



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

BÁRBARA DE ALMEIDA TAVARES BORGES

OLHARES ESTUDANTIS:

Produções Audiovisuais e a Construção de Identidades e
Memórias no Ensino Médio Integrado

Brasília

2024

BÁRBARA DE ALMEIDA TAVARES BORGES

OLHARES ESTUDANTIS:

Produções Audiovisuais e a Construção de Identidades e
Memórias no Ensino Médio Integrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva

Brasília

2024

B732 Borges, Bárbara de Almeida Tavares.

Olhares estudantis: produções audiovisuais e a construção de identidades e memórias no Ensino Médio Integrado. / Bárbara de Almeida Tavares Borges. – Brasília, 2024.

158 f. : il. color.

Orientador: Thiago de Faria e Silva.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2. Audiovisual. 3. Cinema. 4. Identidade. 5. Memória. I. Silva, Thiago de Faria e. (orient.). II. Título.

CDU 377:791

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No dia 31 de outubro de 2024, às 19h30, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação do(a) mestrando(a) Bárbara de Almeida Tavares Borges, intitulada “OLHARES ESTUDANTIS: Produções Audiovisuais e a Construção de Identidades e Memórias no Ensino Médio Integrado”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dr. Thiago de Faria e Silva (presidente e orientador(a)), Dra. Sara Nunes, Dr. Isaac Pipano Alcantarilla e Dr. Cláudio Nascimento Silva (suplente), a fim de arguirm o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

(x) aprovada.

() não aprovada.

Observações/Recomendações:

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva
(presidente e orientador(a))

Documento assinado digitalmente



ISAAC PIPANO ALCANTARILLA

Data: 04/11/2024 20:47:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Isaac Pipano Alcantarilla



Documento assinado digitalmente
SARA NUNES
Data: 05/11/2024 10:57:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Sara Nunes

Prof. Dr. Cláudio Nascimento Silva (suplente)



Documento assinado digitalmente
BARBARA DE ALMEIDA TAVARES BORGES
Data: 01/11/2024 18:34:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Candidato:

Aluno(a): Bárbara de Almeida Tavares Borges

Brasília, 31 de outubro de 2024.



ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

No dia 31 de outubro de 2024, às 19h30, no(a) Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional do(a) mestrando(a) Bárbara de Almeida Tavares Borges, intitulado “OLHARES ESTUDANTIS: Trajetória da Oficina e Coletânea de Filmes-Cartas”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dr. Thiago de Faria e Silva (presidente e orientador(a)), Dra. Sara Nunes, Dr. Isaac Pipano Alcantarilla e Dr. Cláudio Nascimento Silva (suplente), a fim de arguirm o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:

(x) validado.

() não validado.

Observações/Recomendações:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva
(presidente e orientador(a))



Documento assinado digitalmente

ISAAC PIPANO ALCANTARILLA
Data: 04/11/2024 20:47:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Isaac Pipano Alcantarilla




Documento assinado digitalmente

SARA NUNES
Data: 05/11/2024 10:57:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Sara Nunes

Prof. Dr. Cláudio Nascimento Silva (suplente)

Documento assinado digitalmente
 **BARBARA DE ALMEIDA TAVARES BORGES**
Data: 01/11/2024 18:34:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Candidato:

Aluno(a): Bárbara de Almeida Tavares Borges

Brasília, 31 de outubro de 2024.

Dedico este trabalho aos estudantes, cujas histórias e vivências não apenas inspiraram cada página desta pesquisa, mas também me ensinaram diariamente sobre resiliência, criatividade e o poder transformador de contar nossas próprias histórias.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva, pela orientação cuidadosa, por acreditar na relevância desta pesquisa e me guiar com sabedoria ao longo deste processo.

Aos estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa, que participaram da oficina “Olhares Estudantis”. Agradeço pela confiança em compartilhar suas histórias e por se entregarem de maneira tão genuína ao projeto. Seus olhares, memórias e narrativas são a essência deste trabalho, sendo o coração pulsante desta pesquisa.

À direção do Campus Formosa, aos palestrantes convidados da oficina de cinema, Felipe Leite e Dra. Gláucia Mendes, e ao intérprete de Libras, Lucas Nogueira Xavier, por acreditarem na importância do cinema e do audiovisual como ferramentas de aprendizado e expressão para os jovens. Obrigada pelo apoio logístico e institucional, que permitiu que esse projeto florescesse.

Aos técnicos e colaboradores que contribuíram para a realização da oficina “Olhares Estudantis” no Campus Formosa e da Mostra Audiovisual “Olhares Estudantis” no Museu Couros, proporcionando um espaço de diálogo e troca entre os estudantes e o público.

Ao Programa de Mestrado ProfEPT, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e pelo apoio ao longo de toda a trajetória acadêmica.

Aos membros da banca examinadora, por dedicarem seu tempo e expertise para avaliar este trabalho e por fornecerem sugestões valiosas para seu aprimoramento.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio incondicional em cada etapa deste processo. Suas palavras de encorajamento me deram forças para continuar, mesmo nos momentos de dificuldade.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Cada gesto de apoio foi essencial para que eu pudesse chegar até aqui. A todos, meu mais profundo agradecimento.

Fazer um filme para alguém sobre nossas vidas,
nossa forma de ver o mundo, nosso território,
as coisas que nos afetam – sejam elas boas ou não –
o que desejamos no mundo,
o que conhecemos e queremos compartilhar,
nossas histórias e invenções.

(Migliorin, 2014)

RESUMO

Esta pesquisa investiga o uso do audiovisual como ferramenta de expressão de identidades e memórias de estudantes do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa, inserida na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir de uma abordagem qualitativa e crítica, a pesquisa se baseia em dispositivos pedagógicos como a Fotografia Narrada, o Minuto Lumière e o Filme-carta, incorporados na oficina “Olhares Estudantis”. A oficina, inspirada nos princípios do Projeto “Inventar com a Diferença – Cinema e Direitos Humanos”, proporcionou aos estudantes oportunidades de reflexão e expressão sobre suas vivências escolares e a construção de um espaço de memória coletiva. A produção audiovisual, que culminou em filmes-cartas, permitiu que os estudantes narrassem suas experiências e percepções de forma autoral e sensível. A pesquisa incluiu a realização da mostra audiovisual "Olhares Estudantis", onde os filmes foram exibidos para a comunidade escolar, promovendo o diálogo e a escuta sobre as histórias dos alunos. Os resultados indicam que a utilização do audiovisual em práticas educativas contribui significativamente para a construção de identidades e para a valorização das memórias escolares, proporcionando um espaço em que os estudantes assumem o protagonismo de suas próprias narrativas e refletem sobre sua formação no contexto da EPT. O filme resultante, intitulado "Olhares Estudantis", constitui-se como um produto educacional que documenta a trajetória dos estudantes e pode ser utilizado como recurso pedagógico em diferentes contextos educacionais.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Audiovisual; Cinema; Identidade; Memória.

ABSTRACT

This research investigates the use of audiovisual media as a tool for expressing identities and memories of Integrated High School students at the Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa, within the research line "Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education (PTE)." Through a qualitative and critical approach, the study is based on pedagogical devices such as Narrated Photography, Lumière Minute, and the Film-letter, incorporated into the "Olhares Estudantis" workshop. Inspired by the principles of the "Inventing with Difference – Cinema and Human Rights" Project, the workshop provided students with opportunities to reflect on and express their school experiences, fostering the creation of a space for collective memory. The audiovisual production culminated in film-letters that allowed students to narrate their experiences and perceptions in an authentic and sensitive manner. The research concluded with the "Olhares Estudantis" audiovisual exhibition, where the films were presented to the school community, encouraging dialogue and listening about the students' stories. The results indicate that the use of audiovisual tools in educational practices significantly contributes to identity construction and the appreciation of school memories, providing a space where students take on the role of protagonists in their own narratives and reflect on their educational journey within the context of PTE. The resulting film, titled "Olhares Estudantis," serves as an educational product that documents the students' journey and can be used as a pedagogical resource in various educational settings.

Keywords: Professional and Technological Education (PTE); Audiovisual; Cinema; Identity; Memory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Instituições da Rede Federal | 35 |
| Figura 2 - IFG Campus Formosa em construção | 40 |
| Figura 3 - Kit didático da oficina “Olhares Estudantis” | 56 |
| Figura 4 - Exercício de desenvolvimento de roteiro | 63 |
| Figura 5 - Fotografia Narrada “A Felicidade de uma amizade verdadeira” | 76 |
| Figura 6 - Fotografia Narrada “A turma mais legal da escola” | 79 |
| Figura 7 - Fotografia Narrada “Amizade verdadeira” | 81 |
| Figura 8 - Fotografia Narrada “As cabeças” | 83 |
| Figura 9 - Fotografia Narrada “Caminho verde” | 85 |
| Figura 10 - Fotografia Narrada “Como o IF mudou minha vida” | 87 |
| Figura 11 - Fotografia Narrada “Correria” | 89 |
| Figura 12 - Fotografia Narrada “Meio caminho” | 91 |
| Figura 13 - Fotografia Narrada “Minimalismo luminoso” | 93 |
| Figura 14 - Fotografia Narrada “Nascimento” | 95 |
| Figura 15 - Fotografia Narrada “O lugar onde eu me encontro inspirado” | 98 |
| Figura 16 - Fotografia Narrada “Paninho” | 100 |
| Figura 17 - Fotografia Narrada “Quadra da minha escola” | 102 |
| Figura 18 - Filme-carta “Lembranças na greve.” | 110 |
| Figura 19 - Filme-carta “Amizade verdadeira” | 112 |
| Figura 20 - Filme-carta “A amizade sem fim” | 115 |
| Figura 21 - Filme-carta “Nossa vida no IF” | 118 |
| Figura 22 - Filme-carta “Querido bebê” | 121 |
| Figura 23 - Filme-carta “Ser Invisível” | 124 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Pesquisas do ProfEPT relacionadas ao cinema e audiovisual | 30 |
| Quadro 2 - Estrutura organizacional da Oficina “Olhares Estudantis” | 58 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Vínculos dos respondentes com a EPT | 131 |
| Gráfico 2 - Distribuição geográfica dos respondentes | 132 |
| Gráfico 3 - Primeira questão do formulário de avaliação | 136 |
| Gráfico 4 - Segunda questão do formulário de avaliação | 137 |
| Gráfico 5 - Terceira questão do formulário de avaliação | 139 |
| Gráfico 6 - Quarta questão do formulário de avaliação | 140 |
| Gráfico 7 - Quinta questão do formulário de avaliação | 142 |
| Gráfico 8 - Sexta questão do formulário de avaliação | 143 |
| Gráfico 9 - Sétima questão do formulário de avaliação | 144 |
| Gráfico 10 - Oitava questão do formulário de avaliação | 145 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CPNU - Concurso Público Nacional Unificado
DOU - Diário Oficial da União
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMI - Ensino Médio Integrado
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JIFs - Jogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAS - Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
ProfEPT - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
Secitec - Semana da Ciência e Tecnologia
TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFF - Universidade Federal Fluminense
VHS - Vídeo Home System

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 20 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 23 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 34 |
| 2.1 A EPT e criação da RFEPCT no Brasil..... | 34 |
| 2.1.1 A RFEPCT em Goiás..... | 36 |
| 2.1.2 O IFG Campus Formosa..... | 39 |
| 2.2 Ensino Médio Integrado..... | 42 |
| 2.3 Identidade..... | 44 |
| 2.4 Memória..... | 46 |
| 2.5 O uso do cinema e do audiovisual na escola..... | 49 |
| 3 METODOLOGIA..... | 53 |
| 3.1 Oficina de Cinema “Olhares Estudantis”..... | 55 |
| 3.2 A Mostra Audiovisual “Olhares Estudantis”..... | 72 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)..... | 75 |
| 4.1 Fotografias Narradas..... | 75 |
| 4.2 Minutos Lumières..... | 103 |
| 4.3 Filmes-cartas..... | 107 |
| 5 PRODUTO EDUCACIONAL..... | 128 |
| 5.1 Avaliação do Produto Educacional..... | 130 |
| 6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)..... | 149 |
| REFERÊNCIAS..... | 152 |
| APÊNDICES..... | 160 |
| Apêndice A - Fotografias Narradas..... | 160 |
| Apêndice B - Minutos Lumières..... | 160 |
| Apêndice C - Produto Educacional..... | 160 |

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação surge a partir da minha trajetória acadêmica e profissional, possuo formação em Comunicação Social com habilitação em Audiovisual e uma sólida experiência na área do cinema. Desde o final de 2019, atua na área da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao ingressar como técnica em audiovisual no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Formosa. Sempre tive o desejo de levar um pouco da experiência do fazer cinema para dentro do meu campus de atuação, integrando as práticas cinematográficas ao ambiente educacional enquanto servidora da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O interesse em explorar as possibilidades do audiovisual na escola foi determinante para a escolha da temática desta pesquisa.

A dissertação se insere na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Essa linha de pesquisa se dedica a estudar os processos de concepção e organização do espaço pedagógico na EPT, com foco nas estratégias transversais e interdisciplinares que possibilitam uma formação integral e significativa dos estudantes. Os fundamentos dessa abordagem são o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, abrangendo tanto espaços formais quanto não formais de ensino. Além disso, a linha de pesquisa considera a construção temporal por meio dos estudos de memória da EPT, que, ao longo do tempo, têm configurado os processos de ensino e de organização dos espaços pedagógicos.

A pesquisa desenvolvida no IFG – Campus Formosa teve como objeto de estudo o projeto “Olhares Estudantis”, uma oficina de produção audiovisual aplicada ao longo do período de investigação. A oficina visou fomentar a produção de conteúdo audiovisual pelos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI), utilizando dispositivos como a Fotografia Narrada, o Minuto Lumière e, por fim, o Filme-carta, que se configurou como o ponto culminante da proposta. A escolha pelo trabalho com o dispositivo Filme-carta se deu pela sua capacidade de mesclar a linguagem epistolar com o audiovisual, oferecendo aos estudantes uma forma autêntica e sensível de registrar e compartilhar suas vivências, memórias e reflexões.

