Ilha das Flores* (1989), de Jorge Furtado, Dolby comenta:

E ele é curto, que a gente tem um problema agora, que os alunos não querem assistir nada que é muito longo, né? Tudo tira atenção, foco, tem que ser tudo muito objetivo, que eu acho que é um problema de trabalhar com produtos maiores, mais densos, com essa geração do técnico (DolbyE3).

A partir dessa fala, compreendemos que Dolby adota uma estratégia de articulação entre as possibilidades da linguagem audiovisual e as condições concretas das turmas com as quais exerce a docência. Suas escolhas consideram as vivências e os limites dos estudantes como critérios para a seleção das produções que compõem o trabalho pedagógico. Essa escolha pedagógica se aproxima da concepção freireana de que a comunicação entre educador e estudantes referidos por Freire (1987) como povo, exige o reconhecimento de que toda linguagem está ligada a um modo de pensar, e ambos se constituem em relação com uma realidade concreta.

Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade (Freire, 1987).

Como propõe o autor, é neste interrelacionamento que se constitui a possibilidade de uma comunicação efetiva. Não à toa ele associa o professor ao político enquanto sujeitos vinculados na construção de um projeto educativo comprometido com a liberdade. Esse compromisso deve ser elaborado a partir de uma escuta real da realidade dos estudantes, que, neste contexto, representam o “povo” referido por Freire. São eles que trazem demandas, linguagens e modos de pensar que precisam ser considerados.

É necessário esclarecer que não estamos afirmando que o trabalho pedagógico com produções audiovisuais deva se limitar ao uso de vídeos curtos ou à lógica frenética das redes sociais. O que buscamos mostrar, a partir dos relatos dos professores, é a atenção às formas de recepção e aos modos como os estudantes se relacionam com as linguagens audiovisuais. Não se trata de reproduzir o ritmo

acelerado da vida contemporânea e do seu consumo, mas de compreender como esses elementos podem ser considerados e, por vezes, problematizados no contexto educativo. A escolha por obras mais breves pode responder a determinadas situações, mas não configura uma regra. O que nos interessa, nesse processo, é o modo como linguagem, tempo e sentido são articulados no trabalho pedagógico.

Assim, embora até esse momento não tenhamos identificado uma preocupação explícita com a linguagem audiovisual em si ou com propostas sistematizadas, observamos, em Dolby e em Scope, uma intencionalidade na mobilização desses materiais como tentativa de construir um diálogo mais próximo da linguagem e das formas de pensar que circulam entre os jovens, em sintonia com os códigos culturais que atravessam suas experiências cotidianas.

Perspectivas semelhantes a essa também se manifestaram nas demais narrativas docentes, reiterando a aproximação entre a linguagem audiovisual e o universo juvenil, ao mesmo tempo em que introduzem variações que problematizam e aprofundam esse entendimento. As falas revelam que tais produções não se limitam a atrair a atenção dos estudantes: elas colaboram para o enriquecimento do repertório cultural e para a construção de referências que extrapolam os conteúdos imediatos da disciplina. Com isso, as produções audiovisuais são compreendidas como forma de apresentar “elementos de cultura” (PixelE2) e proporcionar maior alcance de estímulo para modos diversos de pensar, como afirma Lumiar: “quanto maior quantidade de estímulos que ele tiver sobre aquilo, eu digo estudante, né? [...] melhor ele vai conseguir criar caminhos” (LumiarE2).

No conjunto desses relatos, percebemos que o uso de produções audiovisuais é motivado tanto por necessidades pedagógicas diversas quanto por sua capacidade de articular-se com as formas de comunicação próprias dos estudantes. Mesmo que associados a aspectos mais instrumentais, essas escolhas se associam a modos de comunicar, ensinar e perceber o mundo que se inscrevem nas linguagens contemporâneas (Kuenzer, 2000).

Nos propósitos que envolvem referências culturais, expansão do olhar e modos diversos de pensar, percebemos uma tentativa de transcender os limites dos conteúdos disciplinares. Ao recorrerem às produções audiovisuais, esses professores incorporam uma linguagem que favorece a construção de conexões com — e entre — diferentes saberes, ampliando as possibilidades de circulação do conhecimento no trabalho pedagógico. Essa disposição guarda proximidade com a perspectiva

transdisciplinar, conforme argumenta Kuenzer (2000), quando afirma a complexidade do mundo atual exige formas de conhecimento que ultrapassem a rigidez disciplinar, dado que as transformações nas relações sociais e produtivas têm produzido interações entre campos distintos, tornando obsoletas as especializações isoladas.

Atribuir às produções audiovisuais uma dimensão que ultrapassa a lógica disciplinar favorece articulações entre distintas áreas do conhecimento, em consonância com os modos de ser, sentir e compreender o mundo no tempo presente. Trata-se, nesse contexto, de um movimento que ressignifica o lugar das linguagens no processo educativo, abrindo brechas para uma formação mais sintonizada aos fundamentos do EMI.

Ainda assim, esse movimento não se apresenta de forma linear entre os docentes, sendo atravessado por distintas compreensões sobre o potencial pedagógico das linguagens audiovisuais e pelos diferentes modos como essas experiências são atreladas ao trabalho pedagógico.

Diante da coexistência de distintos paradigmas, incluindo narrativas que, em certa medida, flertam com conceitos de educação e linguagem audiovisual, sentim-nos convocados a adentrar uma nova dimensão interpretativa. Nossa ação analítica, sustentado pela próxima categoria final construída a partir dos dados, consiste em verificar se, ao longo das falas docentes, a familiaridade e as concepções sobre o tema investigado se apresentam de forma mais consistente e reveladora.

2- Hesitações e teorizações: a educação e a linguagem audiovisual nas narrativas docentes

Uma parte expressiva dos excertos reunidos nesta categoria permitiu-nos reconhecer que os docentes atribuem a si próprios certas limitações na apropriação e conceitualização das dimensões tratadas. Em relação a apropriação ou familiaridade com o tema, encontramos expressões como: “eu sei assim, o básico do básico da sobrevivência, e ainda assim sobrevivo mal” (PixelE6), “não me considero familiarizado” (CinematicE6) ou “não tenho conhecimento técnico no campo do audiovisual” (VoxE3).

Percebemos também uma apropriação ainda incipiente do tema ao analisarmos uma das questões de alternativas fechadas do questionário (Apêndice A), na qual os

participantes deveriam assinalar a opção que consideravam mais adequada. A referida questão tratava de como os docentes compreendem e potencializam a linguagem audiovisual com vistas à promoção da educação audiovisual em seu trabalho pedagógico. Uma porção representativa do grupo respondeu “Não tenho uma opinião formada sobre isso” (CutQ6, ClipQ6, DolbyQ6, MatinéQ6, MotionQ6).

Tomados em conjunto, esses professores representaram pouco mais da metade dos participantes da pesquisa, o que nos permitiu, inicialmente, considerar que a aproximação vacilante — ou mesmo ausente — com o tema constituísse uma condição recorrente entre essa parcela de respondentes. Um exemplo dessa situação aparece na resposta de Cut ao questionário, quando, ao ser indagado sobre o principal desafio enfrentado para incorporar produções audiovisuais ao trabalho pedagógico, assinalou a alternativa “desconheço a linguagem audiovisual” (CutQ3.3). Porém, essa hipótese não se sustentou ao examinamos as narrativas desta mesma fração de participantes quando convocados a elaborar conceitualizações sobre os termos “educação audiovisual” e “linguagem audiovisual”. Nesse processo, revelaram compreensões mais articuladas na tentativa de atribuírem sentido. A seguir, apresentamos algumas dessas formulações, iniciando pelas que se referem à educação audiovisual:

Eu acho que é uma leitura, leitura da obra. Termos artísticos, termos de composição, análise crítica (FrameE5). Educar o olhar do aluno pra que ele consiga perceber de um certo modo ou não o que tá imposto ali. Ou que consiga perceber elementos que estão ali subentendidos e que eventualmente o olhar da pessoa não observa (VoxE5). Seria um domínio todo próprio, todo específico de um campo sobre isso. [...] Multiletramentos oportunizados com a integração entre artes, mídias e diferentes saberes” (CastQ4.2). Desenvolvimento de habilidades de análise crítica (AnimaticQ3.2). E de tudo que tem por trás disso, a pessoa ter um domínio dessa produção. E não receber de maneira passiva um vídeo lá, pra entreter, enfim (MotionE5). Educação audiovisual, eu imagino que não seja uma educação específica de uma área, eu acho que ela é multidisciplinar, ou integrada, ou interdisciplinar (DolbyE5).

Os enunciados atribuídos ao termo “educação audiovisual” demonstram que, embora parte dos participantes não se declarem familiarizados com essa dimensão em seu trabalho pedagógico, reconhecem que ela se articula a um processo formativo relacionado à percepção estética e à reflexão crítica. Essa compreensão se manifesta em diversas proposições, entre as quais podemos citar aquelas que conectam a educação audiovisual aos “multiletramentos oportunizados com a integração entre artes, mídias e diferentes saberes” (CastQ4.2), ao desenvolvimento de habilidades

de análise crítica (AnimaticQ3.2), ou ainda à intenção de “educar o olhar do aluno pra que ele consiga perceber de um certo modo ou não o que tá imposto ali” (VoxE5). Mesmo com o uso de um vocabulário não especializado, as falas conectam a expressão a práticas que envolvem observar com atenção, interpretar camadas simbólicas e reconhecer intenções presentes nas obras. Também aparece, com certa frequência, a noção de que se trata de um campo específico, que implicaria algum grau de domínio técnico ou metodológico.

Essas concepções guardam afinidades com a proposta de Fresquet (2017), que defende a formação de um espectador ativo, capaz de interrogar os elementos que estruturam as obras — sua linguagem, inserção histórica e seus modos de produção, reconhecendo nelas formas de discurso e de ação no mundo. Embora sua reflexão esteja ancorada no campo do cinema, os princípios que formula podem ser estendidos a outras formas de produções audiovisuais, especialmente quando inseridas em práticas educativas voltadas à análise crítica dessas linguagens e à formação de sujeitos requeridos nos sentidos que elas operam, como propõe a educação audiovisual. De modo convergente, Rosália Duarte (2002) sustenta que desenvolver o conhecimento para essa análise, constitui um trabalho fecundo, capaz de contribuir para a formação geral. Para a autora é fundamental que o audiovisual seja reconhecido como campo de saber e de prática social.

Outra questão acionada nessas elocubrações diz respeito ao caráter interdisciplinar atribuído à educação audiovisual, o que a aproxima dos fundamentos que sustentam o EMI. Entre as falas analisadas, sobressai a formulação: “a educação audiovisual, eu imagino que não seja uma educação específica de uma área, eu acho que ela é multidisciplinar, ou integrada, ou interdisciplinar” (DolbyE5).

Essa afirmação nos permite estabelecer associações com os fundamentos que orientam o EMI, especialmente porque sugere que a educação audiovisual ultrapassa o domínio de um único componente curricular, normalmente relacionado à disciplina de Artes. A identificação desse potencial, nos permite perceber afinidade com a concepção de formação humana integral proposta por Marise Ramos (2008), que compreende a articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como estruturante do EMI, em oposição à lógica de fragmentação que historicamente marcou a estruturação dos conhecimentos no contexto escolar. A perspectiva de Dolby reafirma a educação audiovisual como um processo pedagógico de natureza interdisciplinar, capaz de acionar diferentes campos do saber.

Já as compreensões atribuídas à “linguagem audiovisual” associam a ela aspectos de intencionalidade, estrutura e função comunicativa, operados por meio de escolhas técnicas e narrativas que produzem efeitos específicos no espectador. Da mesma forma, reconhecem que sua recepção exige consciência analítica, o que reforça a necessidade de uma postura ativa diante dessa expressividade que opera sentidos. Ainda que não dominem tecnicamente seus códigos, os docentes demonstram perceber que essa linguagem possui uma lógica própria, capaz de direcionar interpretações e provocar ressignificações no olhar, como podemos ver a seguir:

Assim, tipo, uma câmera que está se movimentando, porque ela vai para cima, porque ela vai para baixo. Então, eu acho que é isso, escolhas de elementos que vão contar uma história (ClipE8). É como é que ela se comunica com quem está assistindo, né? Se tu vai pensar no Ilha das Flores, o caminho que ele faz, ele usa de um percurso que tem um objetivo específico [...] (DolbyE8). É uma linguagem que tem intenções e recursos próprios dessa materialidade com resultados específicos (FrameE8). Uma linguagem toda, tem linguagens próprias pra ver como as pessoas vão absorver, entender, interpretar. Então, quanto mais consciente for sobre essas linguagens também, eu acredito que menos elas tendem a receber o controle do audiovisual (MotionE8).

Novamente observamos que as formulações docentes guardam proximidade com conceitos desenvolvidos por estudiosos da área. No capítulo “notas sobre uma linguagem”, Duarte (2002) descreve esse sistema expressivo como uma articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, iluminação, música, velocidade e ângulos de câmera, montagem e edição — que, combinados, produzem significação. Para a autora, trata-se de uma forma de comunicação construída por escolhas técnicas e estéticas, cuja organização não é aleatória, mas orientada à produção de um todo complexo.

Assim, percebemos que esse núcleo de professores demonstra uma compreensão intuitiva e até conceitual da linguagem audiovisual em sua complexidade estrutural e potência discursiva. Esse reconhecimento, ainda que não sistematizado, aproxima-se de elaborações teóricas que a concebem como um sistema de significação capaz de construir discursos. Trata-se de um campo de saber que, mesmo em sua apropriação inicial, já anuncia possibilidades formativas relevantes. Ainda assim, esse grau de elaboração contrasta com as práticas que se efetivam no cotidiano do EMI, nos fazendo reconhecer um descompasso entre os entendimentos teóricos e sua tradução no cotidiano.

Por outro lado, há uma maior apropriação desses entendimentos em um pequeno grupo de docentes. Percebemos que essa articulação teórica decorre de percursos formativos na área; em outros, do envolvimento com projetos educativos envolvendo linguagem audiovisual. É o que observamos, por exemplo, através de narrativas como a de Lumiar, quando descreve o que entende por educação audiovisual: “fazer um processo, [...] educativo-pedagógico e interpretar e entender melhor o audiovisual por si só, as ferramentas, [...] o que é enquadramento, plano, [...], que te permite tirar mais informações daquilo que você está vendo” (LumiarE5). Scope, por sua vez, relaciona a relevância da curadoria docente, propósito didático às formas contemporâneas de linguagem e comunicação (Kuenzer, 2000), articulando tais dimensões ao repertório imagético dos estudantes. Sua fala sugere uma preocupação em construir sentido a partir dessa materialidade expressiva: “aliar a minha, a minha curadoria, a minha didática pra um interesse [...] construído com o interesse daquele público que eu sei que é totalmente imagético (ScopeE5).

Acreditamos que essas narrativas, ainda que em menor número, mostram uma compreensão aprofundada dessas perspectivas, além de uma inserção consciente no trabalho pedagógico e em projetos de extensão no *Campus*. Desta maneira, a constatação do conjunto desses saberes docentes (Tardif, 2012) preparam o terreno para o que examinaremos no próximo segmento: as experiências voltadas à análise crítica da linguagem audiovisual, tanto quando essa intenção é explicitada quanto quando se manifesta de maneira mais implícita.

3- Aproximações e distanciamentos: a análise crítica da linguagem audiovisual no trabalho pedagógico

Chegamos, enfim, ao ponto mais aguardado e nevrálgico deste estudo, para nós, o momento central de todo o percurso. Trata-se do eixo que concentra a nossa problemática de pesquisa. Foi com esse foco verificamos nos excertos analisados dois grupos distintos.

No primeiro grupo, reunimos narrativas que, embora se refiram ao uso de produções audiovisuais no trabalho pedagógico, não descrevem estratégias voltadas à análise crítica de suas linguagens. Enunciados como “eu não faço esse trabalho” (CinematicE10) e “perspectiva que já embaralha um pouco na minha cabeça” (ClipE10) demonstram o distanciamento entre o uso de produções audiovisuais e qualquer proposta sistematizada de reflexão sobre o modo como operam. Outras

falas mantêm a lógica do uso instrumental das produções, subordinado aos objetivos imediatos dos componentes curriculares, ou sugerem abordagens eventualmente reflexivas sobre a linguagem, ainda que sem descrição de procedimentos, como expressado por Motion: 'quando eu acho relevante, sim' (MotionE10).

Há, ainda, aqueles que manifestam certa disposição para ir além, mas cujos relatos deixam entrever limites que dificultam esse movimento. A fala: “a gente tem tantas demandas que às vezes a gente não vai buscar esse caminho, né?” (DolbyE5), sintetiza um argumento recorrente entre os participantes, no qual a sobrecarga docente aparece como um obstáculo à incorporação mais elaborada da linguagem audiovisual. Compreendemos que essa condição reforça a importância de políticas institucionais que garantam tempo, estrutura e espaços formativos compartilhados, favorecendo a construção de propostas que refinem a presença da linguagem audiovisual no trabalho pedagógico

O que averiguamos nas narrativas deste agrupamento é que, aparentemente, há um movimento de silenciamento da linguagem audiovisual enquanto construção dotada de códigos próprios e modos específicos de operar sentidos. Esse silenciamento manifesta-se tanto na ausência de estratégias voltadas à análise crítica quanto na forma como essa linguagem é acionada no trabalho pedagógico, reduzida a uma função instrucional e acessória. Quando tratada dessa maneira tende a reforçar a lógica da repetição e da passividade, num processo de automatismo característico da cultura de consumo.

Essa forma de apropriação aproxima-se da lógica da indústria cultural, conforme problematizada por Adorno e Horkheimer (2023). Segundo os autores, a estrutura dos produtos culturais contribui para a paralisação da imaginação e da espontaneidade do espectador por sua própria lógica de construção. Esses produtos exigem agilidade perceptiva e certo domínio técnico para serem acompanhados. A absorção total pelo encadeamento de imagens, gestos e falas pode impedir que o espectador acrescente algo de si ao que vê, esvaziando sua experiência de qualquer gesto interpretativo autônomo. Dessa forma, o trabalho pedagógico que incorpora a linguagem audiovisual sob esse viés corre o risco de reproduzir uma lógica funcionalista, orientada pela racionalidade técnica que sustenta os modos de produção e recepção da cultura de massa.

Por outro lado, as narrativas do segundo grupo se deslocam em outra direção. Percebemos nessas falas um certo nível de sistematização e a construção de

estratégias, ainda que iniciais, em alguns casos, voltadas à análise da linguagem audiovisual. Para estes professores ela é compreendida como um território complexo, atravessado por dimensões estéticas e ideológicas. Chama atenção o fato de que, entre esses enunciados, encontram-se falas de docentes que, em outros momentos, afirmaram não possuir familiaridade com a educação audiovisual, mas que ao refletirem sobre análise crítica dessas linguagens apresentaram enunciados como “o audiovisual é uma ferramenta de dominação das massas” (VoxE10), “quem produziu, por que produziu, em que contexto produziu, [...] pode contribuir muito pra essa consciência crítica” (MotionE7), “mas ela é profundamente constituidora de sentidos, significados. Então ela tá aí permeando os nossos imaginários, as nossas representações, mas a gente não percebe” (PixelE7) e “conseguir ler esses materiais e saber também fazer um filtro em relação a esse bombardeamento de materiais” (FrameE7), inserem um posicionamento interpretativo do audiovisual enquanto construção simbólica e estética, inserida em contextos históricos e sociais. Tratam-se de saberes que, em certa medida, acenam como possibilidades de ação estruturada no cotidiano pedagógico.

Reconhecemos, ainda dentro desse mesmo agrupamento, enunciados que revelam um estágio mais avançado de articulação com a linguagem audiovisual. Embora menos frequentes, essas vozes demonstram uma intencionalidade clara e o desejo de construir mediações qualificadas, como se observa em: “Oh, aqui o cara está fazendo desse jeito, ele quer mostrar aquilo. [...] Fazer com que a pessoa consiga interpretar e entender melhor o audiovisual por si só” (LumiarE4). Suas falas expressam conhecimento dos códigos que compõem a linguagem audiovisual e com os modos como suas estruturas operam sentidos. A percepção das intencionalidades formais (movimentos de câmera, enquadramentos, ritmos), corresponde a um esforço pedagógico voltado à formação de um olhar mais autônomo por parte dos estudantes. Esse movimento fortalece um trabalho comprometido com o domínio técnico e com a análise do simbólico e do sensível que atravessa essa linguagem.

A presença de sujeitos com trajetória mais consolidada no campo audiovisual tem se mostrado um elemento de influência concreta no cotidiano pedagógico do *Campus* Canoas. O exercício docente de Lumiar, marcado por sua formação específica na área e por experiências acumuladas em projetos pedagógicos e de extensão com o audiovisual, tem provocado movimentações de interesse entre colegas, inclusive desenvolvendo projetos em colaboração com outros docentes da

instituição. Seu nome apareceu em quase todas as entrevistas, frequentemente associado a iniciativas que valorizam essa linguagem como possibilidade educativa.

Outro nome recorrente nas falas é o de Scope. Embora ela não tenha formação acadêmica específica na área, demonstra sensibilidade e envolvimento com a linguagem audiovisual. Em sua trajetória como pesquisadora, percorreu caminhos que a colocaram em diálogo com o universo visual, por meio da fotografia, articulando essas experiências a outras formas simbólicas ligadas à narrativa e à construção de sentidos. Esse percurso reverbera em sua docência, sobretudo quando estimula os estudantes a criarem curtas-metragens inspirados em textos literários, com produções que, por sua potência estética, passaram recentemente a circular em espaços de visibilidade voltados ao cinema.

Quando estimulam formas mais aguçadas de percepção, essas ações podem expor a mão invisível que atua nos modos de sentir, de pensar e de habitar o mundo, atravessando nossa ontologia (Elsaesser, 2018), desnudando mecanismos que operam sob a aparente transparência da luz que oculta. Diante disso, observamos que o trabalho desenvolvido por esses dois professores vem despertando atenção no *Campus*, a ponto de motivar seus pares a manifestarem apreço na construção de projetos colaborativos com eles. Esse movimento parece refletir o reconhecimento, nas ações protagonizadas, de uma força educativa com potencial para dialogar com diferentes áreas do conhecimento, e que, em alguma medida, pode ter favorecido a incorporação de novos saberes (Tardif, 2012) nas concepções elaboradas sobre educação e linguagem audiovisual.

Com isso, passamos a considerar que essa manifestação, somada à complexidade do conjunto das narrativas, compõem um quadro marcado por um gradiente de apropriações da linguagem audiovisual, caracterizado por descontinuidades, limites formativos e desbravamentos. E neste cenário, identificamos um ambiente institucional propício ao fortalecimento de abordagens que compreendem o audiovisual com um meio para a articulação de saberes. Nesse panorama, convém considerarmos a presença de ações promovidas no *Campus*, que podem estar favorecendo o refinamento do repertório docente; como é o caso da participação em eventos voltados ao cinema e as demais produções audiovisuais.

4- Eventos de audiovisual no *Campus*: contribuições formativas e diferentes níveis de apropriação

A reunião das narrativas relacionadas à participação em ações audiovisuais promovidas no *Campus Canoas* mostra que os professores se envolveram nos mais diversos eventos e em diferentes formatos. Os festivais de curtas-metragens, juntamente com as sessões de cinema com debate, figuraram entre as práticas mais frequentadas pelos docentes. Sobre essa participação, um deles relatou: "eu achei muito legal, assim, ver os vídeos lá, passando os curtas e tal, né, então, foram esses que eu fui" (MatinéE15). No campo das ações formativas, também houve registros de iniciativas envolvendo histórias em quadrinhos, como mencionado na atividade "HQs e cinema em processos pedagógicos" (CinematicE15). São relatos que nos permitiram mapear um território institucional ativo, com diferentes formas de inserção docentes: ora acompanhando os estudantes, ora participando individualmente e ora envolvidos diretamente na organização das iniciativas.

Embora tais participações estivessem, em alguns casos, condicionadas às possibilidades concretas de tempo e estrutura, compreendemos que essas iniciativas institucionais contribuíram para fomentar a presença da linguagem audiovisual no trabalho pedagógico, favorecendo a construção de repertórios mais plurais e críticos. No que se refere aos eventos de cinema promovidos pelo professor Lumiar no *campus*, constatamos que todos os docentes entrevistados participaram de alguma edição. A seguir, apresentamos dois depoimentos que tratam do contato com a linguagem audiovisual nesse espaço e do apreço manifestado pelo encontro com realizadores locais, considerados por eles como interlocutores que enriqueceram a experiência educativa:

Sempre que tem, o professor organiza o evento, às vezes cai nas tuas aulas, aí o professor pede se tu dispensaria os alunos, eu tento, além de dispensar, ir junto, porque é a hora que eu estaria ali, [...] eu aprendo coisas muito diferentes, porque, muitas vezes, a minha formação, por ser uma formação mais dura, por estar preocupado com outros aspectos, eu não tenho a dimensão do quanto aquilo influencia o nosso dia a dia [...]. Participar, então, ficar presente, isso é muito bom (MatinéE15). Então, o de cinema, já assisti filme com o pessoal, né? Que a gente conversou com o diretor. Tipo, o diretor é de verdade uma pessoa que está ali, que está falando, sabe? [...] E aí eu me dei por conta o quanto a gente não estava dando possibilidade para os alunos trabalharem com audiovisual (ClipE15).

Percebemos nestas reflexões que os eventos cinematográficos promovidos na instituição têm provocado reflexões entre os docentes sobre o lugar das produções audiovisuais no trabalho pedagógico. O professor Matiné relata que aprende sobre

coisas diversas, reconhecendo que sua formação, centrada em outros aspectos, não lhe oferecia a dimensão da influência que aquelas experiências exercem sobre o seu cotidiano. Já Clip menciona o impacto de conversar com um diretor presente na sessão, o que a levou a perceber que, embora a linguagem audiovisual esteja presente no cotidiano dos estudantes, ela ainda não encontra espaço no trabalho pedagógico, seja como forma expressivo-analítica, seja como formação profissional.

As sucessivas dinâmicas envolvendo o audiovisual no *Campus*, somadas ao convívio com o professor Lumiar, nos levam a considerar a existência de certos “contágios” pedagógicos. O professor Matiné compartilhou conosco uma situação que ilustra esse fenômeno. Durante o trajeto em transporte coletivo para uma formação do IFRS, ouviu a conversa entre Lumiar e um professor de outro *campus* da região metropolitana, vinculado ao curso técnico em Produção de Áudio e Vídeo. Discutiam o filme *Ainda Estou Aqui*, então recém-indicado ao Oscar, comentando escolhas de linguagem, como o posicionamento de câmera e a construção estética de determinadas cenas. Matiné relata o efeito dessa escuta:

E aí os dois conversando sobre posição de câmera, sobre coisas, falando as questões do filme [...] E aí eu assisti o filme, chorei [...], mas não percebi nada do que eles estavam falando, do tipo da posição da câmera, não sei o quê. Sério? Que tem tudo isso no filme? Eu não percebi! (MatinéE5).

A fala de Matiné mostra como o compartilhamento de saberes entre pares pode refinar compreensões, neste caso especificamente sobre a linguagem audiovisual, articulando aspectos que, até então, pareciam pouco acessíveis. Nesse encontro manifesta-se um fluxo de conhecimentos que se direciona à potência formativa do convívio, reafirmando a compreensão de que “o que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem. É na relação e na interdependência que se constrói a educação” (Nóvoa, 2022, p. 44).

Esse compartilhamento de saberes tem encontrado, nos eventos audiovisuais promovidos no *campus*, um espaço particularmente fecundo. Scope e Dolby referem-se a essas iniciativas como propulsoras de cultura em contextos coletivos de participação. Scope menciona a Mostra de Cinema, que contou com a presença de cineastas e roteiristas locais, e comenta: “vamos fazer o ano que vem tudo junto, porque dialogou muito, né?” (ScopeE2), no caso ferindo-se ao seu trabalho com curtas-metragens. Já Dolby relatou que, ao assistir ao filme *Sobreviventes do Pampa*,

reconheceu-o como um recurso potente para o debate pedagógico, sugerindo que o projeto do qual participa, junto a outros docentes da área de Ciências Naturais, poderia integrar-se a esse movimento em futuras edições. Como afirmou: "já falei para o Lumiar: o [...] tem que entrar para discutir isso junto" (DolbyE11).

Sob essa perspectiva, compreendemos essas ações pedagógicas como um processo conjunto de construção das aprendizagens (Ferreira, 2018; Nóvoa, 2022), mas também como forma de pertencimento mútuo. Nóvoa (2022) afirma que é essencial pensar e praticar uma pedagogia do encontro. Isso diz respeito às relações entre professores, mas também àquelas que construímos junto aos estudantes. No *campus*, esse entrelaçamento tem se expressado, de modo particular, nas iniciativas ligadas ao audiovisual. Sabemos que sua presença tem se consolidado por meio de ações coordenadas por um professor cuja trajetória favorece processos de análise crítica e convoca outros docentes à partilha. E, nesse conjunto de vozes, reconhecemos algo que nos comove: um movimento em direção a integração de saberes, cada qual com seus gestos, trajetórias e linguagens, compondo, juntos, a tessitura viva dessa construção.