O Produto Educacional resultante da pesquisa é o filme “Olhares Estudantis”, que se divide em duas partes: a primeira, um registro da trajetória dos alunos ao longo da oficina, e a segunda, uma coletânea dos filmes-cartas produzidos pelos

próprios estudantes. O filme foi pensado como um recurso pedagógico que documenta o processo de aprendizagem e criação dos alunos, ao mesmo tempo em que oferece um material que pode ser utilizado por outras instituições como uma forma de estimular a produção audiovisual entre jovens.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. A Introdução apresenta o contexto da pesquisa, a delimitação do problema e os objetivos que norteiam o estudo, bem como a justificativa para a escolha da temática.

O primeiro capítulo aborda o referencial teórico, em que são discutidos conceitos fundamentais para a compreensão do trabalho, como as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Ensino Médio Integrado, além de estudos sobre identidade, memória e o papel do audiovisual na educação, baseando-se em autores como Frigotto, Ciavatta e Migliorin.

O segundo capítulo trata da metodologia adotada, detalhando o caráter qualitativo e exploratório da pesquisa, além dos métodos empregados para a coleta e análise dos dados. A oficina “Olhares Estudantis” é descrita como uma experiência prática que buscou integrar a teoria à prática pedagógica, possibilitando uma aproximação entre a produção audiovisual e a vivência dos estudantes.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados e discussões, onde são analisados os produtos audiovisuais criados pelos alunos, incluindo suas Fotografias Narradas, Minutos Lumière e, principalmente, os filmes-cartas. Esse capítulo busca relacionar as produções dos estudantes com os conceitos discutidos no referencial teórico, explorando como suas narrativas visuais dialogam com suas experiências de formação no Ensino Médio Integrado (EMI) e as identidades no contexto da EPT. A análise evidencia a potência do audiovisual como um meio de expressão para os jovens, além de apontar os desafios encontrados ao longo do processo.

O quarto capítulo é voltado para a apresentação do Produto Educacional, descrevendo o filme “Olhares Estudantis” e seu potencial como material pedagógico. A justificativa para a realização do filme, as escolhas estéticas e os relatos dos estudantes ao longo da oficina são abordados como parte do processo de criação, demonstrando como o filme pode servir de inspiração para outras práticas educativas que busquem integrar o audiovisual à educação.

Por fim, o quinto capítulo traz as Considerações Finais, nas quais são sintetizadas as conclusões do estudo, avaliando os objetivos alcançados e os limites

enfrentados durante a pesquisa. São propostas sugestões para trabalhos futuros, com o intuito de ampliar o diálogo entre o cinema e a educação no contexto da EPT.

A dissertação propõe uma reflexão sobre o papel do audiovisual na construção de identidades e memórias dos estudantes, destacando como essa linguagem pode ser incorporada ao processo de ensino para favorecer uma formação integral e crítica. Ao trazer as histórias dos estudantes para a tela, o filme “Olhares Estudantis” nos convida a enxergar a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um território de invenção e de experiências transformadoras.

1 INTRODUÇÃO

No contexto das educações, o uso de ferramentas audiovisuais tem ganhado destaque como uma estratégia para fomentar a expressão das vivências e experiências dos estudantes. Como destaca Rosália Duarte, “[...] em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais” (Duarte, 2022, p. 14). No ambiente educacional, especialmente no Ensino Médio Integrado (EMI), o audiovisual vai além de uma simples ferramenta de comunicação; ele se transforma em uma poderosa metodologia de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes expressem suas impressões e compreensões do mundo ao seu redor.

Esta pesquisa buscou promover a produção audiovisual entre os alunos do EMI no Campus Formosa do Instituto Federal de Goiás (IFG), contribuindo para o compartilhamento de suas identidades e memórias dentro do ambiente escolar, enquanto desenvolvem habilidades técnicas e reflexivas. A investigação foi desenvolvida por meio do método pesquisa-ação através da oficina “Olhares Estudantis”, a proposta é não apenas o uso do cinema e audiovisual como recurso de criação, mas também criar um espaço pedagógico e afetivo onde os estudantes possam contar suas próprias histórias, registrando suas percepções sobre o cotidiano escolar, o ensino médio integrado (EMI) e suas interações com o espaço e a comunidade.

Estimular a criação cinematográfica dos estudantes dentro do espaço escolar ajudou a construir um currículo contextualizado a partir da potência criativa dos estudantes e, deste modo, aberto para os saberes que emanam da comunidade. Isso contribuiu para uma formação integral que estimula tanto o trabalho material quanto o trabalho intelectual, entendendo que ambos se retroalimentam e possibilitam um sujeito “[...] capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1977, p. 1547). Nesse processo, o audiovisual se tornou uma linguagem que articula o local e o global, o pessoal e o social, permitindo que os jovens se reconheçam e sejam reconhecidos por meio de suas produções.

A identidade e a memória são conceitos centrais nesse processo. Como apontado por Stuart Hall (2006), a identidade é uma construção fluida, constantemente moldada pelas experiências e interações sociais. No contexto da escola, essas interações são intensificadas e enriquecidas pelas práticas

audiovisuais, que oferecem aos estudantes a oportunidade de revisitar suas próprias vivências e de (re)construir suas identidades de forma colaborativa. A memória, por sua vez, como discutido por Ecléa Bosi (1994), não é um simples repositório de eventos passados, mas algo que se atualiza continuamente a partir de novas experiências e percepções. No “rio do tempo que é a memória e o lugar que ocupa na escola, permitindo aflorar lembranças e formas de ser que constituem sua identidade” (Ciavatta, 2012, p. 95). Contudo, “cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem para si próprias” (Ciavatta, 2012, p. 98). Assim, a oficina não apenas preserva memórias, mas também as reconfigura, dando voz aos alunos e ressignificando o espaço escolar como um lugar de afetividade, pertencimento e transformação.

Inspirado no “Projeto Inventar com a Diferença”¹, que utiliza o audiovisual como ferramenta de expressão e transformação social, esta pesquisa se organiza em torno da oficina “Olhares Estudantis”, com o objetivo de possibilitar a criação de um lugar de memória que reflita a pluralidade de olhares, as experiências no Ensino Médio Integrado (EMI) e as vivências dentro do espaço escolar. Além disso, ao promover a prática audiovisual, o projeto visa potencializar a autonomia dos estudantes, incentivando-os a protagonizarem suas narrativas e expressarem suas histórias por meio de uma linguagem que dialoga com o seu tempo. Como destaca Chimamanda Ngozi Adichie, “[...] o problema dos estereótipos não é que eles são falsos, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história única se tornar a única história.” (Adichie, 2009).

Assim, ao incentivar a produção de suas próprias histórias, evita-se o perigo da “história única” e permite-se que a pluralidade de vivências dos estudantes seja ouvida e valorizada. Essas produções audiovisuais serão compartilhadas com a comunidade escolar na mostra “Olhares Estudantis”, criando um espaço de escuta e reconhecimento das histórias e experiências dos alunos, e reforçando o papel da

¹ O Projeto Inventar com a Diferença é uma iniciativa da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), atuando na formação de professores e estudantes na linguagem audiovisual e direitos humanos. Criado em 2012, o projeto surgiu de uma colaboração entre a SDH/PR e o Departamento de Cinema e Vídeo da UFF, que à época oferecia a única Licenciatura em Cinema e Audiovisual do país. O objetivo era desenvolver um projeto pedagógico capaz de integrar a Mostra de Cinema e Direitos Humanos da América do Sul, proporcionando uma abordagem educacional que unisse o audiovisual às discussões sobre direitos humanos.

escola como um lugar de valorização dessas vozes. Os dispositivos pedagógicos utilizados² – a Fotografia Narrada, o Minuto Lumière e o Filme-carta – serão explorados ao longo da dissertação, demonstrando como eles facilitam a expressão das identidades e memórias dos estudantes por meio das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar. Esses dispositivos capturam, de forma sensível, as experiências, emoções e subjetividades dos alunos e da instituição, materializando suas experiências, emoções e subjetividades e criando um espaço de memória que reflete a diversidade de vivências no ambiente escolar.

É importante rememorar brevemente a constituição histórica e legal da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em nosso país e, sobretudo, a sua implantação em nosso *locus* de estudo. Historicamente, essa modalidade de educação no Brasil sempre atendeu a classe trabalhadora e, frequentemente, foi oferecida de maneira assistencialista ou como uma forma acelerada de formação e capacitação para o mercado de trabalho. Com isso, em muitos momentos da história do Brasil, reforçou-se a dualidade pungente da educação nacional do ensino propedêutico versus ensino técnico, elite versus classe trabalhadora, grupos hegemônicos versus grupos contra-hegemônicos.

Esse caráter dualista e assistencialista da Educação Profissional está presente desde o celebrado marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, já na república, durante o governo de Nilo Peçanha. Contudo, o reconhecimento da modalidade de ensino como Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aconteceu somente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394 em 1996.

Em dezembro de 2008, a Lei n° 11.892 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (popularmente conhecidos como IFs), propondo-se uma nova concepção de EPT³. Entre os principais desafios dessa nova fase,

² O material pedagógico do Projeto Inventar com a Diferença, organizado em um caderno, apresenta diversos dispositivos pedagógicos, que são utilizados para promover a reflexão crítica e a expressão pessoal por meio da linguagem audiovisual. O caderno oferece orientações práticas para educadores que desejam utilizar o audiovisual como um recurso pedagógico. Disponível em: https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferen%C3%A7a. Acesso em: 10 out. 2024.

³ Alguns trabalhos que abordam a questão são: “História e política da educação profissional” (2014) de Marise Nogueira Ramos e “Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora” (2015) de Eliezer Pacheco.

pode-se destacar a superação do modelo puramente tecnicista de formação para atendimento de necessidades do sistema capitalista de produção e a busca por uma ampla formação humana, omnilateral e emancipatória dos sujeitos.

A EPT é pautada na formação integrada, tendo como objetivo, segundo Ciavatta (2005, p. 2-3), “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. O Ensino Médio Integrado é fruto desse formato de ensino e defende, segundo a mesma autora, “que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos [...]” (Ciavatta, 2005, p. 2).

O IFG, nosso lócus de pesquisa, é constituído por 14 campi distribuídos em todo o estado. O Campus Formosa vem atuando na região há 14 anos, desde o primeiro semestre de 2010. Na unidade escolar atualmente são ofertados os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Biotecnologia e Saneamento; Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio - Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Edificações e Manutenção e Suporte em Informática; Bacharelado em Engenharia Civil; Licenciatura em Ciências Biológicas e Ciências Sociais; Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e os Cursos de Especialização *Lato Sensu* em Educação para Cidadania e Educação no Cerrado.

O município está localizado na Mesorregião Leste Goiano situada no entorno do Distrito Federal estando a oitenta quilômetros de Brasília, a capital federal, e duzentos e oitenta e dois quilômetros de Goiânia, a capital do estado de Goiás. A cidade foi fundada em 1843 e conta com uma população de 115.901 habitantes, segundo censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A partir desse processo histórico de diferentes sentidos e disputas na história da EPT e desse lócus de pesquisa (IFG - Campus Formosa), esta pesquisa pretende ir além dos marcos legais e investigar os olhares dos corpos que compõem essa comunidade escolar no âmbito desse processo de formação de uma nova concepção de EPT. Como aponta Dominique Julia:

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. (Julia, 2001, p. 19)

Nesse sentido, os olhares estudantis, as produções audiovisuais dos alunos surgem neste projeto como fontes de compreensão de um recorte da experiência de cursar o EMI nessa nova fase da história da EPT, após a criação dos IFs. A relação entre culturas, olhares e produções audiovisuais pode ser entendida como um ciclo interdependente. As culturas escolares, por exemplo, influenciam os modos como os estudantes percebem o ambiente ao seu redor, moldando seus olhares. Ao mesmo tempo, esses olhares são únicos e pessoais, e, através das produções audiovisuais, eles se transformam em narrativas visuais que dialogam com essas culturas e as transformam. Ou seja, ao produzir imagens e vídeos, os estudantes não apenas retratam sua realidade, mas também a interpretam e ressignificam.

O nome "Olhares Estudantis" é uma referência direta à ideia de que cada aluno tem uma perspectiva singular, um ponto de vista que, quando expresso por meio das produções audiovisuais, contribui para uma visão mais rica e plural das culturas escolares. Assim, essas produções não são apenas um reflexo da cultura, mas também parte ativa da sua construção, oferecendo aos estudantes uma oportunidade de protagonismo e expressão.

A motivação de conduzir uma pesquisa dando enfoque para o ponto de vista dos estudantes está no fato de a minha graduação ser em Comunicação Social com habilitação em Audiovisual e vir de uma experiência pregressa de realizações nos mais diversos formatos dentro da linguagem audiovisual. Vivências que tiveram início muito antes da graduação, ainda na infância, criando pequenos filmes com meu irmão, usando uma filmadora de *Video Home System* (VHS) na casa dos meus avós.

Acredito na potência criativa e de realização das crianças e adolescentes, todos têm algo a comunicar, e precisamos estimular esses discursos dentro da educação. Descentralizar o uso da escrita e utilizar o audiovisual pelos estudantes que cresceram consumindo programas de televisão muito antes de ler ou escrever é um processo que permite criar identificação e avivar as formas de ensino-aprendizagem. Nessa direção, Thiago de Faria e Silva afirma:

Se, no dia a dia escolar, a escrita e a leitura caminham juntas com naturalidade desde os primeiros anos da educação básica, o mesmo não acontece com a linguagem audiovisual. Embora a produção audiovisual escolar tenha crescido exponencialmente nos últimos anos em todo o Brasil e no mundo, sua prática em sala de aula ainda precisa se tornar tão rotineira quanto a escrita em relação à leitura. (Silva, 2022, p. 19)

Silva declara que o amparo e formação dos alunos está além do conhecimento de conceitos básicos que envolvam a produção audiovisual, destaca a importância de retirar dos estudantes a posição de espectadores, por isso, declara que “o aprendizado sobre o fazer conduz não só à criação de algo próprio e original pela cultura escolar, mas inevitavelmente proporciona uma transformação do olhar” (Silva, 2022, p. 19).

Além disso, é importante possibilitar que essas produções estudantis alcancem seus destinatários, sejam eles a instituição escolar e/ou a comunidade em que os estudantes estão inseridos, promovendo assim um espaço de escuta daquilo que é conhecimento, saber, identidade e memória do estudante.

Considerando a relação das tecnologia com o ensino, Vani Kensi ressalta:

As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos orientam para novas aprendizagens. Aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas, mutáveis, que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos e ações criativas e inovadoras, que as encaminhem para novos avanços socialmente válidos no atual estágio de desenvolvimento da humanidade. (Kensi, 2003, p.9).

Com o alargamento do acesso aos aparelhos telefônicos móveis e crescente uso de fotos e vídeos pelas juventudes para registros cotidianos percebemos, nesse caso, a memória sendo construída no suporte tecnológico do celular ou sendo compartilhada em uma publicação via rede social, mas, mesmo no formato digital, como afirmou Pierre Nora (1993, p. 9), ela “se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”.

E da mesma maneira que as tecnologias alteram as culturas escolares, a relação de ensino-aprendizagem, a memória, elas interferem também na identidade em tempos atuais, fragmentados pela pós-modernidade. Stuart Hall, na obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, afirma que “se sentirmos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'”. (Hall, 2006, p.13).

Nesse sentido, o desafio de analisar essas identidades e memórias por meio das produções audiovisuais estudantis do IFG (Campus Formosa) pode ser um rico espaço de reflexão sobre as culturas escolares contemporâneas e também sobre as experiências do Ensino Médio Integrado nessa nova concepção da EPT,

contribuindo assim para construir novos sentidos sobre a história recente da EPT a partir de novos olhares e novas fontes de pesquisa. A partir dessas premissas, surgem algumas indagações. A instituição escolar conhece as produções audiovisuais realizadas pelos estudantes do EMI? O que elas podem nos revelar sobre a EPT e sobre o EMI ofertado pela RFEPECT? Qual a importância de conhecê-las? Existem formas de escuta e compreensão dessas produções audiovisuais? Qual a importância de compreender a memória e as identidades dos alunos? Como criar uma forma de conhecimento/escuta das identidades e memórias produzidas a partir da realização audiovisual dos estudantes?

A partir dessas questões provocativas iniciais, a pesquisa buscou promover a produção audiovisual como uma ferramenta de expressão e criação de um lugar de memória, no qual os estudantes puderam compartilhar suas histórias, ressignificar suas experiências e fortalecer suas identidades no espaço escolar. O objetivo central é fomentar a produção audiovisual dos alunos do Ensino Médio Integrado no Campus Formosa do Instituto Federal de Goiás. Os objetivos específicos delineados foram os seguintes:

1. Desenvolver com os estudantes do EMI a oficina de realização audiovisual “Olhares Estudantis”, com o intuito de viabilizar a imagem/discurso dos próprios estudantes por meio da linguagem audiovisual;
2. Utilizar dispositivos pedagógicos – a Fotografia Narrada, o Minuto Lumière e o Filme-carta – fomentando assim a criação de um lugar de memória que dá acesso às histórias dos sujeitos e do espaço escolar;
3. Analisar de que forma as realizações audiovisuais dos discentes se relacionam com as suas vivências no espaço escolar, as experiências no Ensino Médio Integrado (EMI) e suas concepções de memórias e identidades;
4. Realizar a mostra audiovisual “Olhares Estudantis”, reunindo o conjunto de filmes-cartas realizados pelos discentes e exibindo-os para a comunidade, com a intenção de possibilitar a escuta/conhecimento por parte da instituição escolar.
5. Investigar as percepções dos estudantes sobre a experiência do Ensino Médio integrado através do dispositivo filme-carta, com o objetivo de desenvolver o produto educacional, especificamente um filme, que registra o percurso da oficina e seguido da coletânea de filmes-cartas realizados pelos estudantes participantes.

As dissertações relacionadas ao cinema e audiovisual disponíveis até o momento na página eletrônica do Observatório⁴ do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) abordam majoritariamente projetos de cine-debate, trazendo informações sobre maneiras de utilização de filmes no espaço escolar com o intuito de fomentar a discussão e o debate de temas propostos. As poucas pesquisas que trazem o audiovisual como recurso pedagógico o limitam a ser trabalhado dentro de assuntos específicos como por exemplo, educação ambiental e previdenciária, confira no quadro a seguir:

Quadro 1 - Pesquisas do ProfEPT relacionadas ao cinema e audiovisual

| Pesquisas do ProfEPT relacionadas ao cinema e audiovisual | | | |
|--|---------------------------------|--------------------|------------|
| DISSERTAÇÃO | AUTOR | INSTITUIÇÃO | ANO |
| ESCOLA MUNICIPAL DE AUDIOVISUAL CARLOS SCALLA: EDUCAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL, FORMAÇÃO CIDADÃ E EXPERIÊNCIA PARA O MUNDO DO TRABALHO | FABIANO MOREIRA DE SOUZA JUNIOR | IFSUDESTEMG | 2024 |
| CULTURA ESCOLAR NO MEIO DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DISCUSSÃO E PERCEPÇÃO PELOS ALUNOS A PARTIR DO AUDIOVISUAL | FELIPE IOP CAPELETO | IFC | 2023 |
| O CINEMA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | HELDER DANTAS VIEIRA | IFPE | 2022 |

⁴ Endereço eletrônico: <https://obsprofapt.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 05 out. 2024.

| | | | |
|---|-----------------------------------|---------------|------|
| EDUCAÇÃO PREVIDENCIÁRIA: UM ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O USO DE RECURSO AUDIOVISUAL COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL | CINTHIA DE ANDRADE PEREIRA | IFRJ | 2021 |
| CINEMA E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL | RODRIGO MAGARINUS | IFRS | 2021 |
| ACOLHIMENTO VIRTUAL NA PANDEMIA DE COVID-19 COM PERSONAGENS-TIPO EM AUDIOVISUAL PARA UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | REGIS JACQUES D'AVILA | IFFarroupilha | 2021 |
| O ENSINO DE CONCEITOS DE GESTÃO DA QUALIDADE COM A UTILIZAÇÃO DE FILMES COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA | POLLYANA RUFINO DE SOUZA OLIVEIRA | IFAC | 2021 |
| INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DO FILME CLUBE DE COMPRAS DALLAS | FABIOLA Silva DE OLIVEIRA | IFSP | 2020 |
| ENSINO CORINGA: UM RELATO EM DEFESA DO ESPECTADOR E DO CINEMA NA EDUCAÇÃO PARA CULTURA | ANGELICA MARQUES Silva DE SOUSA | IFB | 2020 |
| A FORMAÇÃO, O LIVRO DIDÁTICO E O CINEMA NOVO: UMA PROPOSTA DE GUIA INSTRUCIONAL PARA O FILME | NILSON DOS SANTOS MORAIS | IFPR | 2020 |

| | | | |
|--|--------------------------------------|---------------|------|
| DEUS E O DIABO NA TERRA DO SOL, DE GLAUBER ROCHA | | | |
| CINEDEBATE NO PROEJA: O CINEMA NACIONAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, CAMPUS SERTÃOZINHO | JOSIANE FERREIRA DOS SANTOS | IFSP | 2020 |
| CONSOLIDAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO TECNOLÓGICO SUPERIOR : O USO DIDÁTICO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL | IVIA ELINE FARIAS DIAS | IFCE | 2019 |
| PROJETO CINE CAMPUS: O CINEMA DENTRO DO IFFAR SÃO BORJA PROMOVENDO A EDUCAÇÃO, O DEBATE E A INTEGRAÇÃO ENTRE SERVIDORES E ALUNOS | ANTONIO CANDIDO Silva DA Silva | IFFarroupilha | 2019 |
| ÁGUA, NARRATIVAS AUDIOVISUAIS COMO PROPOSTA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL | RAPHAELLA ESTEFFANNE DA SILVA ARAUJO | IFS | 2019 |

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Muitas pesquisas buscam investigar e propor obras cinematográficas para a construção das culturas audiovisuais dos estudantes enquanto espectadores, e no contexto do programa ainda não constam pesquisas sob a perspectiva dos alunos enquanto criadores e produtores de conteúdo audiovisual das culturas presentes no ambiente escolar. Em geral, a cultura escolar é estudada a partir de produção textual. Essa pesquisa buscou outro caminho, utilizando uma nova perspectiva de linguagem para a investigação, acreditando que por meio das produções

audiovisuais é possível se aproximar de maneira mais efetiva da pluralidade e do dinamismo das culturas escolares contemporâneas. Ao refletir sobre o papel da escola nesse contexto, Dominique Julia expõe:

Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. (Julia, 2001, p. 37).

Ao observar o Quadro 1 - Pesquisas do ProfEPT relacionadas ao cinema e audiovisual, podemos constatar que, dentro do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, poucas são as pesquisas que se dedicam a conhecer e estimular a produção dos próprios alunos e a valorizar as suas realizações audiovisuais.

Após a apresentação do cenário a ser investigado e do Campus onde será desenvolvida a pesquisa e aplicado o produto educacional, podemos afirmar que esse trabalho poderá trazer contribuições gerais e aplicáveis em outras localidades, uma vez que irá investigar e possibilitar caminhos para uma forma de escuta, conferindo diálogo tanto com a comunidade interna, quanto com a comunidade externa e possibilitando assim uma maior visibilidade das produções audiovisuais dos alunos do EMI. Carlos Martins e Paulo Carrano, no artigo “A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar”, destacam:

O desenho de cada cultura juvenil poderá ter não só o contorno como também as cores determinadas pelas questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais assim como pelos interesses específicos de cada grupo. Essas questões estão postas no espaço escolar e precisam ser enfrentadas para que o jovem torne-se sujeito no processo educacional e sinta-se como parte importante nesse contexto. Para isso, tornam-se necessários mecanismos que garantam maior visibilidade às culturas juvenis e que se insturem processos para o diálogo entre as lógicas diferenciais da escola e das identidades coletivas juvenis. (Martins e Carrano, 2011, p. 51)

Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa buscou alcançar contribuições locais, mas muitos de seus resultados podem evidenciar questões comuns à concepção de EPT e de EMI de toda a RFEPCT, bem como elementos comuns a todas as culturas escolares contemporâneas no âmbito da relação entre linguagem audiovisual/cinema e a escola.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EPT e criação da RFEPCT no Brasil

Até o início do século XIX não constam documentos que apontem empreendimentos regulados que possam ser incumbidos ao que entendemos por educação profissional. Desse modo, durante o período colonial no país, conforme aponta Luiz Antônio Cunha, em “O ensino industrial-manufatureiro no Brasil”, a “aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada, na Colônia, segundo padrões predominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/aprendizes, das tarefas integrantes do processo técnico do trabalho.” (Cunha, 2000, p. 29).

Somente em 23 de setembro de 1909, há pouco mais de 110 anos, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes e Artífices que é considerada como o marco inicial da Educação Profissional em território nacional por meio do decreto nº 7.566 que instalava inicialmente 19 unidades distribuídas na Federação. Quanto a destinação de formação dessas instituições, Kuenzer destaca uma perspectiva moralizadora, declara que:

[...] estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, os pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. (Kuenzer, 1999, p. 122)

Em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da LDB nº 9394, a EPT é reconhecida como modalidade de ensino: “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996) e recebe um novo formato, em que “os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (Brasil, 1996).

Após 12 anos, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que deu novo corpo à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e também criou os 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Eliezer Pacheco, no livro “Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica, destaca a verticalização e atuação dos IFs”:

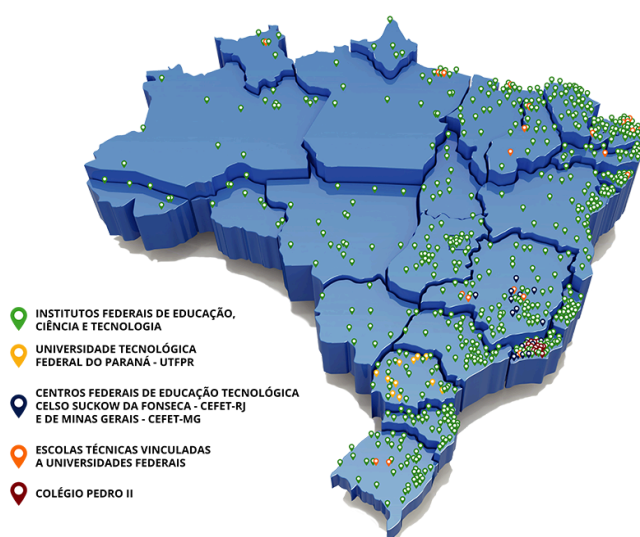
[...] atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais, doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.” (Pacheco, 2011, p.13-14)

Como aponta Pacheco, a RFEPCT é composta pelos IFs, “por uma Universidade Tecnológica, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG) e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades” (Pacheco, 2015, p. 38). O mesmo autor, salienta:

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal. (Pacheco, 2011, p.12)

Está distribuída por todos os estados brasileiros, como pode ser verificado na figura a seguir. “Em 2024, já existem 685 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II.” (Brasil, 2024). É notória a expansão e capilaridade da Rede Federal.

Figura 1 - Instituições da Rede Federal



Fonte: BRASIL, 2024.