Nessa conjuntura, propomos considerar que essa relação, sustentada pela partilha e pela escuta mútua, aproxima-se da concepção de "olharmos juntos", formulada na 3.2.1 deste estudo. Essa concepção refere-se à análise reflexiva construída entre professores e estudantes em sala de aula, diante das produções audiovisuais, e que, no contexto analisado, expande-se ao se realizar em espaços coletivos mais abrangentes, nos quais professores e estudantes, reunidos em maior número, compartilham o exercício da leitura crítica das obras. Assim, as produções audiovisuais, apresentadas nestes eventos deixam de ser utilizadas de forma isolada para tornarem-se encontros coletivos, que considere tanto os conteúdos quanto as operações de linguagem que lhes conferem forma e sentido.

"Vale a pena ensinar o que une e o que liberta", recorda Nóvoa (2022), ao citar Olivier Reboul. Referimo-nos aqui àquilo que, no campo educativo, constrói pertencimento e, ao mesmo tempo, abre caminhos de emancipação. Quando assumido como parte do trabalho pedagógico coletivo, o audiovisual pode ocupar justamente esse lugar: o de uma linguagem que reúne os professores em torno de experiências comuns, enquanto contribui para expandir os modos de ensinar e aprender.

Acreditamos que a caminhada analítica com produções audiovisuais, neste

contexto, tem potencial para catalisar a metamorfose de que fala António Nóvoa (2022). Para o autor, a escola não pode permanecer estruturada nos moldes atuais, sob pena de se tornar cada vez mais desconectada das demandas formativas contemporâneas. Mesmo no EMI, cuja proposta já prevê a articulação entre diferentes campos do conhecimento (Ramos, 2010), reconhecemos que essa transformação continua necessária. Embora o modelo integrado favoreça aproximações entre áreas, a análise crítica da linguagem audiovisual ainda é pouco acionada, limitando sua potencialidade para a formação humana integral. Contudo, ao ser incorporada de maneira colaborativa, essa dimensão pode ajudar nessa metamorfose. Como afirma Nóvoa: "tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade" (2022, p. 17).

"O *Campus Canoas*, nesse sentido, é um ambiente muito privilegiado" (PixelE11), sobretudo em função do convívio com docentes que difundem a linguagem audiovisual no cotidiano institucional, favorecendo sua circulação no coletivo. No entanto, mesmo diante desse potencial, poucos professores desenvolvem ações sistemáticas de análise crítica da linguagem audiovisual. A elaboração conceitual e o reconhecimento de seu potencial formativo parecem, em muitos casos, vinculados ao contato com colegas mais experientes nesse campo. Há consciência dessa dimensão, embora ainda não esteja acompanhada de uma organização metodológica no trabalho pedagógico. Observamos, assim, diferentes níveis de apropriação entre os docentes, o que indica que a consolidação desses saberes permanece em construção, configurando um processo coletivo ainda em desenvolvimento.

Entendemos que esse reconhecimento não se efetiva de maneira imediata, mas se configura como uma construção contínua, atravessada por interesses, condições institucionais e pela disposição dos docentes. É nesse horizonte que se inscreve a próxima e última subseção desta análise, na qual reunimos percepções, demandas e expectativas dos professores em relação à formação continuada em educação audiovisual.

5- Do ponto de partida à consciência coletiva: a formação continuada em educação audiovisual como campo em abertura

Na esteira das reflexões construídas, chegamos à categoria que reúne as

narrativas referentes ao horizonte para formação continuada (Nóvoa, 2022) na área investigada. Compreendemos que há um interesse recorrente em aprofundar o conhecimento sobre essa área e investigar seus aportes no trabalho pedagógico, especialmente no que diz respeito à linguagem audiovisual em sua dimensão crítica. Em diversas falas, observamos a percepção de que esse campo tem sido pouco abordado ao longo das trajetórias formativas dos professores. “A gente tem formação todo o ano [...], mas nunca é essa [...] é um objeto que me interessa” (PixelE12), sintetiza esse sentimento, que reaparece em outras expressões que desejam compreender “ideias gerais do que é o cinema e o que é a linguagem audiovisual. Como é que ela funciona” (LumiarE14) ou “sobre o conceito do audiovisual, e tudo que cerca esse debate” (MotionE13).

Além do interesse na apropriação conceitual, notamos nas falas docentes mais outros quatro tipos demandas: interesse por compreender a linguagem audiovisual como materialidade técnica e simbólica, interesse em saber como escolher e utilizar produções audiovisuais no trabalho pedagógico, interesse pela produção de sentidos e pela análise crítica através do coletivo e o interesse por uma formação em educação audiovisual que promova aplicabilidade no contexto.

Na primeira demanda identificada, reunimos as contribuições de Reel, Cast, Cinematic e Dolby. Reel manifesta interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre como abordar a linguagem audiovisual no contexto educativo, demonstrando uma aproximação inicial com o tema e o desejo de compreender suas potencialidades pedagógicas (ReelQ8.1). Cast gostaria de um “material teórico-crítico sobre o assunto” (CastQ8.1). Já nas falas de Cinematic e Dolby, observamos uma atenção voltada à materialidade técnica e simbólica do audiovisual. Ambos expressam o desejo de entender como as imagens são construídas, buscando desenvolver repertório para interpretar os recursos formais que compõem uma obra audiovisual. Como afirma Cinematic:

[...] das questões que são utilizadas em vídeos, né? Tipo, a cor azul, o enquadramento que se faz, etc e tal, né? Eu acho que seria bem interessante eu ter uma noção disso aí para poder avaliar, ver o que que o vídeo realmente quer passar, né? (CinematicE14).

Nessa fala, Cinematic evoca sua percepção de que a imagem não é neutra e que suas escolhas formais operam sentidos. Sua compreensão parece se aproximar

da crítica à Indústria Cultural formulada por Adorno e Horkheimer (1985), para quem o audiovisual é uma construção atravessada por interesses, capaz de manipular percepções e funcionar como meio de controle. No pensamento dos autores, essa manipulação opera de forma sutil e naturalizada, sustentando estruturas de dominação.

Dolby compactua dessa mesma lógica porém redimensiona essa preocupação, sugerindo uma plataforma e projetando a necessidade de um processo formativo sistematizado:

[...] um repositório com algumas análises [...] informações da área técnica sobre a narrativa, sobre o porquê que se utiliza [...]... Eu sei que vocês têm análise da iluminação [...], do enquadramento, de como aquela imagem é construída daquele jeito, porque essas seriam informações que ajudariam inclusive a gente a pensar que tipo de questionamento a gente vai fazer (DolbyE14)

Essas solicitações nos permitem compreender que o interesse desses professores se concentra no estudo da linguagem audiovisual em sua estrutura formal, concebida como um sistema intencional de significação e atravessado por dimensões simbólicas. Compreender como uma obra é construída passa a ser, aqui, condição para interpretá-la e mediá-la pedagogicamente.

O interesse em saber como escolher e utilizar produções audiovisuais no trabalho pedagógico está presente na fala de Clip. A docente concentra-se na necessidade de definir parâmetros para a escolha e a inserção das produções audiovisuais em suas aulas. Seu interesse recai tanto sobre a compreensão da linguagem em si quanto sobre a possibilidade de apropriar-se dela de forma analítica, quando articulada ao trabalho pedagógico. Ele questiona:

Será que eu não tô olhando alguma coisa que eu deveria olhar? Como é que eu escolho melhor um vídeo? Alguma coisa aí nesse sentido. Como é que eu posso incorporar pedagogicamente o material audiovisual nas disciplinas das mais variadas? (ClipE14).

Nessa formulação, compreendemos que a principal preocupação de Clip está na elaboração de critérios e estratégias para a seleção de produções audiovisuais que possam compor o ensino dos diferentes componentes curriculares que ministra. A docente manifesta o desejo por uma formação que ofereça respaldo metodológico na curadoria e na mediação desses materiais

Essa busca por maior intencionalidade ganha nova camada nos relatos de Matiné e Frame, que demonstram uma inclinação para a análise crítica através do coletivo e para a compreensão dos sentidos produzidos pelas obras audiovisuais. Os dois revelam o desejo de aprofundar o olhar sobre os modos como essas narrativas são construídas e sobre os efeitos que produzem nos sujeitos que as experienciam. Matiné comenta:

Como eu falei, o que eu vejo como problema é que aquela produção audiovisual, aquele som que for difundo, aquela coisa, ela não sabe a emoção ou a forma que aquilo vai despertar na pessoa. Então, talvez, é um tema complexo, mas eu acho que a parte mais importante seria exatamente tentar entender (MatinéE14).

Quando salienta a imprevisibilidade das respostas que uma obra pode provocar, o professor indica seu desejo em aprender a ler os efeitos simbólicos, afetivos e discursivos da linguagem, indo além da sua decodificação técnica. Frame, por sua vez, segue para uma proposição que articula diferentes etapas do trabalho pedagógico com obras audiovisuais, demonstrando uma atenção especial à necessidade de formação coletiva para o entendimento da linguagem audiovisual em sua dimensão crítica. Em sua fala, ela esboça uma proposta que contempla a apreciação de produções audiovisuais, a partir de uma preparação prévia, a exibição com foco nos aspectos técnicos e estéticos, analíticos e o posterior debate temático e da obra como um todo. Afirma a docente:

Um clube de cinema [...] assistir a filmes e analisar seria bem bom. Talvez fosse importante um curso, algum material [...] de análise antes de abordar a obra, análise das técnicas, assistir à obra, e depois, então, um debate temático, um debate da obra (FrameE12).

Com a proposta de um cineclube como espaço contínuo e sistematizado de formação, Frame retoma a ênfase na análise crítica das narrativas audiovisuais. O que diferencia sua sugestão, no entanto, é a compreensão desse percurso como uma construção coletiva entre professores, sustentada no intercâmbio de experiências e no aprofundamento partilhado sobre a linguagem audiovisual.

A escolha do cineclube como estratégia de formação reforça o caráter social e cultural do cinema, compreendido como prática que convoca o diálogo e a análise coletiva. No contexto da EPT, essa proposta encontra ressonância na concepção de formação defendida por Kuenzer (2008), para quem o enfrentamento das

complexidades da vida social e do trabalho exige o desenvolvimento de operações cognitivas complexas, tais como: como análise, síntese, criação e domínio das linguagens. Essas operações exigem a criação de situações de aprendizagem que associem a fruição e o posicionamento crítico. Como sustenta Duarte (2002), “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (Duarte, 2002, p. 17).

Parafraseando Duarte (2002), ousamos afirmar que, mais do que assistir a filmes, analisá-los, assim como às demais produções audiovisuais, constitui uma prática social de relevância comparável à leitura de obras literárias, filosóficas ou sociológicas, do ponto de vista da formação cultural e educacional. Por essa razão, entendemos que esse trabalho deveria ocupar lugar de referência nos processos formativos no EMI.

A ideia de aprendizagem conjunta, e porque não como prática social, também se manifesta no relato de Animatic, que expressa o desejo de participar de percursos formativos que envolvam o coletivo: “Formações pedagógicas com colegas docentes, profissionais do audiovisual e discentes, no intuito de discutir modos/estratégias utilizadas em relação à educação audiovisual no contexto educacional” (AnimaticQ8.1).

Ao lado das propostas voltadas à construção conjunta de saberes, surgem interesses por formações que estimulem ações pedagógicas específicas ao contexto local, com desdobramentos aplicáveis. Scope apresenta a última das demandas formativas identificadas: o interesse por uma formação em educação audiovisual que promova aplicabilidade no contexto pedagógico, sustentada por dinâmicas de análise reflexiva. Como afirma: “Que seja produtivo e que gere, talvez, uma outra produção, uma releitura a partir daquela leitura, então, eu gosto muito de releituras” (ScopeE14). A professora, nessa solicitação, expressa o desejo de participar de uma formação em educação audiovisual que favoreça a compreensão da linguagem e, talvez, possibilite a construção de propostas baseadas em releituras.

A proposta de uma formação que seja “produtiva”, nos termos utilizados por Scope, aproxima-se da pedagogia da criação formulada por Bergala (2008), para quem compreender o cinema requer também experimentá-lo como linguagem. A criação, nesse caso, não visa à profissionalização técnica, mas à formação de um olhar sensível e crítico, capaz de compreender, pela experiência, os modos de

construção audiovisual. O desejo de Scope por percursos formativos onde a análise resulte em releituras aproxima-se de uma pedagogia que articula reflexão e criação, pensamento e gesto, estudo e trabalho: práxis (Marx, 2013; Saviani, 2011). A compreensão de que aquilo que se elabora na análise pode se expandir quando atravessa a experiência da criação traduz, em alguma medida, os fundamentos do EMI, que propõe a superação da fragmentação entre teoria e prática. Nesse contexto, percebemos que a linguagem audiovisual se configura como o fio condutor de uma formação humana integral.

Vemos, assim, que no conjunto dessas vozes se inscreve a intenção de processos formativos que articulem teoria, prática, autoria e reflexão. Essa intenção, no entanto, não se dá de forma isolada: ela nasce em meio a um contexto institucional onde a presença de um professor com formação específica na área (Lumiar) se constitui como articulador de ações, gerando uma rede de influências, e “contágios” entre os pares. Percebemos neste cenário a presença das reflexões de Nóvoa (2022), ao afirmar que o conhecimento docente se constrói na interdependência, no pertencimento entre os que ensinam, nos atravessamentos que acontecem entre as experiências singulares e os projetos coletivos.

Na esfera da EPT, especialmente na conjuntura do EMI, esse movimento formativo adquire contornos ainda mais relevantes. Quando evocamos os fundamentos propostos por Ramos (2008), Kuenzer (2008) e Ciavatta (2014), compreendemos que a integração entre formação geral e formação para o trabalho exige a construção de propostas pedagógicas que articulem saberes diversos que articulem saberes técnicos, científicos, estéticos e éticos. A linguagem audiovisual, ao transitar entre esses domínios, colabora na construção de percursos educativos que estimulam a reflexão crítica, a leitura sensível do mundo e a invenção de novas formas de narrar, ensinar e aprender. Nesse cenário, a formação docente em educação audiovisual torna-se parte fundamental de um projeto pedagógico que reconhece o valor formativo das imagens e sons, alinhado aos saberes do professor enquanto sujeito coletivo, engajado e criador. Afirmamos, assim, uma pedagogia que convoca as linguagens contemporâneas como matéria viva da educação: capaz de *metaforsear* (Nóvoa, 2022) a escola.