2.1.1 A RFEPCT em Goiás

No estado de Goiás a Rede Federal ganhou robustez contando com duas instituições o Instituto Federal de Goiás (IFG)⁵ e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano)⁶ para oferta pública de EPT, juntos atualmente possuem um total de 26 campi semeados por todo o território goiano. De acordo com Reinaldo Júnior, Ramon Júnior e Ana Julia Carvalho, no texto “O machado de Eliseu: da apropriação do “ensino médio técnico integrado” à noção para si”:

A entrada efetiva da rede dos IFs no Estado de Goiás, embora considerando os dados macro seja ainda de impacto insuficiente, traz, sem sombra de dúvida, uma nova capilaridade de oportunidades no Ensino Médio Integrado. Um primeiro elemento de observação é a inserção em pequenos e médios municípios da rede, oferecendo o ensino público e gratuito com uma estrutura da rede que a torna um verdadeiro oásis no ambiente educacional em Goiás. Com acesso a laboratórios, à pesquisa (mediante iniciações científicas), a eventos científicos (como da Semana da Ciência e Tecnologia Secitec), eventos culturais e esportivos (Festival de Artes, Jogos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - JIFs) e qualificação dos profissionais com um quadro que está em quase sua totalidade de mestres e doutores. (Júnior; Júnior; Carvalho, 2021, p. 51-52).

O processo de criação e implantação dos IFs, como já mencionado anteriormente, acontece por meio da Lei nº 11.892 de 2008, Pacheco sublinha em seus estudos que essas instituições com base em um conceito de EPT são inovadoras e sem similar em nenhum outro país, o autor afirma:

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo da sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (Pacheco, 2011, p.12).

O mesmo autor, lista os principais elementos inovadores dos institutos: a) A verticalidade, atuando em todos os níveis do ensino; b) A certificação de saberes não formais, rompendo com a hierarquia de saberes e o academicismo; c) A formação de professores em uma instituição técnica/tecnológica; d) A capilaridade e

⁵ O IFG possui atualmente 14 campi: Águas Lindas de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso. Com previsão de ampliação: Cavalcante e Quirinópolis.

⁶ O IF Goiano tem presentemente 12 campi: Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutá. Com previsão de ampliação: Porangatu.

a adequação aos arranjos produtivos; e) o compromisso com as políticas públicas (Pacheco, 2015, p.12).

O IFG advém dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), e conforme consta no artigo 1º (primeiro) em sua lei de criação (nº 11.892 de 2008) possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O 2º (segundo) artigo equipara os IFs às universidades federais e determina que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi.

Conforme consta no portal da instituição, o IFG registrou mais de 18 mil matrículas ativas no ano de 2023, de acordo com o IFG em Dados⁷, no tópico apresentação da página eletrônica, destacamos o seguinte trecho:

O IFG tem por finalidade formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. (Portal IFG, 2022, on-line).

No livro “Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: Diretrizes para uma educação profissional e técnica transformadora”, o autor Eliezer Pacheco trata sobre alguns conceitos que são válidos para o conjunto da EPT, independentemente de seu nível, são eles: Formação Humana Integral; Cidadania; Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura; O Trabalho como Princípio Educativo; Educando enquanto produtor de conhecimento. Nas palavras de Pacheco:

O que está posto para os Institutos Federais é a formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. (Pacheco, 2015, p.25).

O autor reforça a singularidade dos IFs, no livro “Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica”, ao afirmar:

Os Institutos Federais, com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com a realidade regional e local e em sintonia com o global, costuram o tecido de uma rede social capaz de gerar, em resposta às demandas de desenvolvimento sustentável e inclusivo, arranjos e tecnologias educacionais próprios. Vislumbra-se que constituem em marco nas políticas educacionais no Brasil [...]. Na esquina do tempo, essas instituições podem representar o desafio a um novo caminhar na produção e democratização do conhecimento. (Pacheco, 2011, p.32).

⁷ Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ifg-em-dados>. Acesso em: 13 out. 2024.

Na perspectiva do trabalho enquanto princípio educativo, adentro as reflexões a partir da relação entre trabalho e educação, que surgiu nos primórdios da nossa formação enquanto sociedade e que para alcançar a sobrevivência da nossa espécie se constitui a partir da relação do homem com a natureza. Como, por exemplo, ao desenvolver ferramentas utilizando pedra e madeira, dominar o fogo, ou a produção de alimento diante da descoberta e manejo da semente. Nós, seres humanos, demos início ao trabalho e de maneira concomitante ao processo de aprendizagem.

Como afirma Saviani, ambas as atividades são especificamente humanas. “Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). O surgimento da escola, um espaço dedicado exclusivamente a educação, impactou essa relação:

[...] De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitante ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (Saviani, 2007, p. 157).

Trazendo esse embate entre educação e trabalho para o ambiente escolar onde essa pesquisa será desenvolvida, temos uma instituição de ensino que busca construir uma formação emancipatória, sendo pública, gratuita, laica e de qualidade.

[...] Esses princípios marxistas delineiam as linhas dos escritos de Gramsci sobre a educação, que nos apresenta uma escola passível de ser gestada no interior do capitalismo, porém, que atendesse às necessidades da classe trabalhadora no que se refere às suas carências materiais e culturais, bom como ao processo revolucionário. (Borges Netto; Lucena, 2015, p. 378)

O conceito de formação integral resgata a relação histórica entre educação e trabalho ao propor uma formação na qual não exista uma cisão entre trabalho teórico e trabalho prático, trabalho intelectual e trabalho manual. Com o intuito de promover a formação *omnilateral* e entendendo o trabalho como um princípio educativo,

[...] no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 17)

É pensando nesse sujeito multifacetado, capaz de criar e realizar que busquei

encontrar um recurso pedagógico audiovisual que impulsionasse o estudante a compreender/questionar o contexto no qual está inserido e agir de forma objetiva sobre essa realidade por meio de uma práxis transformadora, como bem diz Cezar Migliorin:

[...] a emancipação é uma prática e não um estado acabado do sujeito. Não se emancipa o sujeito, mas se estabelecem práticas que partem da igualdade das inteligências e das potências sensíveis. É pela possibilidade de uma inteligência qualquer participar da transformação de um mundo sensível que a emancipação se efetiva. (Migliorin, 2014, p. 5).

Deste modo, proponho a prática da criação e realização audiovisual dentro do ambiente escolar de modo que os estudantes possam utilizar o filme-carta como dispositivo de posicionamento, de opinião, no qual possam expressar seus olhares de diferentes pontos de vista do ambiente escolar em que estão inseridos, da experiência do EMI, e da forma que isso se relaciona com a sua identidade e memórias.

[...] Esta pedagogia com o cinema não visa assim os filmes como objetos fim, mas filmes que podem escapar da máquina e serem vistos como objetos fim – passar na TV, ser apresentado em um festival ou em um canal do Youtube –, mas, sobretudo, filmes que são um nó da própria máquina e que a ela retorna, uma vez que no ambiente pedagógico, é no retorno a ele que parte importante do conhecimento se efetiva. (Migliorin, 2014, p. 7)

2.1.2 O IFG Campus Formosa

O Campus Formosa do IFG iniciou suas atividades em 21 de junho de 2010, por tanto é fruto do plano de expansão da Rede Federal, “O IFG contava apenas com duas unidades (Goiânia e Jataí), até o ano de 2006, e com a expansão chegou aos atuais 14 câmpus, em 2016, distribuídos em todo estado de Goiás.” (Portal IFG, 2022, on-line). O Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica - Região Centro-Oeste apresentou dados relevantes referentes aos aspectos sociais que argumentam e atestam a relevância da implantação do IFG Campus Formosa:

O crescimento da Cidade de Formosa até certo ponto desordenado desencadeou outros problemas, como o desemprego da população jovem, a criminalidade e violência, a precarização das moradias das camadas sociais de baixa renda, etc. (Brasil, 2009, p. 291)

Figura 2 - IFG Campus Formosa em construção



Fonte: Kaithy das Chagas Oliveira

Na aba “Apresentação do Câmpus Formosa” no Portal do IFG estão incluídas as informações de que no “ano de 2010 o câmpus recebeu 180 estudantes matriculados para os cursos do ensino médio integrado, subsequente, PROEJA e de graduação”. Abrange também quanto a Portaria de Autorização de Funcionamento, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 21 de setembro de 2010, nº 1.170. Contudo, a solenidade de inauguração se deu somente em 29 de novembro de 2010, pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva.

Após a longa trajetória de implantação dos câmpis e mais de uma década de atuação do IFG Câmpus Formosa surgiram matérias de destaque na mídia com as melhores médias no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e aparecendo no ranking entre as melhores escolas públicas de Goiás, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (Inep) e também através do Portal IFG:

Mais uma vez, o Instituto Federal de Goiás (IFG) ocupa posição de destaque no ranking regional que traz o desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Publicados e tabulados pelo jornal Folha de S. Paulo, os dados referentes ao ano de 2019 mostram que, em Goiás, entre as escolas públicas (federais, estaduais e municipais), os câmpus do IFG ocupam 11 posições entre as 15 melhores. [...] Em 3º lugar na lista dos melhores colégios públicos de Goiás, está o Câmpus Formosa. No que diz respeito à média da prova objetiva, a unidade ficou na 34ª posição no estado. (Portal IFG, 2020, on-line)

Entretanto, é importante adotar um olhar crítico em relação a esses rankings, que muitas vezes se baseiam exclusivamente no desempenho em avaliações

padronizadas, como o Enem. Embora a boa colocação nos rankings seja uma forma de reconhecimento público da qualidade do ensino oferecido pelo IFG, ela não deve ser vista como um fim em si. O foco da atuação dos Institutos Federais, como o Campus Formosa, vai além dos resultados em exames.

A missão dos IFs está centrada em promover uma formação integral, preocupando-se em desenvolver não apenas as competências acadêmicas dos estudantes, mas também suas habilidades críticas, criativas e sociais. Esse compromisso com uma educação que valoriza o trabalho como princípio educativo e está ancorado no tripé ensino, pesquisa e extensão permite que os estudantes se desenvolvam de forma mais abrangente, sendo preparados para atuar de maneira consciente na sociedade. Os bons resultados nas avaliações nacionais, como o Enem, são um efeito positivo dessa abordagem, mas não definem, por si só, o sucesso da instituição em sua missão educativa.

O Campus está localizado na Rua 64, esquina com Rua 11, no Setor Expansão Parque Lago, uma região do município marcada pela vulnerabilidade social e pela violência. Quanto à estrutura física, a instituição possui um terreno de 45 (quarenta e cinco) mil m², com uma área construída de aproximadamente 6 (seis) mil m², projetado para atender até 1200 alunos, entre cursos regulares e de extensão. Abarcada por salas para uso administrativo, 20 (vinte) salas de aula, banheiros em todos os blocos, 18 (dezoito) laboratórios, bloco tecnológico para aulas dos cursos de infraestrutura; biblioteca com acervo de mais de 7 (sete) mil exemplares, composto por livros, jornais e revistas; e laboratórios de informática, de artes e da área de ciências da natureza. Também dispõe de espaço para cantina, quadra esportiva concluída no último ano, quadra de areia e teatro que no momento encontra-se interditado por ocasião de fortes chuvas que provocaram a inundação do espaço em fevereiro de 2024 e comprometeram a estrutura.

No que se refere a atividades voltadas para o cinema e audiovisual no Campus Formosa aconteceram algumas atividades de extensão não continuadas, como exposições de filmes seguidas de debates abordando diferentes temáticas e uma oficina de análise da evolução das trilhas musicais em produções cinematográficas, desenvolvida pela professora de música, Rosa Barros.

No ano de 2017, os alunos da instituição tiveram a oportunidade de se tornarem criadores de conteúdo audiovisual, ao participarem do concurso “Curta o Meio Ambiente”, projeto promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Biológicas

do Cerrado (NEPBio - Cerrado), o setor de Comunicação Social e o professor Lemuel Gandara. O projeto de extensão contou com a realização de uma oficina sobre produção audiovisual realizada em dois encontros. No primeiro foi abordado um pouco da história do cinema e as orientações sobre direção de fotografia com o técnico em audiovisual Vinícius Martins e no segundo encontro, os participantes trabalharam na criação de roteiro e edição de vídeo.

Além da parte formativa para capacitar os alunos a desenvolverem seus filmes, o encerramento do projeto contou com um festival para exibição e premiação das produções. De acordo com a matéria publicada na página eletrônica, o “objetivo era promover e suscitar reflexões sobre o formato curta-metragem, buscando aprimorar o conhecimento dos estudantes sobre questões ambientais.”. (Portal IFG, 2017, on-line)

A partir desse panorama podemos constatar que o Campus Formosa é carente quanto ao uso do cinema e do audiovisual como recurso pedagógico para construção do discurso dos estudantes, não possuindo ações de formação para os alunos desenvolverem suas produções há mais de sete anos. Do mesmo modo, não é fomentado pela instituição de ensino um canal ou espaço para exibição e conhecimento das criações estudantis pela comunidade escolar. O cenário local apresentado é a título de conhecimento da realidade escolar, a realização desse projeto por si só, não será capaz de instalar o uso permanente da linguagem audiovisual na instituição, mas pode indicar potencialidades e perspectivas inspiradoras para fomentar ações futuras de forma permanente.

2.2 Ensino Médio Integrado

A obra “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições” com organização de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos é um presente para aqueles que, assim como eu, desejam desenvolver uma pesquisa voltada para essa modalidade de ensino. Os autores enfatizam ao longo dos textos que o “objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 125)

O Ensino Médio Integrado ofertado pela EPT propõe, segundo os mesmos autores, a “superação da formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15).

Firmando a sua direção em busca de uma formação integrada, unitária, politécnica⁸ que rompa com o dualismo do ensino, “a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos das tecnologias, o preparo intelectual.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 88).

Desta maneira, o sentido do EMI é fomentar uma formação: “articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15), como apontam os autores, possibilitando assim aos estudantes:

[...] a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isto não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. Cabe, contudo, ao processo educativo, desmistificar o senso comum que isso lhe garante o acesso ao mercado de trabalho. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15)

A partir dessa perspectiva destacamos que o currículo integrado possuindo como eixos o Trabalho, a Ciência e Cultura deve primar pela superação da vértice entre conteúdos e competências, compreendendo que “é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 117). Sendo assim, “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 117).

As concepções do EMI vão ao encontro do pensamento freireano ao constituir-se visando a liberdade e emancipação dos sujeitos a partir da sua jornada de formação, no texto “Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio”, que compõe o livro supracitado, explanam essa questão:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos

⁸ “Os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de uma apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda de vínculos comunitários e da própria identidade.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 85)

emancipados, críticos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 76)

2.3 Identidade

Em tempos pós-modernos vale destacar a fragilidade e capacidade de formação e transformação contínua das identidades de acordo com a forma como somos representados, não somente em espaços virtuais (como as redes sociais) mas em todo e qualquer espaço. Stuart Hall diz que as identidades tornaram-se uma "celebração móvel", o autor evidencia:

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p. 13).

Em "A cultura da mídia", Douglas Kellner diz que "a identidade pós-moderna, então, é constituída teatralmente pela representação de papéis e pela construção de imagens." (2001, p. 311), o autor delinea e faz apontamentos sobre as diferenças na constituição da identidade moderna e da identidade pós-moderna:

Enquanto o lugar da identidade moderna girava em torno da profissão e da função na esfera pública (ou familiar), a identidade pós-moderna gira em torno do lazer e está centrada na aparência, na imagem e no consumo. (Kellner, 2001, p. 311).

Kellner aborda sobre perspectivas positivas e negativas com relação a identidade pós-moderna, o autor diz que na sociedade contemporânea é usual e até certo ponto visto como natural mudar a identidade de acordo com as tendências que se constituem e dissipam de forma acelerada com a moda, sob a perspectiva positiva indica que "a identidade sempre pode ser reconstruída e que somos livres para nos transformarmos e nos produzirmos conforme nossa escolha." (Kellner, 2001, p. 312). Deste modo, o autor salienta um aumento da liberdade individual dos sujeitos para agir e transformar radicalmente a própria vida e identidade.

Contudo, em relação aos riscos o mesmo autor argumenta que tamanha capacidade de transformação pode produzir "uma erosão da individualidade" (Kellner, 2001, p. 312) e assim tornar "a vida totalmente fragmentada e desconexa, sujeita aos caprichos da moda e à sutil doutrinação da propaganda e da cultura

popular” (Kellner, 2001, p. 330). O autor ainda ressalta sobre a importância de valorizar algumas características da identidade moderna:

Para nos opormos à dispersão, à fragmentação e à desconexão da identidade, precisaremos valorizar certas características fundamentais da identidade moderna, como a autonomia, a racionalidade, o compromisso, a responsabilidade, etc. (Kellner, 2001, p. 330-331).

Em “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições”, no texto “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”, a organizadora da obra e autora do capítulo, Maria Ciavatta, traz à tona a escola como dotada de identidade:

[...] a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 97-98.)

Os alunos pertencentes ao EMI compõem os jovens da contemporaneidade, e podemos afirmar que para além das relações no espaço escolar, se estabelece fortemente entre esses sujeitos relações no espaço virtual, de acordo com Cíntia Marques:

Identities dinâmicas e fluidas se entrelaçam nesse espaço onde distância e tempo não constituem barreiras, assim como as regras não são tão irrefutáveis. As barreiras são construídas a partir de expressões identitárias e estratégias de pertencimento, que irão definir quem está dentro ou quem está fora de cada grupo. (Marques, 2021, p. 288)

A mesma autora, ainda destaca nos estudos sobre juventudes, que os sujeitos constroem identidades virtuais em que expõem contornos deliberados de suas realidades, aguardando a validação ou desaprovação daqueles com quem se relaciona, e a cada interação é possível se reinventar, estabelecendo assim “o caráter fluido e cambiante das identidades, que desloca os sujeitos de uma comunidade a outra conforme momentos de pertencimento” (Marques, 2021, p. 288). Sobre isso, Cíntia Marques afirma:

Ao falar de si publicamente os sujeitos vão (re) construindo identidades e submetendo essas construções à avaliação do outro. A interação através da rede tece a muitas mãos identidades virtuais que num movimento fluido de ir e vir entre a tela do computador e os espaços presenciais moldam-se, adaptam-se, transformam-se. São estabelecidas relações de poder em

diferentes direções: do sujeito sobre si, do sujeito sobre o outro, do outro sobre o sujeito. (Marques, 2021, p. 283)

2.4 Memória

O historiador francês Pierre Nora (1993), na obra “Entre a memória e a história: a problemática dos lugares”, aborda a aceleração da história na contemporaneidade, um descarte cada vez mais rápido do passado, o que ocasiona uma visão fragmentada, em que perde-se o panorama global e provoca uma ruptura de equilíbrio, desta maneira destaca o crescimento da “curiosidade pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia” (Nora, 1993, p.1).

O autor elaborou uma valiosa ponderação sobre “os lugares de memória” que segundo o mesmo “são, antes de tudo, restos” (Nora, 1993, p. 12). Ele cita os museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, monumentos, santuários, associações, testemunhos de outras eras, “sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que se tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos” (Nora, 1993, p. 13). Os lugares de memória surgem e mantêm-se a partir do entendimento de que não existe memória espontânea, sendo necessário criar registros.

Nesse prisma, Ciavatta elucida a escola como um lugar de memória esmaecido, sendo ocupado pela infância e juventude, em que o “sentimento do passado é quase inexistente” (2021, p. 96). Apesar de a escola não ser citada por Pierre Nora, a autora afirma que com o passar do tempo a escola e as vivências com colegas de infância e juventude se tornam sólidos “lugares de memória”, e assim a autora propõe:

O desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 101-102.)

Pierre Nora no texto supracitado ainda aborda de maneira muito sensível a constituição da memória, ao afirmar que:

Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais e flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências,

cenar, censura ou projeções. (Nora, 1993, p. 9)

Notamos aqui o autor explorando elementos cinematográficos e audiovisuais como cenar e projeções, com o avançar da leitura Nora reflete sobre maneiras de escrever a história e o poder da imagem e do cinema na cultura contemporânea, destaca assim, uma “memória intensamente retiniana e poderosamente televisual” (Nora, 1993, p. 20).

Nessa disposição, as produções audiovisuais são modo de conhecimento, como também fonte de memória, para Milton José de Almeida:

Assistir a um filme é estar envolvido em um processo de recriação da memória (...). O cinema, ao mesmo tempo, cria ficção e realidades históricas, em imagens agentes e potentes, e produz memória. (...) Grande parte do que as pessoas conhecem hoje e entendem como verdadeiro, só o conheceram por imagens visuais e verbais. (Almeida, 1999, p. 56)

Em “História e Memória”, Jacques Le Goff (1996) elucida inicialmente o entendimento de memória “como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.” (Le Goff, 1996, p. 423). O autor ressalta que o “estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.” (Le Goff, 1996, p. 426).

Le Goff perpassa, desde as memórias ditas “selvagens” presente nas sociedades sem escrita, o desenvolvimento da memória por meio da oralidade e da escrita desde a Pré-história à Antiguidade. Aborda o equilíbrio entre o oral e o escrito da memória medieval no Ocidente, os progressos da memória escrita, desde a Renascença até os nossos dias e por último os desenvolvimentos contemporâneos da memória.

No que compete à memória em tempos atuais, o autor delinea a diferença entre a memória humana e a memória eletrônica regida por máquinas, enquanto a primeira é vista como instável e maleável, a segunda se impõe pela sua admirável estabilidade para inserção, conservação, processamento de dados e obtenção de resultados. Contudo, destaca que a memória arquivista foi revolucionada por um novo tipo de memória, a do “Documento/monumento”.

Fazendo referência a memória coletiva que é abarcada pelos documentos, abordados pelo autor como escolhas do historiador, e pelos monumentos, vistos como herança do passado. Le Goff salienta não existir um documento-verdade, cabendo ao pesquisador não ser ingênuo:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias. (Le Goff, 1996, p. 547-548)

No livro “Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia”, Andreas Huyssen (2000) aponta o surgimento de uma política de memória e sua expansão global, enfatiza que a própria tecnologia aflora a ameaça do esquecimento em virtude da grande capacidade de armazenamento de registros históricos e dados, tornando-se parte significativa da memória cultural do nosso tempo.

No cenário mais favorável, as culturas de memória estão intimamente ligadas, em muitas partes do mundo, a processos de democratização e lutas por direitos humanos e à expansão e fortalecimento das esferas públicas da sociedade civil. Desacelerar em vez de acelerar, expandir a natureza do debate público, tentando curar as feridas provocadas pelo passado, alimentar e expandir o espaço habitável em vez de destruí-lo em função de alguma promessa futura, garantindo o “tempo de qualidade” - estas parecem ser necessidades culturais ainda não alcançadas num mundo globalizado, e as memórias locais estão intimamente ligadas às suas articulações. (Huyssen, 2000, p. 34-35)

Outra questão realçada pelo autor são as configurações de tempo, espaço e lugar com o surgimento de novas tecnologias de comunicação que transformam a percepção humana desde a modernidade, “foi assim com a ferrovia e o telefone, com o rádio e o avião, e o mesmo será verdade também quanto ao ciberespaço e o cibertempo” (Huyssen, 2000, p. 36). O surgimento de novas tecnologias e novas mídias provocam receio e ansiedade. Andreas Huyssen explana que:

[...] o ciberespaço sozinho não é modelo apropriado para imaginar o futuro global - esta noção de memória é sem sentido, uma falsa promessa. A memória vivida é ativa, viva, incorporada no social - isto é, em indivíduos, famílias, grupos, nações e regiões. Estas são as memórias necessárias para construir futuros locais diferenciados num mundo global. Não há nenhuma dúvida de que a longo prazo todas as memórias serão modeladas em grande medida pelas tecnologias digitais e pelos seus efeitos, mas elas

não serão redutíveis a eles. Insistir numa separação radical entre memória “real” e virtual choca-me tanto quanto um quixotismo, quando menos porque qualquer coisa recordada - pela memória vivida ou imaginada - é virtual por sua própria natureza. (Huysen, 2000, p. 36-37)

A memória é um elemento central, visto que a oficina "Olhares Estudantis" e os dispositivos audiovisuais empregados - Fotografia Narrada, Minuto Lumière e o Filme-Carta, buscam justamente criar um espaço de reflexão e preservação das vivências dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Dialogando com as teorias de Pierre Nora (1993), que ressalta a importância dos "lugares de memória" em um contexto de aceleração histórica, a proposta da oficina procura construir um lugar de memória no ambiente escolar, onde as experiências e relações vividas pelos estudantes possam ser ressignificadas e registradas.

De forma similar, as reflexões de Le Goff (1996) sobre a importância da memória como um processo de atualização de impressões passadas e o papel dos documentos e monumentos como testemunhos históricos são incorporadas na prática da oficina, que registra de maneira audiovisual as narrativas dos jovens, transformando a escola em um espaço de rememoração ativa. Além disso, a perspectiva de Huysen (2000) sobre a relação entre as memórias locais e as tecnologias contemporâneas de comunicação encontra eco na prática audiovisual da oficina, que utiliza a linguagem do cinema e das mídias digitais para dar voz às memórias dos estudantes, garantindo que suas histórias sejam ouvidas e valorizadas em um mundo cada vez mais digital. Assim, o filme "Olhares Estudantis" se torna um ponto de encontro entre a memória pessoal e coletiva dos estudantes, sendo ao mesmo tempo um lugar de preservação do passado e uma janela para novas formas de expressão e entendimento do presente.

2.5 O uso do cinema e do audiovisual na escola

A relação entre cinema e educação oferece um campo fértil para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a expressão das culturas juvenis. Dominique Julia, em “A Cultura Escolar como Objeto Histórico” (2010), destaca que a cultura escolar é composta por um conjunto de normas e práticas que orientam o que é ensinado e as formas de transmissão desses conhecimentos. Julia ressalta que essa cultura escolar mantém, ao longo da história, uma relação dinâmica com outras culturas, como a religiosa, a política e a popular. No entanto, ele também reconhece a existência de uma “cultura dos jovens”, que resiste às tentativas de disciplinamento

e que se expressa nos espaços da escola, como os pátios e corredores (Julia, 2010).

Esse espaço de resistência e de expressões próprias dos jovens se torna ainda mais significativo quando consideramos a presença da cultura midiática. Douglas Kellner (2001) aponta que a cultura veiculada pela mídia se transformou em uma força dominante de socialização, substituindo, em muitos aspectos, instituições como a família e a escola. Kellner observa que as imagens e narrativas midiáticas moldam estilos, comportamentos e identidades, tornando-se um referencial importante para os jovens. Nesse sentido, ao introduzir o cinema e o audiovisual no espaço escolar, a escola se abre para dialogar com essa cultura midiática e oferece aos estudantes uma oportunidade de se apropriarem criticamente dessas linguagens.

A inserção do cinema na escola, como propõe Alain Bergala em “A Hipótese-Cinema” (2008), implica em oferecer uma pedagogia do olhar, que valoriza o processo de ver antes de interpretar. Para Bergala, a escola deve propor uma forma alternativa de cultura cinematográfica, uma que seja distinta do consumo massivo de produtos audiovisuais e que incentive uma experiência mais profunda e reflexiva com a imagem. Ele defende que a prática cinematográfica na escola deve ir além de reproduzir o que já está estabelecido pela indústria cultural, buscando criar uma experiência autêntica e significativa para os estudantes. O autor frisa que “não é a arte que deve ser exposta sem riscos aos jovens espectadores, eles é que devem ser expostos à arte e podem ser abalados por ela” (Bergala, 2008, p. 98), destacando o potencial transformador do cinema.