Desse modo, encerramos os metatextos compreendendo que sua elaboração ultrapassou a função de síntese das narrativas, configurando-se como exercício interpretativo atento aos descompassos entre o vivido e o prescrito, às ausências

institucionais e às proposições formuladas pelos próprios docentes. Inspirada nos princípios da ATD, a construção representou um exercício de compreensão interpretativa orientada pelo problema de pesquisa e ancorada nos referenciais da EPT. A produção metatextual, portanto, serviu para dois propósitos: como fechamento interpretativo e como abertura para novas compreensões sobre o fenômeno, extrapolando, nesse contexto, a função descritiva para se configurar como operação analítica orientada pelo referencial crítico da EPT. Com base na impregnação teórica e na escuta atenta, essa elaboração permite a construção de sentidos que refletem o vivido, mas também apontam caminhos para uma formação mais integral e emancipada, ancorada na potência da linguagem audiovisual. Com o propósito de conferir concretude às reflexões teóricas que sustentaram esta investigação, passamos à apresentação do produto educacional que resulta deste percurso.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional apresenta como peculiaridade, em relação ao acadêmico, além da dissertação a construção de um processo ou produto educacional, que segundo o documento orientador de Apresentação de Proposta para Curso Novo (APCN), da Capes, “[...] deverá ser aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (Capes, 2019, p. 15-16). O produto educacional deve ser elaborado com o intuito de solucionar a uma pergunta ou problema proveniente do campo de prática profissional.

Kaplún (2003) compreende o material educativo como uma mediação que envolve organização de conteúdos, análise dos destinatários e de seus contextos e uma forma de comunicar que favoreça a experiência de aprendizado. Para ele, até mesmo produções não concebidas com fins pedagógicos, como filmes, videocliques, contos ou caricaturas, podem adquirir função educativa quando acionadas de maneira intencional e reflexiva (Kaplún, 2003, p. 47), perspectiva que dialoga com nossa pesquisa e com a construção deste produto.

A partir dessa perspectiva, o produto educacional que desenvolvemos configura-se como uma iniciativa de formação continuada em Educação Audiovisual no contexto do EMI. Sua concepção teve como base as inquietações que orientaram a pesquisa, sustentada pela escuta atenta às narrativas docentes e fundamentada pelo referencial teórico que acompanhou todo o percurso investigativo. A formação busca valorizar a linguagem audiovisual como componente formativo do trabalho pedagógico com produções audiovisuais, reconhecendo seu potencial estratégico no âmbito do currículo integrado. A proposta toma como referência a valorização da experiência didática e a articulação entre teoria e prática, que reconhece os saberes docentes (Nóvoa, 2022; Tardif, 2012) como construções sociais elaboradas no exercício no coletivo da profissão. Nesse horizonte, compreendemos a formação continuada como um espaço de mediação crítica e criativa, construído na relação entre pares, no qual os professores são reconhecidos como sujeitos ativos na elaboração do trabalho pedagógico.

Quanto ao formato, optamos por estruturá-lo na modalidade de Educação a Distância (EAD), devido à recorrência, nas falas docentes, de solicitações por formações que oferecessem flexibilidade de acesso e compatibilidade com as

múltiplas demandas do cotidiano escolar. Em diferentes momentos, os professores mencionaram a importância de que a formação se adequasse às suas rotinas e contextos. Um dos docentes afirmou: “Um curso em EAD facilitaria muito, porque às vezes a gente tem interesse, mas falta tempo pra fazer presencial” (VoxE13). Outro destacou o valor da interação mesmo no ambiente online: “Online, com possibilidade de encontros virtuais ao vivo. [...] vou ter esse material aqui, mas lá no meio eu tenho uma aula pra dialogar com meus colegas” (ClipE13). Também ouvimos o seguinte comentário: “Que fosse uma oficina em EAD, entendeu? Que a gente pudesse aprender essas coisas” (PixelE12).

Expressões como essas reforçam o desejo por uma formação que respeite o cotidiano docente, sem abrir mão da troca entre pares e da possibilidade de aprender conteúdos técnicos em uma dinâmica acessível. Nesse sentido, compreendemos a EAD não como uma modalidade de menor qualidade, mas como uma possibilidade de reorganização dos tempos e espaços formativos, sustentada por princípios colaborativos, críticos e dialógicos. A proposta do curso, estruturado em formato digital e com momentos síncronos de interação entre os participantes, busca responder às condições concretas de trabalho dos professores, marcadas pela escassez de tempo, pela multiplicidade de demandas e pela fragmentação das jornadas em diferentes turnos.

Dessa forma, desenvolvemos um curso com carga horária de 80 horas, dividido em três módulos: *Introdução à linguagem audiovisual* (1); *Linguagens em movimento: tipos de produções audiovisuais* (2); e *Análise crítica da linguagem audiovisual: possibilidades para o trabalho pedagógico no EMI* (3). A formação foi estruturada para ser acessada em formato digital, apresentada em PDF interativo, com textos autorais e materiais complementares, como vídeos, artigos e propostas práticas, organizados por meio de links clicáveis integrados diretamente ao conteúdo. Esses links, juntamente com os acessos disponíveis no sumário, conferem ao material uma dinâmica de navegação que favorece tanto os cursistas quanto os mediadores da proposta.

A organização do material permite sua aplicação em diferentes contextos formativos: em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (como o AVA Moodle) ou em situações presenciais, conforme as possibilidades de cada grupo. As atividades propostas podem ocorrer por meio de fóruns de discussão, encontros síncronos, rodas de conversa ou outras modalidades de troca pedagógica. Trata-se, portanto,

de um recurso formativo adaptável, que pode ser incorporado a diversas dinâmicas de formação de professores.

Mais do que uma demanda por informações técnicas, a formação propõe-se como resposta a um movimento plural de professores interessados em se aproximar da linguagem audiovisual de modo mais autoral e crítico. Esse interesse, no entanto, está condicionado à existência de propostas que dialoguem com suas práticas pedagógicas, seus ritmos de trabalho e suas trajetórias profissionais. Não se trata apenas do acesso a conteúdos, mas do desejo por experiências formativas que articulem as produções audiovisuais ao trabalho docente como espaço de criação e reflexão coletiva.

Foi a partir destes entendimentos que estruturamos o produto educacional "Formação em Educação Audiovisual para o Trabalho Pedagógico no Ensino Médio Integrado", disponibilizado na plataforma EduCapes através do link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1001407>.

A proposta deste curso é colaborar para o fortalecimento do trabalho pedagógico com a linguagem audiovisual, fomentando práticas que integrem análise crítica, apreensão estética e processos de criação a partir das produções audiovisuais. A proposta parte do reconhecimento dessa linguagem como via formativa para uma educação emancipatória, ao oferecer subsídios que possibilitem aos envolvidos interpretar e intervir de modo consciente na circulação de imagens e sons que atravessam a vida contemporânea e o mundo do trabalho.

Inspiramo-nos no modelo pedagógico-didático de Saviani (2009), que defende a articulação entre conteúdos curriculares e procedimentos pedagógicos como base da formação docente. Para que essa articulação se concretize, é preciso considerar os sujeitos que formam e se formam, suas experiências e práticas. Nesse sentido, aproximamo-nos de Nóvoa (2022), quando compreendemos a formação como construção coletiva, sustentada no diálogo entre professores. Com base nessas perspectivas, organizamos esse curso como um percurso compartilhado, no qual a linguagem audiovisual se configura como conteúdo formativo e mediador do trabalho pedagógico no EMI, orientando processos de análise e criação.

A proposta foi organizada em material digital composto por 36 páginas, estruturadas em formato A4 com orientação vertical. A **Figura 1** apresenta a parte da disposição visual adotada e a proposta gráfica da formação.

Figura 1: Diagramação e identidade visual da proposta formativa.



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Os conteúdos da formação, conforme mencionamos, foram organizados ao longo de três módulos, articulados entre si, buscando integrar fundamentos teóricos, vivências práticas e experiências reflexivas sobre a linguagem audiovisual no trabalho pedagógico. A seguir, apresentamos a lógica de composição de cada módulo:

Módulo 1 – Introdução à linguagem audiovisual

Neste primeiro módulo apresentamos a linguagem audiovisual como construção discursiva, abordando tanto seus fundamentos formais e estéticos quanto suas abordagens pedagógicas no contexto do EMI. As seções tratam do cinema como marco inaugural dos elementos que compõem a linguagem audiovisual (planos, ângulos, enquadramentos e montagem) e dos sentidos que essas escolhas produzem. O módulo propõe leituras e análises voltadas à articulação entre teoria e prática, com foco na formação docente.

Módulo 2 – Linguagens em movimento: tipos de produções audiovisuais

No segundo módulo abordamos a diversidade de formatos que compõem o universo audiovisual contemporâneo e que atravessam o cotidiano do EMI, como curtas-metragens, reportagens e vídeos dos mais diversos formatos. Consideramos a predominância do vídeo nas práticas sociais e educacionais, reconhecendo sua presença multifacetada e seu potencial formativo. Longe de uma abordagem classificatória, buscamos problematizar os usos naturalizados dessas produções no EMI, instigando os professores a refletirem as relações entre linguagem, intenção comunicativa e contexto de circulação.

Módulo 3 – Análise crítica da linguagem audiovisual: possibilidades para o trabalho pedagógico no EMI

No módulo final, convidamos os professores a refletirem sobre critérios e estratégias para uma análise crítica da linguagem audiovisual nos mais diversos componentes curriculares, considerando também abordagens interdisciplinares. Sugerimos a realização de um cineclube com obras brasileiras, respeitando a legislação vigente, como forma de fomentar debates coletivos e a circulação por distintas matrizes culturais nacionais. Também propusemos a análise de vídeos e filmes cuja temática aborda o mundo do trabalho, com foco na maneira como constroem narrativas e produzem sentidos sobre essa realidade, deslocando a atenção do conteúdo explícito para os modos como a linguagem audiovisual opera discursivamente. O módulo culmina com o convite à experimentação criativa da linguagem audiovisual em seu potencial formativo no contexto de uma educação emancipatória.

No entanto, para que essa construção se completasse em sua dimensão formativa, foi necessário submetê-la à avaliação e validação, aspecto que será abordado na subseção seguinte.

6.1 Avaliação e validação do Produto Educacional

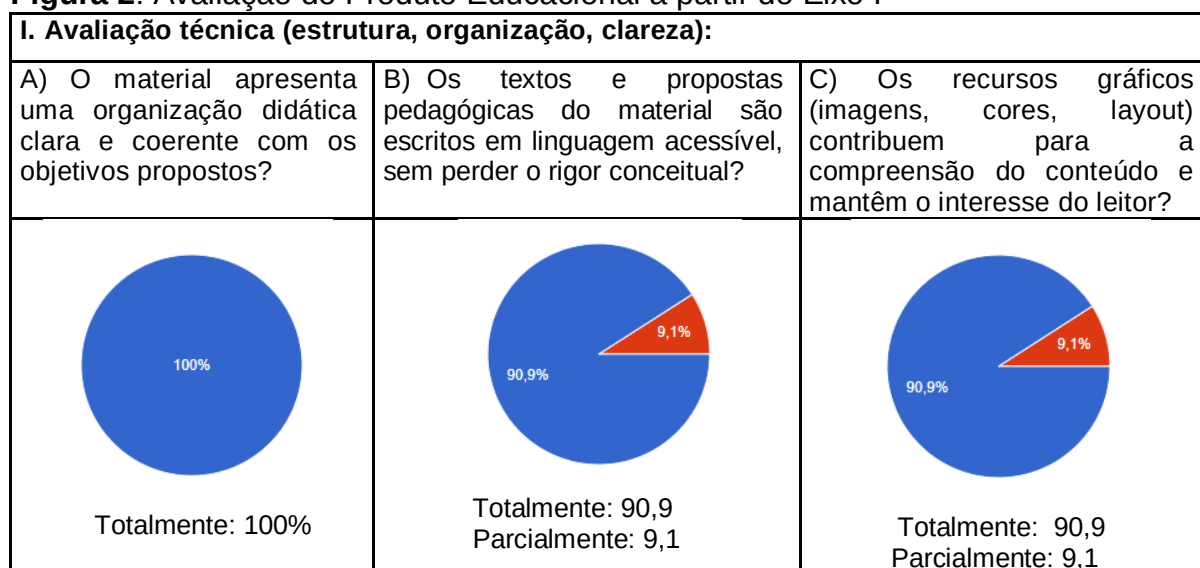
A devolutiva dos professores participantes e a validação da banca de defesa integraram organicamente a construção do produto, reafirmando o compromisso desta pesquisa com a escuta qualificada e com a consistência pedagógica da proposta.

Para a avaliação do produto educacional, realizamos o envio do material aos professores participantes no final do trimestre letivo de 2025, coincidindo, mais uma vez, com um período de acúmulo de demandas docentes. Ainda assim, estipulamos um prazo final para o retorno das respostas, a fim de garantir que esta etapa da pesquisa também respeitasse os prazos estabelecidos pelo mestrado. Contamos com a participação de 11 dos 15 professores que integraram a pesquisa abrangendo docentes tanto a formação geral quanto a formação específica. O material foi encaminhado por e-mail, acompanhado de um questionário avaliativo composto por

10 questões (oito de múltipla escolha e duas com respostas abertas). O instrumento está estruturado em três eixos: aspectos técnicos, aspectos conceituais e repercussões na formação docente, permitindo uma apreciação refinada e fundamentada do material. Essa organização visa contemplar a complexidade da proposta, inserida nas discussões sobre formação docente, linguagem audiovisual e EMI. O questionário utilizado encontra-se no Apêndice C.

Em relação ao Eixo I (aspectos técnicos), a primeira questão avaliava se o material apresenta uma organização didática clara e coerente com os objetivos propostos. Todos os avaliadores responderam positivamente, o que indica reconhecimento quanto à estruturação do curso e sua articulação com a finalidade formativa que o orienta. Já na segunda questão, que avaliava se os textos e propostas pedagógicas do material são escritos em linguagem acessível, sem perda de rigor conceitual, 90,9% dos avaliadores concordaram com a afirmativa. Os dados indicam que a maioria dos docentes considerou a linguagem do material adequada aos objetivos da proposta, combinando clareza e densidade teórica. Quanto aos recursos gráficos, 90,9% avaliaram positivamente os elementos visuais, reconhecendo-os como facilitadores do processo formativo. **A Figura 2**, logo adiante, apresenta uma síntese dos resultados referentes ao Eixo I: aspectos técnicos.