Como apontado por Adriana Fresquet (2013), o cinema na educação provoca uma vivência transformadora para os estudantes, ao permitir uma experiência sensível e direta com as imagens, indo além da abordagem tradicional linguística e semiótica. A câmera, nesse contexto, não apenas captura o mundo, mas o transforma, proporcionando ao aprendiz uma nova forma de interação com o real. Ao registrar e editar imagens, os jovens não apenas reproduzem o que já existe, mas inventam significados, criando uma nova realidade a partir de seu ponto de vista.

Adriana Fresquet (2013) reforça essa visão ao afirmar que o cinema na educação provoca uma vivência transformadora para os estudantes, ao permitir uma experiência sensível e direta com as imagens, indo além da abordagem tradicional

linguística e semiótica. A câmera, nesse contexto, não apenas captura o mundo, mas o transforma, proporcionando ao aprendiz uma nova forma de interação com o real. Ao registrar e editar imagens, os jovens não apenas reproduzem o que já existe, mas inventam significados, criando uma nova realidade a partir de seu ponto de vista.

Esse movimento de produção cinematográfica na escola oferece uma oportunidade única de subverter a pedagogia tradicional. Como afirma Fresquet (2013, p. 62), o cinema desestabiliza a escola, inclinando-a para múltiplas direções, provocando uma "outra escola", mais aberta e sensível às experiências e vivências dos estudantes. A acessibilidade crescente a tecnologias de produção e edição de vídeo, como observado por Fresquet (2013, p. 40), facilita a inserção dessas práticas no cotidiano escolar, permitindo que o cinema se torne uma ferramenta viável e impactante nas salas de aula. O processo de filmagem, ao ser incorporado à prática educacional, possibilita uma nova forma de conhecimento, uma espécie de "conhecimento ignorante do mundo" (Fresquet, 2013, p. 103), que surpreende e amplia horizontes.

Isaac Pipano (2023) também contribui para essa discussão ao afirmar que o cinema opera como um plano de imanência, em que a criação não atua apenas sobre o real, mas com o real, como se ambos "se pusessem a dançar" (Pipano, 2023, p. 33). Ele critica a centralidade do ponto de vista na ética da imagem defendida por Alain Bergala, sugerindo que essa perspectiva oculocêntrica, se não desafiada, corre o risco de subordinar o cinema ao regime da representação. Pipano propõe um deslocamento radical, onde o cinema, em vez de ser uma expressão de um ponto de vista fixo, se torna um processo contínuo de descoberta, como o ato de *camerar* sugerido por Deligny.

O conceito de *camerar*, proposto por Fernand Deligny e explorado por Isaac Pipano (2023), oferece uma visão diferenciada sobre o ato de capturar imagens. Ao contrário do verbo "filmar", que sugere uma finalidade de fechamento de obra fílmica, *camerar* refere-se a um processo aberto, em que o foco não está no produto final, mas na ação contínua de observar e registrar. Trata-se de um movimento de interação entre o sujeito, o mundo e a câmera, onde a captura das imagens não é um fim em si mesma, mas parte de um processo de criação e descoberta. *Camerar* abre espaço para uma abordagem mais livre e sensível do cinema, permitindo que a câmera funcione como uma extensão do olhar e do corpo, revelando novas

maneiras de ver e interagir com a realidade.

Quando os jovens “cameram”, o ato de olhar adquire uma nova dimensão. Como destaca Fresquet (2013, p. 108), o olhar opera uma categoria de ocultar/revelar, transformando o que é visível em algo novo e inesperado. O cinema, nesse sentido, não apenas reflete a realidade, mas a recria, permitindo que os estudantes vejam o mundo sob novas perspectivas, tornando-se sujeitos ativos em sua aprendizagem e construção de conhecimento.

Além disso, ao integrar a "máquina-cinema" à "máquina-escola", Pipano (2023) argumenta que o cinema rompe com o regime convencional de funcionamento da representação, promovendo agenciamentos que desafiam o domínio da visão hegemônica e abrem espaço para novas formas de subjetividade e experiência visual (Pipano, 2023, p. 34). Essa abordagem oferece ao cinema o papel de desconstruir as estruturas tradicionais da educação e de abrir a pedagogia para uma ética das imagens que não se subordina à lógica da representação centralizada.

A inserção do cinema na escola também encontra eco nas reflexões de Paulo Freire (2021), que defende a educação como um processo de libertação, em que os indivíduos são incentivados a criar e transformar o mundo por meio de sua ação. Freire afirma que a linguagem criadora é fundamental para que os estudantes possam se expressar e captar a realidade, e o cinema, nesse sentido, pode ser visto como uma dessas linguagens transformadoras. Através da produção de filmes, os jovens assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, deixando de ser apenas consumidores de conteúdos para se tornarem criadores de narrativas.

Assim, ao trazer o cinema para o ambiente escolar, a escola se abre para um diálogo com as culturas midiáticas e audiovisuais, oferecendo aos estudantes a possibilidade de se apropriarem criticamente dessas linguagens e de se expressarem por meio delas. A prática cinematográfica permite que os jovens assumam o papel de realizadores audiovisuais, promovendo uma experiência educativa que valoriza a sensibilidade, a criação e a experimentação. Dessa forma, o cinema se apresenta como ferramenta pedagógica que transforma tanto a relação ensino-aprendizagem quanto o modo como os estudantes se relacionam com o mundo e consigo mesmos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é categorizada como aplicada, pois busca intervir diretamente na realidade do ensino médio integrado, com o intuito de apresentar dispositivos pedagógicos que fortaleçam as habilidades críticas e criativas dos alunos através do audiovisual. Quanto à abordagem metodológica, adota-se a pesquisa qualitativa, com foco em compreender as percepções, experiências e impactos das práticas audiovisuais na formação dos estudantes de uma forma profundamente contextualizada e subjetiva. O método utilizado foi organizado como uma pesquisa-ação, definida como uma metodologia participativa que integra ação e investigação para abordar problemas específicos dentro de um contexto prático.

A escolha da metodologia de pesquisa-ação foi motivada pela necessidade de uma abordagem que permitisse não apenas observar e analisar, mas também intervir na realidade educacional dos alunos. Segundo Michel Thiollent, este método é particularmente útil em situações onde o objeto de estudo requer uma mudança prática, sendo ideal para contextos educativos que buscam a transformação através da participação ativa dos envolvidos (Thiollent, 2011). Neste caso, a utilização da pesquisa-ação facilita o desenvolvimento de soluções inovadoras e criativas em conjunto com os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e engajada com as realidades dos participantes. Isso garante que as intervenções sejam relevantes e eficazes, resultando em melhorias palpáveis no processo educacional e nas práticas pedagógicas.

A metodologia adotada nesta pesquisa-ação envolve um ciclo contínuo de planejamento, execução, reflexão e avaliação, permitindo que tanto pesquisadores quanto participantes aprendam e se desenvolvam ao longo do processo. Como enfatiza Thiollent (2011), a pesquisa-ação se caracteriza pela imersão do pesquisador no contexto em que a ação ocorre, o que possibilita uma compreensão mais profunda e a construção de saberes coletivos. Isso se alinha ao objetivo desta pesquisa de promover a produção audiovisual como uma prática pedagógica significativa.

O desenvolvimento da oficina “Olhares Estudantes” será um componente central da metodologia, permitindo que os alunos se tornem co-autores de suas próprias narrativas. Essa oficina será estruturada em encontros regulares, onde os estudantes serão introduzidos aos dispositivos audiovisuais, como fotografia

narrada, minuto Lumière e filme-carta. Cada um desses dispositivos será explorado em termos de suas potencialidades para capturar e expressar experiências individuais e coletivas. A abordagem prática está em consonância com a visão de Freire (1996), que defende que a educação deve ser um ato de criação e construção de conhecimento a partir da vivência dos estudantes.

Durante as oficinas, serão realizadas atividades de experimentação e troca de experiências, promovendo um ambiente colaborativo. Thiollent (2011) destaca que a interação entre os participantes é essencial para a construção de conhecimento significativo, pois possibilita a troca de saberes e a construção de uma nova compreensão sobre o objeto de estudo. Assim, as práticas audiovisuais não apenas permitirão que os alunos expressem suas histórias, mas também incentivarão o diálogo entre diferentes perspectivas e vivências.

Além disso, a metodologia incluirá momentos de reflexão crítica, onde os estudantes poderão analisar e discutir as produções audiovisuais realizadas. Essa reflexão será fundamental para que eles possam entender o impacto de suas narrativas no contexto escolar e na construção de suas identidades. Como afirmam Guba e Lincoln (2005), a pesquisa-ação promove um entendimento mais complexo e profundo das realidades sociais, uma vez que os participantes se tornam agentes ativos no processo de pesquisa.

A realização da mostra audiovisual “Olhares Estudantis” ao final do ciclo de oficinas servirá como um espaço de exibição das produções dos alunos. Neste evento, as narrativas audiovisuais serão apresentadas à comunidade escolar, criando uma oportunidade para que as vozes dos estudantes sejam escutadas e reconhecidas. Essa abordagem reflete a ideia de que o reconhecimento social das experiências individuais é fundamental para a construção de uma identidade coletiva (Hall, 2006), promovendo um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Em resumo, a metodologia de pesquisa-ação adotada nesta pesquisa visa não apenas a coleta de dados, mas a transformação do contexto educacional, promovendo a autonomia dos estudantes e a valorização de suas histórias e experiências. Essa abordagem participativa e reflexiva contribuirá para a construção de um currículo que se baseia nas vivências dos alunos, alinhando-se ao conceito de educação integral, onde o saber técnico e o desenvolvimento pessoal estão interligados (Gramsci, 1977).

3.1 Oficina de Cinema “Olhares Estudantis”

O procedimento metodológico desta pesquisa se deu por meio de um conjunto de ações de divulgação e inscrição da oficina "Olhares Estudantis", além da preparação dos estudantes para as práticas audiovisuais. O primeiro passo consistiu na divulgação da oficina no Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa, utilizando uma abordagem multimodal que abrangeu diferentes meios de comunicação.

A divulgação ocorreu por meio da publicação de cards e stories no perfil do Instagram da oficina (@olharestudantis) e do Campus Formosa, garantindo uma ampla visibilidade nas redes sociais da instituição. Além disso, foi publicada uma matéria no site oficial do campus, acompanhada do envio de um boletim semanal de notícias por e-mail para toda a comunidade acadêmica. Cartazes também foram afixados nos murais do campus, contendo um QR Code que direcionava os interessados para o formulário de inscrição da oficina. Por fim, houve uma visita às salas de aula dos cursos de Biotecnologia e Saneamento, realizada juntamente com o representante da Gerência de Pesquisa e Extensão (GEPEX), com o intuito de divulgar a oficina diretamente aos estudantes e esclarecer dúvidas sobre a pesquisa e as atividades formativas.

Após essa ampla divulgação, os estudantes interessados manifestaram seu desejo de participar da oficina por meio da inscrição online, onde também foram solicitados dados pessoais, como nome, e-mail, telefone para contato, além de uma pergunta sobre a motivação para participar da atividade. Entre as respostas mais destacadas, observamos um grande interesse pelo processo criativo audiovisual, com estudantes relatando experiências anteriores com gravação de vídeos para o Instagram de suas turmas. Um exemplo notável foi o caso de uma aluna que, após uma inscrição inicial, refez o formulário para expressar de forma mais completa seu desejo de participar, mencionando seu amor pelo cinema, seu sonho de trabalhar na área, e sua experiência com a criação de conteúdos audiovisuais ao lado de uma colega. Suas palavras destacam o entusiasmo pela oficina: "Eu sempre gostei muito de cinema, e tudo que envolve esse complexo. Gosto muito de gravar vídeos e de editar também, faço muito disso para a minha turma [...] meu trabalho dos sonhos com toda certeza é o cinema." Outras respostas também indicavam um forte interesse em fotografia, cinema e criação de vídeos, além de menções ao desejo de

aprender mais sobre o audiovisual para aplicar no cotidiano ou até no mercado de trabalho.

A comunicação com os participantes foi reforçada através da criação de um grupo no WhatsApp, destinado a compartilhar informações relevantes, lembretes sobre os encontros e esclarecimentos sobre as práticas audiovisuais. Antes do início da oficina, foi realizado um encontro preparatório, no qual os alunos receberam instruções adicionais e foram formalizadas as assinaturas dos documentos obrigatórios.

Após o processo de inscrição, os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), enquanto os responsáveis pelos menores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando a concordância com a participação na pesquisa e também o termo de Uso de Imagem e Som. Ao todo, 15 alunos se inscreveram na oficina, mas apenas 13 entregaram a documentação necessária para iniciar a atividade.

Figura 3 - Kit didático da oficina “Olhares Estudantis”



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Um dos momentos mais marcantes do início da oficina foi a entrega de um kit didático personalizado, desenvolvido para estimular os participantes. O kit continha uma ecobag, um boton, um cartão de boas-vindas, um caderno, uma caneta, uma pasta para uso nas práticas audiovisuais e um tripé para celular. A reação dos estudantes à entrega do kit foi de grande entusiasmo, com expressões de surpresa

e alegria. Uma das estudantes comentou: "Meu Deus, não estou acreditando, que ótimo", enquanto outra mencionou, animada, que já fazia muitas gravações e que o tripé seria uma ferramenta útil para facilitar seu trabalho. Uma estudante brincou dizendo que com o kit faltava somente uma claquete para terem todo o material técnico necessário nas suas gravações, e uma aluna se emocionou tanto que lágrimas escorreram de seus olhos ao comentar a sua surpresa e alegria com a colega sentada ao lado.

Daniela Prates apresenta notas sobre o fazer pesquisa com juventudes no campo dos Estudos Culturais em Educação considera que uma das principais características e desafios das pesquisas na contemporaneidade seja caminhar em cenários multifacetados "sobretudo quando buscamos compreensões sobre diferentes e desiguais formas de viver a condição juvenil a partir da imersão junto a experiências e sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos" (Prates, 2021, p. 235), frisando deste modo ser fundamental a diferenciação nas metodologias para desenvolver pesquisa com jovens, das efetuadas com crianças, adultos e idosos.