Figura 2: Avaliação do Produto Educacional a partir do Eixo I

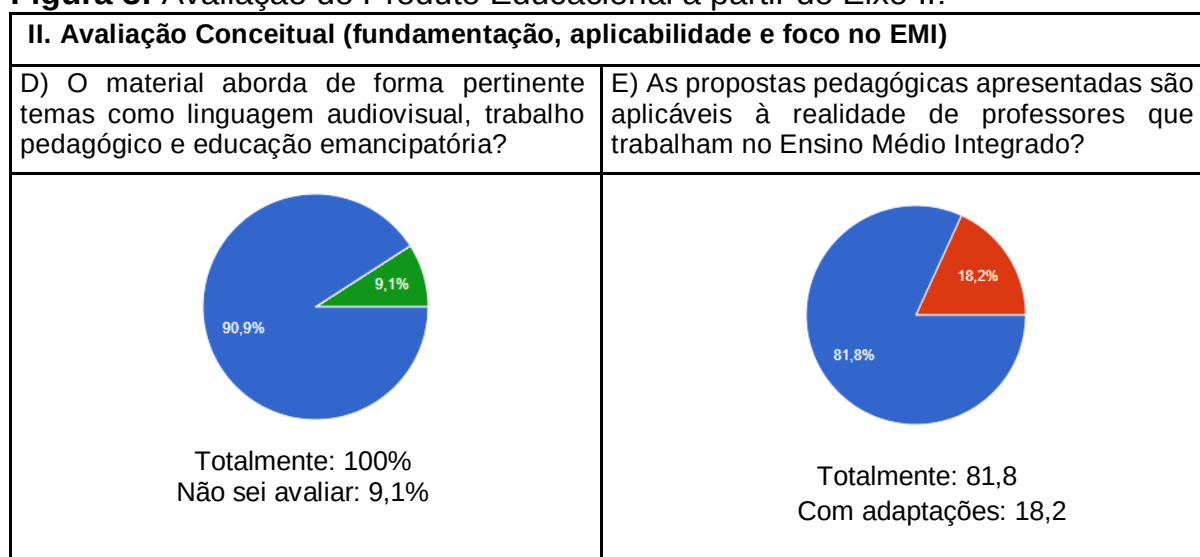


Fonte: dados da pesquisa, 2025.

No que se refere ao eixo II que trata da avaliação conceitual do material, os dados mostram uma boa recepção por parte dos docentes, embora tragam nuances

que merecem atenção. Na questão que abordava a pertinência das temáticas: linguagem audiovisual, trabalho pedagógico e educação emancipatória, 90,9% dos participantes responderam positivamente, enquanto 9,1% disseram “não sei avaliar”, o que pode estar relacionado ao grau de familiaridade com os conceitos ou à forma como foram apresentados. Já no ítem sobre a aplicabilidade das propostas ao contexto do EMI, 81,8% consideraram que sim, enquanto 18,2% responderam que as propostas seriam aplicáveis com adaptações, o que não compromete seu potencial formativo, mas demonstra a necessidade de reconhecer os diferentes cenários do trabalho pedagógico. A **Figura 3**, na sequência, ilustra essas avaliações.

Figura 3: Avaliação do Produto Educacional a partir do Eixo II:



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Ainda no Eixo II, a questão F, de caráter aberto, convidava os participantes a manifestarem quais conteúdos ou propostas do material mais chamaram sua atenção. As respostas reunidas retomam aspectos já discutidos ao longo da pesquisa, como a possibilidade de aplicação da linguagem audiovisual no contexto do EMI, com ênfase em sua dimensão estética, crítica, política e formativa. Algumas menções à interatividade referem-se à experiência de navegação e à funcionalidade do material, indicando elementos técnicos que também foram considerados. As respostas analisadas a seguir exemplificam essas recorrências:

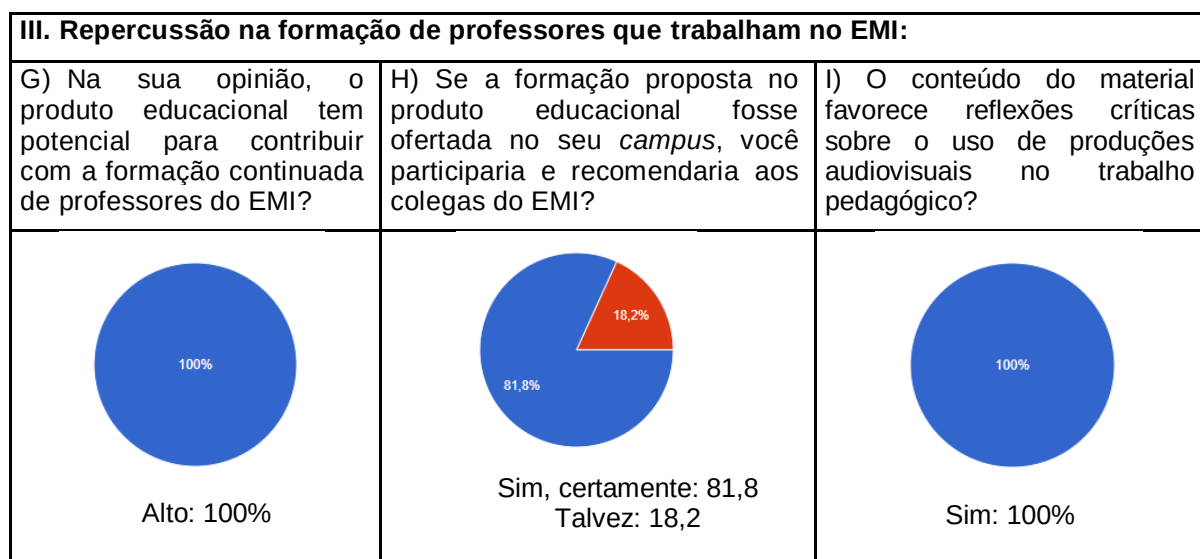
Eu, particularmente dos itens 1.2.2 Movimentos de câmera e 1.2.3 Composição do quadro ou mise-en-scène por capturarem/arquitetarem as entrelinhas do narrar-contar. Acho sensível e de um ativismo artístico situado e também político (Animatic, 2025). Achei muito interessantes as propostas de uso de audiovisual em língua estrangeira e a maneira como os roteiros

de leitura foram estruturados. Além disso, achei ótima a reflexão sobre a representação do mundo do trabalho (Pixel, 2005). Chamou-me a atenção a fundamentação teórica sobre a linguagem cinematográfica. É muito importante este estudo por parte dos professores, para que trabalhem as mídias audiovisuais não apenas como um recurso ilustrativo de suas aulas, e sim como um material que expressa um conteúdo por meio de um formato estético (Frame, 2025). Os links e redirecionamentos ao longo do material, pela interatividade (Scope, 2025).

As respostas de Animatic, Pixel, Frame e Scope não se restringem à seleção de trechos que mais chamaram atenção, mas expõem modos distintos de relação com o audiovisual enquanto conteúdo formativo, acionando discussões sobre sua inserção em diferentes componentes curriculares, os vínculos entre forma estética e posicionamento político, além dos desafios de apropriação crítica no contexto do EMI. Além dessas abordagens, surgem menções à organização conceitual do material e à fluidez da navegação como aspectos que facilitaram o engajamento.

Concluída a análise do Eixo II, passamos agora ao terceiro e último eixo, voltado às percepções sobre a repercussão do produto educacional na formação continuada de professores que trabalham no EMI. As respostas indicam como os participantes compreendem o potencial formativo do curso, considerando as demandas e especificidades dessa modalidade de ensino. A **Figura 4** expressa os dados referentes a esse eixo.

Figura 4: Avaliação do Produto Educacional a partir do Eixo III:



Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Na questão G, que investigava se a proposta teria potencial para contribuir com esse processo formativo, 100% dos participantes atribuíram um grau alto de

contribuição, o que demonstra pertinência do material frente às demandas identificadas no contexto da modalidade.

Já a questão H continha duas partes: a primeira, de múltipla escolha, perguntava se os docentes considerariam participar de uma formação continuada como a proposta no material; a segunda solicitava que comentassem sua resposta. No total, 81,8% dos participantes responderam “sim, certamente”, enquanto 18,2% assinalaram “talvez”, indicando interesse condicionado a fatores externos. Embora nem todos tenham respondido à parte aberta, os comentários registrados oferecem indícios sobre como a proposta foi percebida. Algumas falas associam o interesse à ausência de iniciativas semelhantes em suas trajetórias e ao desejo de aprofundar conhecimentos na área. Outras reconhecem a pertinência da formação, mas mencionam limitações de tempo e acúmulo de funções como obstáculos à participação. Como afirmou Animatic, que marcou a opção “talvez”: “seria mais uma questão de disponibilidade/volume de demandas, por estar também coordenando setor. Mas, se estivesse somente com as atividades docentes, eu participaria com toda certeza”.

Se por um lado a maioria dos participantes considerou o formato digital adequado, por outro, uma docente sugeriu: “creio que esta formação deve ser ofertada de forma presencial ou de forma híbrida, com a presença de um tutor. Seria importante também formar um grupo de professores que cursasse a formação em conjunto, para que pudesse debater [...]” (Frame, 2025).

Reiteramos, neste ponto, que o entendimento de Frame converge com o que sustentamos: a formação proposta se organiza como um processo coletivo, orientada por princípios de partilha, criticidade e construção entre pares. A sugestão de que o curso seja ofertado em formato presencial ou híbrido reforça a essência do encontro entre professores como dimensão formativa. Essa percepção encontra ressonância na perspectiva de Nóvoa (2022), para quem o exercício da docência “só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores” (p. 61). Nesse sentido, a proposição de adequações no formato não nega a estrutura do curso, mas reafirma sua flexibilidade e sua possibilidade de ser adaptado a diferentes modalidades, desde que se mantenham os fundamentos que a sustentam.

Ainda em relação ao Eixo III, a questão I, buscamos verificar se o conteúdo do material favorece reflexões críticas sobre o uso de produções audiovisuais no trabalho pedagógico. Todos os participantes responderam positivamente. O dado indica que os docentes identificaram, no material, elementos que estimulam a problematização dessa articulação no contexto do EMI. Entendemos, assim, que o curso cumpre sua função formativa por articular conteúdos conceituais, propostas práticas e acessibilidade técnica em um formato responsivo às demandas da docência nesta modalidade educativa. Essa aceitação reforça a pertinência e a viabilidade do produto educacional como instrumento de formação continuada.

E por fim, na última questão da avaliação, de caráter aberto, solicitamos que os participantes deixassem sugestões ou comentários sobre o material apresentado. As respostas, em sua maioria breves, expressaram acolhimento à proposta, reconhecimento da organização didática e interesse na efetivação da formação. Entre as contribuições reunidas, alguns professores sugeriram que as atividades de análise de filmes incluíssem trechos ou títulos previamente definidos, especialmente com base na lista temática sobre o mundo do trabalho, já incorporada ao curso. Embora nem todos tenham respondido, os comentários reunidos nos ajudam a compreender como o material foi interpretado enquanto proposta estruturada, com potencial de ser implementada em contextos colaborativos e articulados ao cotidiano docente no EMI.

Com a análise dos três eixos que estruturaram o instrumento avaliativo, encerramos este segmento dedicando atenção às narrativas docentes que participaram do estudo. As contribuições recebidas reforçam a adequação dos conteúdos propostos; contudo, o propósito central não se limita à validação do produto, mas ao reconhecimento da formação continuada como espaço de construção entre pares, atento às condições concretas do trabalho pedagógico e às especificidades da linguagem audiovisual. Na seção seguinte, apresentamos as considerações finais da pesquisa, tecendo reflexões acerca dos aprendizados alcançados, das limitações que se manifestaram neste percurso investigativo e dos horizontes que se desdobram a partir dele.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem como ponto de partida a experiência acumulada no ensino de arte na educação básica, especialmente em trabalhos desenvolvidos com o cinema e outras linguagens audiovisuais. Foi nessa trajetória que se intensificaram as inquietações em torno do uso recorrente de produções audiovisuais na escola de forma instrumental, muitas vezes desconsiderando os modos de construção da linguagem que as compõem. No contexto do EMI, reconhecemos que esse campo se mostrava particularmente instigante, dado o modo como articula formação geral e mundo do trabalho. Foi no cruzamento entre nossas inquietações iniciais e o cenário da EPT que motivou a escolha por investigar como a linguagem audiovisual vinha sendo incorporada ao trabalho pedagógico dos professores. Para tanto, elegemos o IFRS – *Campus* Canoas como campo empírico, levando em conta sua recorrente promoção de eventos educativos voltados ao cinema e à produção audiovisual, o que nos indicava um cenário propício à investigação.

A partir desse contexto, construímos a problemática que orientou o percurso investigativo: “de que maneira a inserção de produções audiovisuais no trabalho pedagógico dos professores pode estimular a capacidade de análise crítica em relação às linguagens empregadas por essas criações, com o propósito de promover uma educação emancipatória no EMI?”

Com o objetivo de compreender como se configura a articulação entre educação audiovisual, trabalho pedagógico e formação docente no EMI, realizamos um estudo bibliográfico orientado pela metodologia do Estado do Conhecimento. Ao revisitarmos o levantamento realizado, compreendemos que os dois repositórios consultados apresentaram abordagens distintas em relação à presença da educação audiovisual e sua articulação com o trabalho pedagógico. Essa etapa permitiu identificar recorrências e lacunas que orientaram a construção da investigação junto aos professores.

No Observatório ProfEPT, apesar de sua especificidade em investigações voltadas à modalidade EPT, constatamos a ausência do termo central deste estudo, além da predominância de abordagens que tratam as obras audiovisuais a partir de um viés predominantemente instrumental. Apenas duas produções destoaram em parte deste cenário, contribuindo ao proporem estudos relacionados à dimensão

técnica e estética do audiovisual. Já a BDTD, por sua diversidade institucional e maior abrangência temática, possibilitou o acesso a um conjunto mais variado de investigações. Das 19 produções analisadas nesse repositório, quatro apresentaram maior densidade analítica, respaldando nossa análise por abordarem a educação audiovisual em conexão com dimensões contempladas no recorte adotado nesta pesquisa. Algumas delas se relacionavam ao trabalho pedagógico, à formação docente e, em um caso específico, ao EMI.

Mesmo considerando esse panorama, observamos que a maioria dos estudos vincula a educação audiovisual à noção de práticas pedagógicas, adotando uma abordagem distinta daquela que assumimos nesta pesquisa, que compreende o trabalho pedagógico como atividade intencional, determinada por instâncias sócio temporais e articulada aos projetos educativos dos professores e das instituições, conforme Ferreira (2018). Trata-se, contudo, de uma abordagem ainda pouco explorada nas investigações consultadas, mas que elegemos como um dos eixos da perspectiva que desenvolvemos ao longo desta pesquisa. Outro eixo que ainda se mostra incipiente diz respeito à articulação entre educação audiovisual e EPT, sobretudo quando a dimensão da linguagem operada pelas produções é sustentada por uma perspectiva crítica e emancipatória.

A construção do Estado do Conhecimento também contribuiu para a apreensão das concepções sobre nosso tema central e seu potencial pedagógico. No entanto, para aprofundar essas questões, realizamos, numa segunda etapa deste estudo, uma revisão de literatura. Nesse percurso, identificamos definições que concebem a educação audiovisual como uma proposta capaz de desenvolver um olhar crítico sobre as formas pelas quais imagens (Aumont, 2002) e sons organizam discursos e modos de ver (Assis Brasil, 2014; Xavier, 2008), além de destacarem sua potência na formação cultural e estética dos sujeitos (Bergala, 2008; Duarte, 2002; Fresquet, 2017).

As contribuições reunidas apresentam a educação audiovisual como um percurso formativo voltado à decodificação crítica das realidades articuladas por imagens e sons, operados segundo uma gramática própria. Essa gramática é constituída por enquadramentos, variações de câmera, montagem, paleta cromática, ritmos e paisagens sonoras, cujo funcionamento naturalizado instaura dispositivos de percepção que reclamam análise reflexiva. Nessa direção, integrar tais produções ao trabalho pedagógico exige que abandonemos sua condição de meros suporte

ilustrativos para componentes curriculares. Essa abordagem nos convoca a analisar as obras audiovisuais em sua operacionalidade expressiva, reconhecendo nelas um campo de criação e análise.

Como discutimos nas seções iniciais deste trabalho, as produções audiovisuais apresentam uma linguagem que historicamente mobiliza estratégias persuasivas, reafirmando seu papel na produção de sentidos e na difusão de representações ideológicas. Nesse horizonte, compreendemos que a educação audiovisual se configura como um meio particularmente potente de formar sujeitos capazes de intervir nos processos discursivos que atravessam a escola, o mundo social e o mundo do trabalho. Isso compreende uma articulação entre formação geral e técnica em uma perspectiva

Isso requer um trabalho pedagógico que se abra à problematização da linguagem, à análise dos sentidos propostos e às possibilidades de resignificação. No EMI, onde buscamos articular formação geral e técnica em uma perspectiva humana, integral e emancipatória (Ciavatta, 2008; Ramos, 2008), entendemos que a linguagem audiovisual pode se configurar como mediadora entre os saberes escolares e os repertórios culturais, desde que integrada ao currículo com intencionalidade pedagógica.

Porém, essa possibilidade não se materializa nos documentos curriculares, como verificamos na terceira etapa da pesquisa. A partir da ATD, organizamos a investigação em dois movimentos: primeiro analisamos os PPCs dos três cursos do EMI *do Campus Canoas* e, posteriormente, as narrativas docentes, articulando o corpus empírico ao referencial teórico. Esse procedimento permitiu compor um quadro minucioso sobre a dimensão atribuída às produções audiovisuais nos documentos institucionais e sobre a forma como os professores estruturam o trabalho pedagógico nesse campo, explicitando as facetas da linguagem audiovisual que eles mais privilegiam. Em relação aos PPCs, constatamos que as referências às produções audiovisuais se limitam a funções normativas ou técnicas, como o cumprimento da Lei n.º Lei nº 13.006/2014, que trata da exibição de filmes nacionais, ou o uso de vídeos como apoio didático em plataformas digitais. Em ambos os casos, não identificamos diretrizes metodológicas que reconheçam as obras audiovisuais como campo formativo, nem suas linguagens como dimensões simbólicas a serem analisadas criticamente. Esse silenciamento sugere uma resistência institucional em

reconhecer o valor educativo dessa abordagem, mantendo tanto o caráter formativo das produções como de suas linguagens à margem do projeto pedagógico.

Em contraste aos documentos institucionais, as narrativas docentes trouxeram à tona um cenário marcado pela frequência no uso das produções audiovisuais e pela heterogeneidade de suas apropriações no trabalho pedagógico. Encontramos desde abordagens predominantemente instrumentais, centradas na função de apoio ao conteúdo, até experiências que buscam promover uma leitura crítica da linguagem audiovisual. Entre esses dois polos, surgem relatos que expressam tentativas de incorporação ainda não sistematizadas, por vezes atravessadas por dúvidas metodológicas e pela ausência de formação específica, mas que denotam um interesse crescente em explorar o potencial dessas produções no contexto do EMI. O que nos chama a atenção é que mesmo os professores que recorrem às produções audiovisuais de modo estritamente instrumental, reconhecem a densidade representacional dessas linguagens e sua potência para suscitar afetos e difundir múltiplas tessituras de sentido. Esse reconhecimento manifestou-se, em alguns casos, de forma empírica, mas esteve, na maioria das vezes, associado ao convívio com professores que desenvolvem, com regularidade, eventos e ações formativas no campo do audiovisual. As falas nos permitiram reconhecer indícios de um repertório ainda em formação, no qual as produções começam a ser compreendidas para além de um suporte didático, ganhando relevância como estrutura discursiva, passível de análise, interpretação e criação. Apesar dessa aproximação inicial, constatamos a ausência de uma sistematização que favoreça o tratamento crítico da linguagem audiovisual no trabalho pedagógico, pois muitos professores ainda não dispõem de recursos teóricos ou metodológicos que sustentem uma análise aprofundada em sala de aula.

Mais do que confirmar o uso constante de obras audiovisuais no EMI e sua presença como linguagem contemporânea (Kuenzer, 2000), articulada ao exercício docente, as narrativas analisadas demonstram a necessidade de convocar o olhar dos professores para a mediação da linguagem audiovisual enquanto território de representação. Nesse sentido, o uso de produções audiovisuais interroga o próprio trabalho pedagógico, desafiando-os a refletirem sobre suas escolhas, seus objetivos formativos no âmbito da EPT e as concepções que produzem ao articular conteúdos, saberes, linguagens e experiências culturais.

Essas questões, retomadas nas proposições docentes sobre a formação

continuada em educação audiovisual, anunciam justamente esse compromisso: construir percursos que articulem o domínio conceitual e técnico da linguagem com a elaboração de práxis (Saviani, 2011) atreladas aos princípios do EMI. Os relatos expressam o interesse dos professores por percursos coletivos de aprendizagem, espaços de análise compartilhada e estratégias de apropriação pedagógica que fortaleçam um trabalho com perspectivas emancipatórias. A presença de iniciativas institucionais e de docentes com experiência no campo tem contribuído para notabilizar esse repertório, mas compreendemos que a consolidação de uma abordagem crítica da linguagem audiovisual ainda requer políticas formativas estruturadas, coerentes com a complexidade do trabalho pedagógico na EPT.

O que se configura, portanto, é um campo formativo em construção, no qual os professores demonstram interesse por percursos que lhes permitam compreender a linguagem audiovisual para que possam integrá-la criticamente ao trabalho pedagógico. Mais que destinatários desse conteúdo, posicionaram-se como agentes que valorizam propostas formativas que articulem reflexão, produção coletiva de conhecimento. Acreditamos que essa postura expressa princípios que dialoga com os fundamentos da EPT, na medida em que os docentes manifestam a responsabilidade por suas escolhas e construções pedagógicas, como “artífices do seu próprio agir” (Ciavatta, 2008), uma ação que pode repercutir nos estudantes por meio de práticas que estimulam a reflexão, a autoria e o exercício crítico do pensamento.

Foi com esse olhar que construímos o produto educacional “Formação em Educação Audiovisual para o Trabalho Pedagógico no Ensino Médio Integrado”. A iniciativa aposta na construção entre pares, sustentada pelo reconhecimento da linguagem audiovisual como prática discursiva e formativa, capaz de favorecer interpretações múltiplas sobre o mundo do trabalho, as representações sociais e os modos de produção de sentido que perpassam o trabalho docente na EPT. O material proposto se apresenta como possibilidade de intervenção pedagógica comprometida com o coletivo, com a multiplicidade de leituras da realidade social e com a construção de proposições educativas em diálogo com os desafios do EMI.

Nos relatos avaliativos, percebemos que os professores compreenderam a formação continuada como uma possibilidade de qualificar a articulação entre as produções audiovisuais e o trabalho pedagógico, incorporando também os discursos operados pela linguagem. Essa consideração se relaciona ao reconhecimento de que

o curso buscou integrar fundamentos históricos, técnicos e estéticos, procedimentos didáticos e reflexões sobre representações ideológicas e políticas presentes nesse campo. Ainda que atravessada por limites institucionais, como o tempo reduzido e o acúmulo de tarefas docentes, o Produto Educacional foi acolhido como uma via relevante para pensar criticamente o uso de produções audiovisuais no contexto do EMI, respeitando as condições concretas de trabalho e os modos de fazer dos professores.

Em termos gerais, intencionamos que esta pesquisa ofereça subsídios teórico-metodológicos e empíricos para que professores do EMI reconheçam as obras audiovisuais como um campo formativo. Em termos específicos, propõe-se como base de consulta para pesquisadores, educadores e formadores interessados em articular a educação audiovisual ao trabalho pedagógico, considerando as particularidades do campo da EPT.

Entretanto, como toda investigação, esta também apresenta limites: os dados referem-se a um conjunto específico de professores, de uma única instituição, em um determinado recorte temporal, além da não inclusão de estudantes como sujeitos do estudo. Essas escolhas, embora metodologicamente justificadas, restringem o escopo da análise, bem como as possibilidades de generalização. No entanto, não invalidam as pistas formativas e conceituais aqui construídas, tampouco impedem que futuros estudos aprofundem outras dimensões da relação entre linguagem audiovisual, trabalho pedagógico e formação no EMI.

Reconhecidos esses limites, concluímos este percurso reafirmando nosso compromisso com uma educação de perspectiva emancipatória, que reconhece no trabalho pedagógico a potência de fomentar processos de análise dos discursos que atravessam a linguagem audiovisual e, a partir deles, acionar outras formas de perceber, problematizar e posicionar-nos no mundo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. In.: ADORNO, Theodor W. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. Seleção de textos: Jorge M. B. de Almeida. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ALBUQUERQUE, Ana Paula Trindade de. **“...Gravando!!!”: o cinema documentário no cenário educativo: perspectivas para uma educação audiovisual**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_fba490e2a596fa100fa31843187553d1

ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. **Pensar pela imagem: educação audiovisual pela perspectiva cultural, política e pedagógica**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17453>.

ALMEIDA, José Canuto Mendes. **Cinema Contra Cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

ALMEIDA, Marcos Amarante de. **O tempo do animador**. Tese (Programa de Pós-graduação em Design do Departamento de Artes & Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25672/25672.PDF>.

ARAÚJO, Raphaella Esteffanne da Silva. **Água: narrativas audiovisuais como proposta em Educação Ambiental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8554383. Acesso em: 12 jan. 2024.

ASSIS BRASIL, Giba. **Juntando Pedacos: a importância da alfabetização audiovisual**. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014. p. 317-318.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema** I Jacques Aumont, Michel Marie; tradução Eloisa Araújo Ribeiro. - Campinas, SP: Papirus, 2006.

BARBOSA Maria Carmem Silveira; Santos, Maria Angélica dos; org. **Escritos de alfabetização audiovisual**, Porto Alegre: Libretos, 2014.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BAZIN, André. **O que é o cinema?** São Paulo: Ubu, Editora, 2021.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2022.

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

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BETTON, Gerard. **Estética do cinema**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BONNEAU, Ana Paula Buzetto. **A imagem na percepção docente sobre a (in)tolerância e a violência na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/b2ce198b-9612-436a-88c5-c7c37703f213>.

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução**. Campinas: Editora Unicamp/Edusp, 2013.

BRASIL (2019). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento Orientador de APCN. Área 46: Ensino. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 3 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14645.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 out. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11534.htm. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 5.230, de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.Htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.338, de 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>. Acesso em 12 jan. de 2024.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico de Curso. Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio. Canoas: IFRS, 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/wp-content/uploads/sites/6/2024/02/Versao-II-PPC-Tecnico-em-Administracao-Canoas-proposta-2023-Versao-3-PPC-Tecnico-em-Administracao-Canoas-proposta-2023.pdf>. Acesso em 25 maio 2024.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico de Curso. Curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio. Canoas: IFRS, 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/wp-content/uploads/sites/6/2024/02/Versao-3-PPC-Tecnico-em-Desenvolvimento-de-Sistemas-Canoas-proposta-2023.pdf>. Acesso em: 14 de fev. de 2025.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico de Curso. Curso Técnico de Eletrônica Integrado ao Ensino Médio. Canoas: IFRS, 2023. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/wp-content/uploads/sites/6/2024/02/Versao-3-PPC-Tecnico-em-Desenvolvimento-de-Sistemas-Canoas-proposta-2023.pdf>. Acesso em 18 de dez. de 2024.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Projeto Pedagógico de Curso. Curso Técnico de Multimídia Integrado ao Ensino Médio. Vacaria: IFRS, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B3m0r8Nvu4LmcTBVZDUzdS1tLUNOeW45eE9ORkI5Y3BUU1hR/view?resourcekey=0-zNczdPZsXv6qxQaNtsLKdg>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL). Regulamento da Organização Didática do IFRS. 2013. Disponível em: https://canoas.ifrs.edu.br/site/midia/arquivos/201541817302729_organizacao_didatica_2013.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Resolução CONSUP nº. 21, de 25 de fevereiro de 2014. Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi). Disponível em: . Acesso em: 30 mai. 2023.

CAPELETO, Felipe Iop. **Cultura escolar no meio digital em tempos de pandemia: discussão e percepção pelos alunos a partir do audiovisual**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Catarinense, Rio do Sul, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13787251. Acesso em: 24 fev. 2024.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CIAVATTA, Maria. **A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos**. In **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica : Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A era das diretrizes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ v. 17, n. 49, p. 11-37, Jan./Abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

CIAVATTA, Maria. Emancipação: a historicidade do conceito e a polêmica no processo real da existência humana. **Revista Trabalho Necessário**, v. 12, n. 18, 30 jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8593/6156> . Acesso em 14 fev. 2025.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em 14 de jan.2024.