Com todos os elementos organizados, a oficina "Olhares Estudantis" teve início, marcada pela motivação e envolvimento dos estudantes, que expressaram desde o princípio um forte interesse pelo cinema e pelas práticas audiovisuais, criando um ambiente propício para a realização dos objetivos da pesquisa. A oficina "Olhares Estudantis" foi planejada para se desenvolver ao longo de cinco encontros presenciais, com carga horária total de 12 horas, acrescidas do tempo destinado à realização dos dispositivos audiovisuais solicitados durante os encontros e culminando na Mostra "Olhares Estudantis". Cada encontro teve a duração de duas horas, abordando temas relacionados ao uso do audiovisual no ambiente escolar como meio de expressão de identidades, memórias e vivências dos estudantes. A oficina foi organizada para proporcionar uma experiência prática, integrando discussões teóricas sobre cinema e narrativas audiovisuais com atividades de criação, nas quais os alunos foram incentivados a protagonizar suas próprias produções audiovisuais. A abordagem metodológica foi centrada no uso de dispositivos pedagógicos como a Fotografia Narrada, o Minuto Lumière e o Filme-Carta, que busca, através da linguagem audiovisual, fomentar a reflexão crítica e o fortalecimento das vozes e olhares estudantis.

| Estrutura organizacional da Oficina Olhares Estudantis | | |
|---|--|-----------------|
| ENCONTRO | ATIVIDADE | DURAÇÃO |
| 1° | Refletir sobre o perigo de uma história única Atividade Prática 1: Fotografia Narrada | 2 horas |
| 2° | O gênero textual carta e conceitos de linguagem audiovisual Atividade Prática 2: Minuto Lumière | 2 horas |
| 3° | Explorando o dispositivo filme-carta Atividade Prática 3: Filme-carta | 2 horas |
| 4° | Conceitos e técnicas de edição e finalização audiovisual | 2 horas |
| 5° | Orientação de projetos audiovisuais | 2 horas |
| 6° | Mostra audiovisual “Olhares Estudantis” | 2 horas |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | 17 horas |

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Cada encontro foi cuidadosamente planejado para estimular a reflexão e o desenvolvimento técnico e criativo dos estudantes, permitindo que eles explorassem o cinema como uma ferramenta de representação e transformação. O objetivo geral da oficina foi proporcionar um espaço de produção audiovisual onde os alunos pudessem contar suas histórias a partir de suas perspectivas, ressignificando suas vivências dentro do espaço escolar e compartilhando suas experiências com a comunidade educativa. Ao final, as produções audiovisuais dos estudantes foram exibidas na Mostra “Olhares Estudantis”, reforçando o papel da escola como um lugar de valorização das vozes juvenis e de escuta ativa das histórias que os alunos desejam contar.

O primeiro encontro, realizado em 15 de março de 2024, teve como tema central a reflexão sobre a palestra "O Perigo de uma História Única" de Chimamanda Ngozi Adichie. Para isso, contamos com a participação do Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva, professor do Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus

Recanto das Emas, e doutor em História Social pela USP, cujo trabalho de pesquisa se concentra na História, Ensino de História, Linguagem Audiovisual e Educação Profissional e Tecnológica. A escolha desse tema para o início da oficina foi estratégica, já que o objetivo era incentivar os estudantes a pensarem sobre o poder das narrativas que nos cercam e sobre a importância de contarmos nossas próprias histórias para evitar que uma única perspectiva domine o discurso.

O encontro foi aberto com a entrega dos kits didáticos personalizados aos alunos. A recepção dos kits foi extremamente positiva, com os estudantes demonstrando entusiasmo e expectativa com o material disponibilizado. A distribuição dos kits teve um papel simbólico importante, marcando o início de um processo de aprendizagem que seria tanto técnico quanto reflexivo, incentivando a autonomia dos participantes no uso dos dispositivos audiovisuais.

A oficina teve como ponto de partida a exibição do vídeo da autora Chimamanda Ngozi Adichie⁹, no qual ela discute os perigos de uma história única, evidenciando como as narrativas dominantes podem distorcer ou simplificar a realidade de um grupo social. Chimamanda argumenta que "a história única cria estereótipos, e o problema dos estereótipos não é que sejam falsos, mas que sejam incompletos". Ela também destaca que o ato de contar histórias está intrinsecamente ligado ao poder: "Como as histórias são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder" (Adichie, 2009).

A seguir, o professor Thiago conduziu uma discussão com os alunos, incentivando-os a refletirem sobre as histórias que conhecem, consomem e reproduzem no cotidiano escolar, provocando reflexões sobre se essas histórias realmente representam suas experiências e realidades. Ele abordou trechos específicos da fala de Chimamanda, conectando suas ideias ao contexto escolar e levantando questões sobre o poder das imagens e das narrativas. A discussão girou em torno de como as histórias que consumimos e criamos podem influenciar nossa visão de mundo e de como o cinema e as produções audiovisuais podem ser utilizados como uma ferramenta para romper com a hegemonia de narrativas únicas, permitindo que diferentes perspectivas ganhem voz.

⁹ Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story Acesso em: 10 out. 2024.

Em seguida, exibimos o curta-metragem "Casca de Baobá"¹⁰, dirigido por Mariana Luiza. O filme apresenta a troca de mensagens entre Maria, uma jovem quilombola que estuda na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e sua mãe, Francisca, que vive e trabalha como cortadora de cana no Quilombo da Machadinha, no interior do estado. A exibição do curta foi uma oportunidade para os alunos observarem uma narrativa audiovisual que traz à tona temas de pertencimento, memória e identidade em um contexto estudantil. O curta foi utilizado para ilustrar como o audiovisual pode ser uma ferramenta poderosa para contar histórias complexas e muitas vezes negligenciadas pela grande mídia.

Para dar continuidade à atividade prática, foi proposta a realização da "Fotografia Narrada". Os estudantes foram orientados a capturar uma imagem que representasse algum aspecto de sua vivência no Ensino Médio Integrado e a gravar uma narração breve explicando a escolha da foto e o seu significado pessoal. Essa atividade inicial visava instigar os alunos a pensarem sobre as histórias que desejam contar, as imagens que consideram importantes e como gostariam de narrar suas experiências. Nesse contexto, Cezar Migliorin ressalta a importância de

[...] criar um inventário da memória da comunidade retratada, atentando também para as fabulações que as pessoas fazem de si mesmas, para a tensão entre a palavra e a imagem e para a relevância da memória oral na constituição de um povo. Tão importante quanto filmar essas fotografias narradas é se perguntar o que está por trás de uma imagem, que tipo de histórias as pessoas querem contar e como as contam. (Migliorin, 2014, p. 49).

O exercício foi pensado para incentivar os estudantes a refletirem sobre as histórias que desejam contar, a partir das questões: "O que eu quero contar?", "Para quem eu quero contar?", "Quais imagens eu quero mostrar?" e "Como eu quero mostrar?". Como destaca Larrosa (1996, p. 48), "O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos." Assim, a atividade visou proporcionar um espaço de reflexão sobre as experiências dos alunos, suas identidades e as formas pelas quais desejam expressar essas vivências através do audiovisual.

Ao final do primeiro encontro, os estudantes demonstraram grande entusiasmo e ansiedade para começar a aplicar os conhecimentos adquiridos e utilizar os tripés recebidos no início da oficina. Atendendo a esse interesse, nos

¹⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A05LpCgrvx8> . Acesso em: 12 out. 2024.

minutos finais da reunião, foi proposta uma atividade prática imediata: os alunos foram incentivados a sair pelo campus e capturar fotografias com seus celulares, utilizando os tripés para melhorar a estabilidade e a qualidade das imagens. A ideia era que cada um explorasse o ambiente escolar com um novo olhar, refletindo sobre as histórias que poderiam ser contadas a partir daquele espaço. Os registros fotográficos feitos foram compartilhados no grupo de WhatsApp da oficina, criando um primeiro espaço de troca e diálogo entre os participantes. Essa atividade prática não apenas reforçou o engajamento dos estudantes, mas também permitiu que eles comesçassem a experimentar, de maneira espontânea, o uso da linguagem visual para expressar suas percepções sobre o ambiente escolar. O encontro encerrou-se com uma discussão final sobre as impressões dos alunos em relação à atividade proposta e com a orientação para a entrega das fotografias narradas no encontro seguinte.

O segundo encontro da oficina "Olhares Estudantis" teve como foco o estudo do gênero textual carta e a introdução aos conceitos fundamentais da linguagem audiovisual e ocorreu no dia 22 de março de 2024. A sessão contou com a participação da Profa. Dra. Gláucia Mendes da Silva, docente do IFG e doutora em Estudos Literários, que trouxe uma rica abordagem sobre a carta enquanto um gênero textual antigo, mas que resiste ao tempo e às mudanças tecnológicas. A oficina foi estruturada para conduzir os alunos a compreenderem o potencial expressivo das cartas, além de explorar como elas podem ser um ponto de partida para roteiros e produções audiovisuais.

A professora Gláucia iniciou o encontro promovendo um diálogo interativo com os alunos sobre o que já sabiam a respeito do gênero textual carta, destacando suas múltiplas funções ao longo da história. Ela trouxe exemplos que atravessaram gerações, enfatizando que as cartas funcionam como verdadeiras cápsulas do tempo e documentos históricos, capazes de capturar e transmitir o contexto e as emoções de quem as escreve. Citou, por exemplo, como as cartas se tornaram elementos importantes para áreas como a historiografia e a biografia, e como continuam sendo inspiradoras para várias formas de expressão, inclusive no cinema.

Em seguida, a professora convidada explorou os diferentes tipos de cartas que existem, desde a carta comercial até a carta de amor, e discutiu como as cartas podem dialogar com outras formas de expressão artística, especialmente os roteiros de filmes. A proposta central da sessão era que os alunos pudessem ver as cartas

não apenas como instrumentos de comunicação, mas também como material criativo para narrativas audiovisuais.

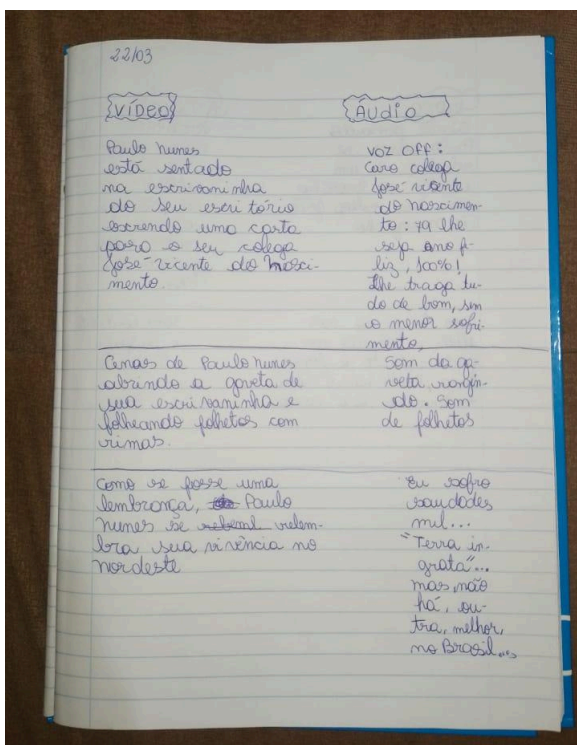
Para aproximar o conceito de carta da linguagem audiovisual, a professora convidou os estudantes a identificarem filmes que utilizam cartas como recurso narrativo. Filmes como "Cartas para Julieta", "Cartas da Guerra" e "Para Todos os Garotos que Já Amei" foram mencionados como exemplos incentivando os alunos a pensarem em roteiros que pudessem partir de uma carta. Essa discussão gerou uma conexão entre o gênero textual e o cinema, mostrando como as cartas podem ser transformadas em roteiros cinematográficos, inspirando narrativas e emoções.

Para ilustrar de forma prática como organizar ideias e roteiros audiovisuais, foi apresentado um estudo de caso de um roteiro publicitário. O filme escolhido foi um comercial de macarrão instantâneo, protagonizado por celebridades nacionais como Gustavo Lima e Andressa Suita¹¹. Esse material foi selecionado não por estar relacionado ao tema de cartas, mas por ter sido uma experiência pessoal de produção da coordenadora da oficina, que atuou como diretora de produção na gravação. Durante a apresentação, a coordenadora relatou detalhes sobre os bastidores da gravação, exibiu fotos de making of e o filme publicitário finalizado.

A intenção ao trazer esse exemplo era demonstrar aos alunos como poderiam organizar suas próprias ideias para a criação de roteiros, trabalhando com o formato de duas colunas — uma destinada à imagem e a outra ao som. Esse formato ajuda a estruturar o pensamento visual e sonoro de forma clara e objetiva, sendo uma técnica amplamente utilizada no desenvolvimento de roteiros audiovisuais.

¹¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/adorallealimentos/videos/395366204547571/> . Acesso em: 10 out. 2024.

Figura 4 - Exercício de desenvolvimento de roteiro



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Após essa exposição teórica, os estudantes foram desafiados a aplicar o que haviam aprendido em uma atividade prática. Organizados em grupos, receberam obras literárias trazidas pela professora convidada e foram convidados a selecionar cartas dos livros e transformar esses textos em roteiros audiovisuais. A criatividade dos alunos foi um dos pontos altos da oficina, com roteiros que incluíram trilhas sonoras (BG), sons de efeitos (foleys), e até sugestões de fotografia como plano ponto de vista. O envolvimento foi evidente, com os alunos demonstrando domínio crescente sobre os conceitos apresentados e entusiasmo para explorar a linguagem audiovisual.