CIAVATTA, Maria. Trabalho-Educação – Uma Unidade Epistemológica, Histórica e Educacional. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 132-149, 28 mar. 2019.

CIRELLO, Moira Toledo Dias Guerra. **Educação audiovisual popular no Brasil – panorama 1990-2009**. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. 361 f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_2a749aa2444fd1184b6ea9712ec03344.

CORDEIRO, Silvio Luiz. **A paisagem histórica do Engenho São Jorge dos Erasmos: o vídeo como instrumento educativo na arqueologia do monumento quinhentista**. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/71/71131/tde-09042008-152050/pt-br.php>.

COSTA, Flávia Cesarino. **O Primeiro Cinema. Espetáculo, Narração, Domesticação**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.

COSTA, Antonio. **Compreender o Cinema**. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003.

COSTA, Morosini Marília. **Estado de conhecimento e questões do campo**

científico. Educação, Santa Maria,, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892008>. Acesso em: 4 fev.2024.

D'AVILA, Regis Jacques. **Acolhimento virtual na pandemia de Covid-19 com personagens-tipo em audiovisual para uma instituição de educação profissional e tecnológica**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Farroupilha, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://arandu.iffarroupilha.edu.br/bitstream/itemid/653/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20R%c3%a9gis%20Jacques%20DAvila.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Cinema I – A Imagem-movimento**. São Paulo: editora 34, 2018.

DIAS, Ivya Eline Farias. **Consolidação da Política Nacional de Educação Ambiental no ensino tecnológico superior: o uso didático de recursos audiovisuais no ensino de Educação Ambiental**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8800311. Acesso em: 12 jan. 2025.

DUBOIS, Philippe. **Vídeo, cinema, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

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**, v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6687> Acesso em: 18 set. 2023.

FERNANDES, Paula Emanuella. **A forma e o conteúdo da obra cinematográfica eisensteiniana**: Revista Anagrama - USP, 2010.

ELSAESSER, Thomas. **Cinema como arqueologia das mídias**. São Paulo: SESC Edições, 2018.

EISENSTEIN, Serguei. **A Forma do Filme**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002a.

EISENSTEIN, Serguei. **O Sentido do Filme**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002b.

FERREIRA, Liliana Soares. **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?** Educação & Realidade, v. 43, n. 2, p. 591-608, Abr.-Jun., 2018.

FERREIRA, Adriana Marques. **Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3816>.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=y37WDwAAQBAJ&pg=GBS.PA1989&hl=pt> Acesso em 14 abr. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 168- 194, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GERBASE, Carlos. **Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/no-campus/cursos/curso-tecnico-em-administracao-integrado-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 3 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Curso Técnico de Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/no-campus/cursos/curso-tecnico-em-desenvolvimento-de-sistemas-integrado-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). Curso Técnico de Eletrônica Integrado ao Ensino Médio. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/canoas/no-campus/cursos/curso-tecnico-em-eletronica-integrado-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GUTIERREZ, Ericler Oliveira. **A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educação audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011. 182 f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_dd23a4109a30c05bf78aabb762c6aff

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Campinas: Papirus, 2012.

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

<https://revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 12 mar. 2025.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Revista de Investigaciones de la UNAD, v. 14, ed. 2, 2015.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. In.: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Comunicação & Educação**, São Paulo, Brasil, n. 21, p. 29–36, 2001. Disponível em: <https://www.revistasusp.br/comueduc/article/view/36974>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPES, David Santana. **Plataformização e a formação de professores das ciências da natureza: interfaces com as mídias audiovisuais e sonoras**. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37424>.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 1997.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade.; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: O processo de produção do capital**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MAUAD, Ana Maria. **Fontes de memória e o conceito de escrita videográfica: a propósito da fatura do texto videográfico Milton Guran em três tempos** (LABHOI, 2010). *História Oral*, 13(1), 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.51880/ho.v13i1.134> Acesso em 13 abr 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Fabianna Maria Whonrath. **Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado em Multimeios) – Universidade Estadual de Campinas, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/439997>.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Revista da Educação. Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NETO, Armando Manoel. **Cinema, televisão e documentários: possibilidades imaginativas em contextos de ensino técnico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/8c347ac0-3170-43fb-9eca-845cfbc3820f/content>.

NÓVOA, António. **Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar..** Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Daniel Cardoso Perseguinte de. **Plataformização cultural: estratégias de mídia-design para o ensino audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-14082020-182132/pt-br.php>.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter (org.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PEREIRA, Cinthia de Andrade. **Educação previdenciária: um estudo sobre o desenvolvimento e o uso de recurso audiovisual como estratégia educacional**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://portal.ifrrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Mesquita/profept/tccaprovado/cinthia_artigo_defesa_vf.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

PILLAR, Analice Dutra. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PIRES, Cristine Lima. **Educação, corpo e imagem: desvelando caminhos para a educação emancipatória por meio da produção audiovisual**. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/17283>.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

RAMOS, Marise. **História e política da Educação Profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise. 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.

RIZZO JÚNIOR, Sérgio Alberto. **Educação audiovisual: uma proposta para a formação de professores de ensino fundamental e de ensino médio no Brasil**. Tese (Doutorado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27161/tde-12092011-154616/pt-br.php>.

RODRIGUES, Maria dos Anjos Pereira. **Linguagem cinematográfica: como os professores reconhecem suas potencialidades como recurso pedagógico nas práticas de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/965>.

RONCO, Giuliano Maurizio. **Abordagem triangular do ensino da linguagem audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-27022019-154241/pt-br.php>.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 11^a ed. Revisada. Campinas, SP: autores associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Gustavo Scolfaro Caetano da. **Fragmentos de corpo e sombra**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/906689>.

SILVA, Helena Narciso da. **O uso das linguagens audiovisuais nos anos iniciais do ensino fundamental: uma perspectiva curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16777>.

SILVA, Rafael Romão. **Experiência e subjetividade na iniciação à docência em audiovisual: cartografia de trajetórias no “PIBID Cinema”**. Dissertação (Mestrado em Cinema e Audiovisual) – Universidade Federal Fluminense, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/29036>.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara-SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/fa32570b-5049-410d-8a99-6f4fb5bba949>.

SILVA, Rozangela Martins da. **Cinema e educação: os professores, seus imaginários e suas relações com o audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7217?locale-attribute=pt_BR.

SILVA, William Bezerra da. **As imagens e vozes em documentários produzidos por crianças e adolescentes: um estudo de caso do projeto Semente Escola de Educação Audiovisual**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Culturas Midiáticas) – Universidade Federal da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24775>.

SIVIRINO, Verônica Castro. **O trabalho-cuidado de técnicos de enfermagem no Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (1981-2003)**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1955?locale-attribute=en>. Acesso em: 12 fev. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, João Rafael. **A criação de filmes na escola: narrativas de si nas imagens em movimento**. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) – Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39752?locale=en>.

VARGAS, Getúlio. 1938. **O cinema nacional, elemento de aproximação dos habitantes do País**. In: A nova política do Brasil. Rio de Janeiro José Olympio.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca. **Teoria da informação audiovisual** / Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini. – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Tecnologia Educacional, 2021.

XAVIER, Ismail. **Um Cinema que “Educa” é um Cinema que (nos) faz Pensar**. Educação & Realidade, [S. l.], v. 33, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6683>. Acesso em: 15 maio. 2023.

YOUNGBLOOD, Gene. **Cinema e o Código**. Tradução de Maurício Augusto Sampaio Pinto. **Revista Movimento**. São Paulo. p.123-134, jul. 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/33876701/Cinema_e_o_C%C3%B3digo_tradu%C3%A7%C3%A3o_de_Cinema_and_the_Code_de_Gene_Youngblood Acesso em 22 jan. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO(TCLE) COM ROTEIRO DE FORMULÁRIO/QUESTIONÁRIO (ONLINE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa acadêmica intitulada **“DAS TELAS À PERCEPÇÃO: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS - CAMPUS CANOAS/RS”**. Este projeto está vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Câmpus Charqueadas, sob responsabilidade da pesquisadora Janaí de Freitas Pedroso, Endereço institucional:

R. Gen. Balbão, 81 - Centro, Charqueadas - RS, 96745-000, telefone: 51 999410786, e-mail: janaifreitas@hotmail.com e orientação do Prof. Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior, e-mail: nejunior@ifsul.edu.br.

Antes de decidir participar, é fundamental que você leia e compreenda as informações a seguir.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

O objetivo principal da pesquisa é “analisar como os professores do Ensino Médio Integrado (EMI) produzem seu trabalho pedagógico no campo da educação audiovisual”. Ressaltamos que para participar você deve ser professor efetivo do *Campus* Canoas. Sua participação é voluntária, e este documento propõe-se a garantir que você esteja ciente dos procedimentos, riscos potenciais e benefícios associados à sua participação no estudo.

PROCEDIMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

Os participantes que concordarem em integrar este estudo poderão passar por duas etapas distintas. Primeiramente, será solicitado que respondam a um **questionário online** semiestruturado, composto por 9 questões e elaborado pela pesquisadora Janaí de Freitas Pedroso, utilizando a o formulário on line *Google Forms*. O questionário em questão (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc9EWwM2VLjwDW0zFWTGAp1PevgaRjIXiM_H6qqy3WJQYv96A/viewform) será enviado aos professores por e-mail, como

apoio da Coordenadoria de Pesquisa do IFRS - *Campus* Canoas. Ao final deste formulário haverá uma solicitação de aceite para a entrevista semiestruturada.

Na segunda etapa, caso desejem continuar como voluntários, os professores serão convidados a participar de uma entrevista semiestruturada presencial, composta por 16 questões, a ser realizada no *Campus* Canoas em dia e horário previamente agendado. O áudio da entrevista será gravado exclusivamente para fins de análise de dados, como parte da metodologia do estudo, e será tratado com total sigilo.

Todas as informações coletadas nos questionários e entrevistas serão tratadas com estrita confidencialidade.

Além das etapas mencionadas, a pesquisa também compreenderá investigação bibliográfica e documental.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Não há riscos significativos associados à sua participação neste estudo, exceto por algum desconforto com perguntas sobre seu trabalho ou cansaço mental ao responder às questões. A primeira etapa, que consiste no questionário online, demandará aproximadamente 15 minutos, enquanto a segunda etapa, a entrevista semiestruturada presencial, terá duração de cerca de 25 minutos.

Os benefícios potenciais incluem aprimoramento pedagógico, desenvolvimento profissional, maior consciência sobre a importância da linguagem audiovisual no contexto do EMI, participação ativa na pesquisa, fortalecimento da comunidade acadêmica e valorização do trabalho docente. Esses aspectos podem proporcionar melhorias no trabalho pedagógico e aumentar a satisfação no ambiente de trabalho.

CONFIDENCIALIDADE E PRIVACIDADE

Suas informações serão tratadas com a máxima confidencialidade. Em todos os relatórios ou publicações resultantes desta pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo, utilizando códigos ou pseudônimos.

DIREITO DE RETIRADA E CONTATO

Você tem o direito de retirar seu consentimento e interromper sua participação

a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Para retirar seu consentimento ou fazer perguntas sobre o estudo, entre em contato com a pesquisadora através do e-mail: janaifreitas@hotmail.com ou pelo telefone 51 999410786. Além disso, ao participar desse estudo, você tem os seguintes direitos:

- * A não ser identificado, garantindo que todas as informações relacionadas à sua privacidade sejam mantidas em confidencialidade.

- *Ter acesso às informações em todas as etapas do estudo, bem como aos resultados, mesmo que isso possa afetar seu interesse em continuar participando da pesquisa.

- *De não ter despesas ou ônus financeiro relacionado à sua participação nesse estudo;

- *De que, caso tenha despesas (e de seu acompanhante, se aplicável) relacionadas à participação na pesquisa, terá direito a compensação material das mesmas;

- *De se recusar a responder qualquer pergunta que julgar constrangedora ou inadequada.

- *De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa, de acordo com a Resoluções 466/2012, 510/2016 e outras do Conselho Nacional de Saúde relacionadas à ética em pesquisa.

Além disso, você tem o direito de não responder a uma ou mais perguntas, bem como de optar por participar apenas de uma das etapas desta pesquisa, sem necessidade de justificar sua decisão.

As informações coletadas serão armazenadas em um computador protegido por senha, firewall e antivírus, com backups periódicos em um disco rígido externo, para mitigar os riscos virtuais e limitações dos equipamentos eletrônicos utilizados.

Todas as informações serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, sem identificar os voluntários, exceto para os responsáveis pelo estudo. Os resultados da pesquisa estarão disponíveis para você após a conclusão do estudo. Os dados serão armazenados em um dispositivo eletrônico local (HD externo), e todos os registros serão removidos de qualquer plataforma virtual. Os dados produzidos serão guardados sob a responsabilidade de Janaí de Freitas Pedroso por um período mínimo de cinco anos.

Aceito participar da primeira etapa da pesquisa intitulada “DAS TELAS À PERCEPÇÃO: A EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS – CAMPUS CANOAS/RS”, que consiste no preenchimento deste formulário online?

☐ Sim

☐ Não

QUESTIONÁRIO:

Por gentileza, responda, se possível, às 9 questões a seguir:

1. Perfil do respondente (os dados fornecidos nesta questão serão tratados com total ~~de~~ sendo utilizados apenas para fins de categorização):

Nome completo: _____

1.1) E-mail: _____

2. Formação e Experiência Profissional:

Responda:

2.1) Qual sua formação profissional? _____

2.2) Qual é a sua área de ensino? _____

2.3) Qual seu grau de titulação? _____

2.4) Há quanto tempo você trabalha como professor no Ensino Médio Integrado? _____

2.5) Há quanto tempo você trabalha no IFRS - *Campus Canoas*? _____

3 Experiências e vivências com análise de produções audiovisuais:

Marque com um (X) apenas uma das alternativas:

3.1) Com que frequência você utiliza produções audiovisuais (vídeos, filmes, séries, etc.) em suas aulas?

a) ☐ Nunca

b) ☐ Raramente

c) ☐ Às vezes

d) ☐ Frequentemente

e) ☐ Sempre

3.2) Qual o principal benefício que você observa ao utilizar produções audiovisuais em sala de aula?

- a) ☐ Ilustração e contextualização de conteúdos
- b) ☐ Desenvolvimento da educação audiovisual
- c) ☐ Aprendizagem multissensorial
- d) ☐ Engajamento dos alunos
- e) ☐ Desenvolvimento de habilidades de análise crítica

3.3) Qual o principal desafio que você enfrenta ao incorporar produções audiovisuais em seu trabalho pedagógico?

- a) ☐ Dificuldade em desenvolver atividades que promovam a compreensão dos alunos sobre os elementos da linguagem audiovisual.
- b) ☐ Restrições em relação aos equipamentos (falta de extensões elétricas, dificuldade em acessar uma conexão estável à internet, disponibilidade limitada de projetores...
- c) ☐ Dificuldade em encontrar conteúdo audiovisual relevante e de alta qualidade para as aulas.
- d) ☐ Restrições de tempo para escolher produções audiovisuais e integrá-las ao trabalho pedagógico.
- e) ☐ Desconhecer a linguagem audiovisual

4. Formação e Suporte:

Responda:

4.1) Você recebeu formação específica sobre como integrar produções audiovisuais em seu trabalho pedagógico? Em caso afirmativo, de que maneira essa formação influencia seu trabalho? Caso negativo, mencione se você considera que tal formação seria útil para seu desenvolvimento profissional..

4.2) Você acredita que ao integrar produções audiovisuais em seu trabalho pedagógico está promovendo educação audiovisual? Em caso afirmativo, de que maneira?

4.3) Você acredita que há apoio para os professores que desejam incorporar a educação audiovisual em suas aulas? Em caso afirmativo, de que maneira?

5. Educação audiovisual:

Responda:

5.1) Como você acredita que o uso de vídeos para ilustrar os conteúdos abordados

em sala de aula pode ser integrado à educação audiovisual?

5.2) Você acredita ser possível promover a educação audiovisual utilizando diversos tipos de vídeos, ou é necessário restringir-se exclusivamente a filmes? Explique o motivo de sua resposta.

6.Linguagem audiovisual:

Marque com um (X) apenas uma das alternativas

6.1) Ao incorporar vídeos e demais produções audiovisuais em suas aulas, quais estratégias você estabelece para potencializar a linguagem operada por essas construções imagético-sonoras com vistas a promoção de uma educação audiovisual?

☐ É fundamental compreender a linguagem audiovisual para promover uma educação audiovisual

☐ Acredito que utilizar vídeos já estou proporcionando uma educação audiovisual

☐ Não tenho uma opinião formada sobre isso.

☐ Não vejo necessidade de explorar a linguagem audiovisual ao utilizar produções audiovisuais em sala de aula.

☐ Construo um diálogo estimulando especialmente a análise crítica do conteúdo dessas produções.

7.Vivências e experiências com o audiovisual

Responda:

7.1) Você compartilha vídeos, filmes e demais produções audiovisuais com outros professores na intenção de que utilizem suas sugestões em sala de aula? Qual critério você utiliza para isso?

Marque com um (X) apenas uma das alternativas:

7.2) Com que frequência você assiste a filmes e demais produções audiovisuais?

☐ diariamente

☐ semanalmente

☐ mensalmente

☐ raramente

☐ nunca

7.3) Com que frequência você costuma ir ao cinema?

- a) ☐ diariamente ou semanalmente
- b) ☐ quinzenalmente ou mensalmente
- c) ☐ semestralmente
- d) ☐ anualmente
- e) ☐ a cada biênio ou menos

7.4) Você já participou de algum cineclube?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Suporte e interesse em participação em atividades relacionadas: Responda:

8.1) Que tipo de apoio você gostaria de receber para desenvolver ou potencializar suas habilidades na educação audiovisual?

8.2) Você tem interesse em participar de workshops, cursos ou grupos de discussões sobre educação audiovisual? Por quê?

9. Convite para Entrevista Presencial

Prezado (a) professor (a),

É com satisfação que o(a) convidamos para participar da segunda etapa desta pesquisa: uma entrevista semiestruturada de caráter presencial no IFRS - *Campus* Canoas. Sua participação será valiosa para o aprimoramento de nossa análise sobre a integração da educação audiovisual no contexto do Ensino Médio Integrado. Por favor, indique abaixo se você está interessado (a) em participar da entrevista.

Aceito participar da segunda etapa da pesquisa, que consiste em uma entrevista semiestruturada presencial?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Caso aceite o convite, pedimos por gentileza, que indique abaixo a sua disponibilidade de dias e horários para esse encontro.

Dias/horários disponíveis no IFRS *Campus* Canoas : _

(Entraremos em contato via e-mail a fim de agendarmos a entrevista)

Agradecemos desde já pela atenção dispensada a este estudo.

=====

Contato da pesquisadora:

Nome da pesquisadora: Janaí de Freitas Pedroso Telefone: 51 999410786

e-mail: janaifreitas@hotmail.com

Professor orientador: Dr. Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

e-mail: nejunior@ifsul.edu.br

Instituição: IFSUL Campus Charqueadas Endereço institucional: R. Gen.
Balbão, 81 -Centro, Charqueadas - RS, 96745-000

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Neste apêndice, apresenta-se o roteiro da entrevista semiestruturada que será aplicada aos professores efetivos de todas as áreas do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS - Campus Canoas. Estes professores, conforme indicado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) presente no questionário (Apêndice A), concordaram em participar do estudo e deram seu aceite ao final do questionário para a realização da entrevista..

1) Perfil do Participante (os dados fornecidos nesta questão serão tratados com total sigilo, sendo utilizados apenas para fins de categorização)

a) Nome:

b) Há quanto tempo você trabalha na área da educação?

c) Você possui licenciatura?

d) Você costuma utilizar de produções audiovisuais em seu trabalho pedagógico?

2) Quais são seus principais objetivos ao incorporar produções audiovisuais no processo de ensino?

3) Quais critérios você utiliza ao selecionar as produções audiovisuais que farão parte de seu trabalho pedagógico?

4) Ao escolher produções audiovisuais para integrar ao seu trabalho pedagógico, você implementa algum tipo de análise sobre a linguagem operada por essas produções? Por quê?

5) Como você define educação audiovisual? E no contexto do Ensino Médio Integrado?

6) Como descreveria sua familiaridade com a educação audiovisual? Por quê?

- 7)** Como a educação audiovisual pode colaborar para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos no Ensino Médio Integrado?
- 8)** Como você definiria o termo “linguagem audiovisual”?
- 9)** Você concorda com a ideia de que as produções audiovisuais afetam a participação ativa dos alunos em sala de aula? De que forma?
- 10)** Quais estratégias você utiliza para incentivar a análise e a interpretação crítica de filmes, vídeos e produções audiovisuais em sala de aula?
- 11)** Você acredita que sua formação inicial ou continuada aborda adequadamente a integração das produções audiovisuais ao trabalho pedagógico visando promover a consciência crítica dos alunos? Por quê?
- 12)** Que sugestões você teria para potencializar a educação audiovisual no Ensino Médio Integrado com a perspectiva de promover uma educação emancipatória?
- 13)** Você acredita que a formação específica em educação audiovisual seria benéfica para melhorar sua abordagem pedagógica com as produções audiovisuais?
- 14)** E, em relação ao produto educacional que construiremos a partir desta pesquisa, que tipo de conteúdo dentro da educação audiovisual você acredita ser mais significativo para seu trabalho pedagógico?
- 15)** O Campus Canoas segundamente promove eventos de cinema, oficinas de roteiro, etc. Você teve a oportunidade de participar de algum deles com seus alunos? Quais deles você destacaria como mais relevante para a promoção de uma educação audiovisual? Por quê?

16) Há algo mais que você gostaria de compartilhar ou discutir sobre o tema?

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Avaliação de Produto Educacional

Prezada professora, prezado professor,

Você está sendo convidada(o) a colaborar com a avaliação de um Produto Educacional desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/ IFSul). Este Produto integra o Trabalho de Conclusão de Curso da mestranda Janaí de Freitas Pedroso, sob orientação do professor Nei Fonseca, e está inserido nas discussões sobre formação docente, linguagem audiovisual e Ensino Médio Integrado (EMI).

A pesquisa, de abordagem qualitativa, investigou como o uso de produções audiovisuais pode contribuir para práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e emancipatórias na Educação Profissional e Tecnológica. Como resultado, foi elaborado o Produto Educacional intitulado: “Formação em educação audiovisual para o trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado”.

O material reúne propostas formativas voltadas a docentes que trabalham no EMI, com o objetivo de fomentar reflexões sobre o uso da linguagem audiovisual na prática pedagógica. A formação pode ser realizada de forma autônoma, em ambiente virtual (individual ou coletivo), ou adaptada para encontros presenciais mediados por formadores. Organizado em formato digital (neste formato os vídeos e artigos tem ícones clicáveis/ interativos), o conteúdo inclui textos introdutórios, atividades, sugestões de filmes e orientações pedagógicas, podendo ser utilizado em ações de formação continuada, encontros pedagógicos ou componentes curriculares de licenciatura.

O questionário a seguir tem 10 questões e está estruturado em três eixos — aspectos técnicos, conceituais e repercussões na formação docente — com o intuito de proporcionar uma avaliação ampla e fundamentada do material.

Sua contribuição é fundamental para o aprimoramento deste produto. O formulário contempla tanto questões objetivas quanto espaços para comentários e sugestões.

Desde já, agradecemos imensamente sua colaboração.

Atenciosamente,

Janaí de Freitas Pedroso (Mestranda do ProfEPT – IFSul)

I. Avaliação Técnica (estrutura, organização, clareza):

A) O material apresenta uma organização didática clara e coerente com os objetivos propostos?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Não sei avaliar

B) Os textos e propostas pedagógicas do material são escritos em linguagem acessível, sem perder o rigor conceitual?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Não sei avaliar

C) Os recursos gráficos (imagens, cores, layout) contribuem para a compreensão do conteúdo e mantêm o interesse do leitor?

- ☐ Sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Não sei avaliar

II. Avaliação Conceitual (fundamentação, aplicabilidade e foco no EMI)

D) O material aborda de forma pertinente temas como linguagem audiovisual, trabalho pedagógico e educação emancipatória?

- ☐ sim
- ☐ Parcialmente
- ☐ Não
- ☐ Não sei avaliar

E) As propostas pedagógicas apresentadas são aplicáveis à realidade de professores que trabalham no Ensino Médio Integrado?

- ☐ Sim, com facilidade
- ☐ Com adaptações

() Difícil aplicação

() Não sei avaliar

F) Quais conteúdos ou propostas do material mais chamaram sua atenção? Por quê?

(Resposta aberta)

III. Repercussão na formação de professores que trabalham no EMI

G) Na sua opinião, o produto educacional tem potencial para contribuir com a formação continuada de professores do EMI?

() Alto

() Médio

() Baixo

() Nenhum

H) Se a formação proposta no produto educacional fosse ofertada no seu campus, você participaria e recomendaria aos colegas do EMI?

() Sim, certamente

() Talvez

() Não

() Não sei

Comente a sua resposta à questão H.

(Resposta aberta)

I) O conteúdo do material favorece reflexões críticas sobre o uso de produções audiovisuais no trabalho pedagógico?

() Sim

() Parcialmente

() Não

() Não sei

J) Você gostaria de deixar sugestões ou comentários sobre o material apresentado?

(Resposta aberta)

APÊNDICE D - CRONOGRAMA DA PESQUISA

A organização da pesquisa seguiu um percurso gradual, orientado pelo acompanhamento do orientador e pelas exigências do programa de pós-graduação. No segundo semestre de 2023, elaboramos o anteprojeto e, posteriormente, o projeto de pesquisa, com foco na construção da pergunta investigativa e na consolidação do referencial teórico. No primeiro semestre de 2024, realizamos a qualificação e submetemos o projeto ao Comitê de Ética, etapa necessária para o início da produção de dados. As atividades de campo concentraram-se entre o final de 2024 e o início de 2025, período que incluiu os convites aos participantes, a aplicação dos instrumentos de pesquisa e o início da redação de um artigo científico em coautoria com o orientador. Paralelamente, desenvolvemos o produto educacional proposto, um curso de formação continuada em educação audiovisual, cuja avaliação também foi incorporada ao cronograma. A redação da dissertação foi realizada entre dezembro de 2024 e abril de 2025, com defesa prevista para o primeiro semestre do mesmo ano. Os ajustes finais, conforme orientações da banca, estenderam-se até agosto de 2025. As fases da pesquisa, com suas respectivas datas, encontram-se organizadas no **Quadro 8**.

Quadro 8 - Cronograma da pesquisa.

Construção do Anteprojeto de Pesquisa	01/06/2023	30/07/2023
Entrega e apresentação do Anteprojeto de Pesquisa	15/06/2023	30/07/2023
Construção do Projeto de Pesquisa em conjunto com o orientador	01/08/2023	30/03/2024
Exame Qualificação do Projeto de Pesquisa	01/03/2024	30/05/2024
Submissão do Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa	21/07/2024	30/09/2024
Convite aos participantes da Pesquisa	30/10/2024	30/11/2024
Produção de dados da Pesquisa (aplicação do questionário/formulário online e entrevista)	30/10/2024	10/01/2025
Artigo científico em conjunto com o orientador (submissão à revista)	10/11/2024	01/02/2025
Análise e discussão dos dados	30/11/2024	01/03/2025
Desenvolvimento do Produto Educacional	01/12/2024	01/02/2025
Avaliação do Produto Educacional	01/01/2025	10/03/2025
Banca de defesa da Dissertação (avaliação finais da pesquisa desenvolvida)	10/03/2025	10/06/2025
Ajustes na dissertação solicitados pela banca	11/03/2025	05/08/2025

Fonte: tabela elaborada pelos autores, 2024

APÊNDICE E- ORÇAMENTO DA PESQUISA

A tabela apresentada a seguir, no **Quadro 9**, refere-se à previsão orçamentária da pesquisa, visando à organização e ao planejamento detalhado desta investigação. Todos os custos incorridos e futuros serão de responsabilidade exclusiva da pesquisadora Janaí de Freitas Pedroso, autora do estudo.

Quadro 9: Orçamento da pesquisa.

RELAÇÃO DOS RECURSOS MATERIAIS E FINANCEIROS	
Ítems	Custos (aproximados)
Material Bibliográfico (Livros para a construção da pesquisa)	400,00
Formatação e revisão textual do texto dissertativo	1.200,00
Computador e softwares (Computador e softwares: a pesquisadora utilizará seus próprios recursos.	—
Desenvolvimento de materiais audiovisuais para a convocação à participação no projeto de extensão (possível produto educacional): a pesquisadora utilizará seus próprios recursos.	—
Despesas com deslocamento	50,00
Total	1.650,00

Fonte: os autores, 2024.