Na segunda parte do encontro, foi exibido o clássico "A Chegada de um Trem na Estação" (1895), considerado um marco inicial da história do cinema e realizado pelos Irmãos Lumière, inventores do cinematógrafo¹². Antes da exibição, foi feita uma breve explicação sobre o contexto histórico do filme, destacando sua relevância

¹² "um aparelho que permite registrar uma série de instantâneos fixos (fotogramas) que, quando projetados, criam uma ilusão de movimento. Com o cinematógrafo imóvel, as imagens eram filmadas em rolos de película com cerca de 17 metros, atingindo aproximadamente 50 segundos de duração." (Migliorin, 2014, p. 37).

como para a história do cinema. A oficinaira proponente introduziu a visão de Alain Bergala sobre esse marco histórico, onde ele explana que:

O cinema é sempre jovem quando, retornando ao gesto que o fundou, às suas origens, inventa um novo começo. Quando alguém segura uma câmera e se confronta ao real por um minuto, num quadro fixo, com total atenção a tudo que vai advir, prendendo a respiração diante daquilo que há de sagrado e de irremediável no fato de que uma câmera capta a fragilidade de um instante, com o sentimento grave de que esse minuto é único e jamais se repetirá no curso do tempo. (Bergala, 2008, p. 209-210.)

O objetivo era oferecer uma perspectiva histórica sobre o cinema e mostrar como os primeiros realizadores exploraram a novidade que era capturar a realidade em movimento. Isso proporcionou uma transição natural para a atividade prática proposta para os alunos: a realização de um Minuto Lumière, uma prática que os desafiava a capturar, em um único plano fixo e sem som, um minuto da realidade ao redor. Conforme destacado por Migliorin: "O dispositivo visa realizar um plano de um minuto, retornando à maneira como eram feitos os primeiros filmes da história do cinema." (Migliorin, 2014, p. 37). Alain Bergala descreve essa prática como uma forma essencial de se colocar no centro do ato cinematográfico:

O ato aparentemente minúsculo de rodar um plano envolve não só a maravilhosa humildade que foi dos irmãos Lumière, mas também a sacralidade que uma criança ou adolescente empresta a uma 'primeira vez' levada a sério, tomada como uma experiência inaugural decisiva. (Bergala, 2008, p. 210.)

Por fim, o segundo encontro proporcionou aos estudantes uma compreensão mais profunda do poder narrativo da carta e da linguagem audiovisual, preparando-os para aplicar esses conceitos em seus próprios projetos. Ao final da oficina, os grupos foram orientados a iniciar a elaboração de suas cartas, que seriam utilizadas como base para os roteiros e a produção audiovisual final da oficina.

O terceiro encontro da oficina "Olhares Estudantis" ocorreu no dia 5 de abril de 2024, sob a condução de Bárbara de Almeida Tavares Borges, Técnica em Audiovisual no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Campus Formosa, e mestranda no Programa ProfEPT do Instituto Federal de Brasília (IFB). Este encontro foi dedicado à exploração do dispositivo "filme-carta", que é a proposta central para a atividade final da oficina. O filme-carta é uma forma de expressão audiovisual que mescla o gênero epistolar (carta) com a linguagem cinematográfica, proporcionando uma narrativa íntima e reflexiva.

O encontro iniciou com a revisão dos elementos básicos de uma carta, relembando que ela deve conter local e data, destinatário, corpo do texto e assinatura. A ministrante explicou como esses elementos tradicionais da correspondência podem ser adaptados para o formato audiovisual, criando um elo entre a escrita e a imagem. A carta se reinventa na linguagem cinematográfica, ampliando o seu potencial de comunicação.

Os alunos assistiram a exemplos de filmes-cartas, como "Querida Praça"¹³ e "Para o Sol"¹⁴ do projeto "Cartografia de imagens: filme-carta, formação e experimentação" desenvolvido pelo Grupo Semente Cinematográfica, e o curta "Para não Esquecer"¹⁵, de Rafael de Almeida. Esses exemplos ajudaram a contextualizar o dispositivo e mostraram como os elementos de uma carta podem ser transpostos para o cinema. A discussão girou em torno da ideia de que o filme-carta permite endereçar não apenas palavras, mas também imagens, sons e emoções a um destinatário específico ou imaginário.

As reflexões teóricas sobre o filme-carta foram embasadas em autores como Lins (2013) e Dubois (2013), que destacam o cinema como um meio de escrita tão flexível e sutil quanto a linguagem escrita. Dubois (2013, p. 45) afirma: "Pensamentos, imagens, palavras, tudo acaba em correspondência(s).", na qual "o cineasta deverá dizer 'eu' como o romancista e o poeta", e a obra só será válida se expressar a "paisagem interior" do diretor" (Lins, 2013, p. 17). Medeiros (2013) complementa ao afirmar que o filme-carta é um gesto de endereçamento, onde o ato de escrever com a imagem revela as brechas das relações e o tempo:

Interessa-me nos filmes-carta o gesto de endereçar ao outro uma imagem, um bilhete, uma carta. Esse gesto desencadeia relações que se dão entre o espaço da carta e o espaço do filme, mostrando no ato da escrita, no ato de escrever com a imagem, as rasuras das relações, as brechas do acaso, a fenda que corta o tempo e o espaço (outro). (Medeiros, 2013, p. 8).

O conceito de filme-carta também foi explorado por Cezar Migliorin, que observa que este dispositivo desafia os espectadores ao posicioná-los em um espaço ambíguo, ora como destinatários, ora como voyeurs. Para Migliorin, o filme-carta força o espectador a lidar com a tensão entre o público e o privado,

¹³ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=aRGy2ktdcd8> Acesso: 12 out. 2024.

¹⁴ Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=JYjolpt6udA> Acesso: 12 out. 2024.

¹⁵ Disponível no link: <https://vimeo.com/rafaeldealmeida> Acesso: 12 out. 2024.

oferecendo uma experiência cinematográfica que transita entre o individual e o coletivo.

O filme-carta força um limite do espectador. Se a carta é dirigida a ele, estamos tranquilos, somos o destinatário e quando estamos com o filme, estamos no lugar certo. Mas, por vezes, o filme-carta não é dirigido ao espectador, mas a um terceiro, a alguém que está fora da sala. A noiva distante, o amigo perdido, o pai falecido. E então? Em que lugar fomos colocados? Somos bisbilhoteiros que abrem as cartas alheias? Voyeurs que desejam os textos e afetos dos outros sem sermos chamados? Parece que não. Os filmes-carta, talvez, forcem um lugar complexo para o espectador. Entre ser e não ser o destinatário, entre poder e não poder compartilhar aquele gesto subjetivo. Nesse sentido, trata-se de filmes que transitam em uma tênue linha entre o público e o privado, entre o individual e o coletivo. (Migliorin, 2013, p. 11).

A pesquisadora apresentou aos estudantes o texto de Isaac Pipano, “12 Etapas e Uma Lição para se Fazer um Filme-Carta (em tempos de whatsapp)”¹⁶, que detalha o processo de criação de um filme-carta. Este texto foi fundamental para que os alunos entendessem a importância de uma narrativa pessoal, onde a carta escrita e a filmagem se entrelaçam. Ao seguir as etapas descritas por Pipano, os estudantes foram convidados a imaginar alguém para quem gostariam de escrever e filmar, e a transformar essa carta em uma obra audiovisual.

A prática em sala de aula consistiu em transformar as cartas que já haviam sido escritas pelos estudantes em roteiros audiovisuais. Usando o aplicativo CapCut, eles começaram a trabalhar na narração de suas cartas, pensando nas imagens que melhor representariam o que haviam escrito. A orientação foi que os alunos considerassem planos fixos, planos em movimento, bem como planos gerais, médios e de detalhes, explorando ao máximo o potencial visual de suas cartas.

Com base nas discussões e nos exemplos apresentados, os estudantes foram incentivados a criar imagens que representassem suas experiências no contexto escolar e na comunidade em que vivem. A atividade proposta buscava intensificar o olhar sobre o território da escola e arredores, fazendo com que os alunos redescobrissem o ambiente familiar a partir de uma nova perspectiva. Perguntas como "Como é minha escola?", "Como é minha comunidade?" e "Como é minha cidade?" foram sugeridas como norteadoras para a captura das imagens.

¹⁶ O texto foi publicado no catálogo da Mostra Filmes-carta, da Caixa Cultural, no Rio de Janeiro. Disponível em: https://issuu.com/zziiferreira/docs/filmes_carta-catalogoweb Acesso: 10 out. 2024.

Conforme Migliorin (2014), o filme-carta é uma ferramenta poderosa que permite ao cineasta expressar seu mundo interior, ao mesmo tempo em que constrói uma correspondência com o espectador. Bergala (2008) complementa ao afirmar que o cinema renasce a cada vez que uma câmera é colocada diante do real, capturando um instante único que jamais se repetirá. Os alunos foram orientados a documentar as imagens do entorno, como forma de exercitar esse olhar atento e reflexivo. Como descrito por Migliorin:

Fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nossa forma de ver o mundo, nosso território, as coisas que nos afetam – sejam elas boas ou não – o que desejamos no mundo, o que conhecemos e queremos compartilhar, nossas histórias e invenções. O Filme-carta intensifica nossa atenção em relação à comunidade onde vivemos [...]. (Migliorin, 2014, p. 91)

Dessa forma, o terceiro encontro permitiu que os estudantes começassem a refletir sobre a criação de seus filmes-carta, focando em suas próprias narrativas e experiências, e preparando-os para o próximo passo da oficina: a prática da edição dos filmes.

O quarto encontro da oficina "Olhares Estudantis", ocorrido no dia 12 de abril de 2024, foi conduzido pelo especialista Felipe Leite, técnico em audiovisual do IFG – Campus Formosa, e especialista em EAD e suas tecnologias. O encontro foi realizado no laboratório de informática do campus, um ambiente propício para a introdução prática de conceitos e técnicas de edição audiovisual. O principal objetivo dessa etapa foi oferecer aos estudantes uma compreensão detalhada sobre as ferramentas disponíveis no aplicativo de edição CapCut, além de explorar os conceitos fundamentais de edição que seriam essenciais para a construção dos filmes-cartas, último dispositivo prático da oficina.

Através da prática da montagem, os estudantes passam a entender o cinema não apenas como uma técnica de cortar e colar fragmentos de realidade, mas como uma forma de "pensar o mundo em seus próprios termos" (Pipano, p.31, 2023). A montagem, nesse contexto, é vista como uma tessitura relacional, em que cada escolha de corte, cada sequência de imagens e sons, reflete um modo de ver e sentir o mundo. Como afirma Pipano, "isso significa que o cinema não é uma mídia, um meio, que coleta e espalha informações, mas uma máquina afetiva" (Pipano, p.31, 2023), capaz de tocar e ser tocada pelo mundo.

O CapCut foi escolhido por sua facilidade de uso e acessibilidade. Por ser uma ferramenta gratuita que pode ser utilizada tanto via navegador quanto em dispositivos móveis, ela se mostrou adequada para atender às necessidades dos alunos, permitindo que editassem seus projetos audiovisuais de maneira simples e eficiente. O palestrante utilizou um projetor conectado ao computador para demonstrar de maneira prática as funcionalidades do aplicativo. Os estudantes puderam visualizar as possibilidades de criação a partir de cortes, ajustes de áudio, inserção de transições e efeitos visuais, além de aprenderem como manipular trilhas sonoras e outros elementos necessários para a construção de um filme. O foco foi na simplicidade e praticidade que o CapCut oferece, tornando possível a montagem dos filmes com qualidade, mesmo para aqueles com pouca experiência na área.

Após a apresentação teórica e técnica, os estudantes foram organizados em duplas e começaram a praticar com o CapCut. Aqueles que já tinham gravado as imagens para seus filmes-cartas iniciaram a montagem, enquanto os que ainda não haviam capturado as imagens finais usaram os materiais do exercício anterior – os Minutos Lumière – como material bruto para praticar as técnicas de edição. A intenção era que, ao final do encontro, todos estivessem familiarizados com o processo de edição, desde o corte simples até a inserção de trilhas sonoras e ajustes finais de imagem e som.

Ao final do encontro, aproveitando o acesso às ferramentas digitais no laboratório de informática, foi solicitado que os participantes preenchessem um formulário virtual de avaliação da oficina. A coleta dessas percepções foi fundamental para entender como os estudantes estavam recebendo os conteúdos apresentados e qual era o impacto da oficina em suas práticas e reflexões audiovisuais. O formulário abordou questões sobre a metodologia, o tempo dedicado às atividades, as dificuldades enfrentadas e a relação dos estudantes com o espaço escolar.

Nas respostas sobre a metodologia utilizada durante a oficina, os alunos demonstraram um forte apreço pelo equilíbrio entre teoria e prática. Comentários como "A metodologia foi ótima, os encontros foram muito bem planejados e boas atividades foram propostas" e "Achei ótima, pois não ficamos só nas partes de slides, em todos os encontros tivemos didáticas diferentes, convidadas, etc." indicam que a diversidade de abordagens e atividades práticas foi fundamental para manter o interesse e o engajamento dos alunos. Isso reforça a importância de manter a

oficina dinâmica, com diferentes formatos de ensino que envolvem diretamente os participantes.

Sobre o tempo dedicado a cada atividade, as respostas indicaram que o prazo foi, em geral, adequado, embora alguns alunos tenham mencionado que a sobrecarga de outras atividades escolares, como provas e trabalhos, pode ter influenciado o ritmo de conclusão de algumas tarefas. Um estudante comentou: "Sim, tínhamos quase uma semana, era um bom tempo para nos planejar e produzir as atividades." A maioria concordou que o tempo foi bem distribuído, mas destacou a necessidade de mais dedicação pessoal fora dos encontros para aprofundar os conhecimentos adquiridos.

Quanto às dificuldades enfrentadas, a criação do filme-carta foi apontada como o maior desafio. Embora não fosse descrito como "difícil", o filme-carta exigia um maior planejamento e atenção aos detalhes, como roteiro, gravações e edição. Como um dos alunos mencionou: "O filme-carta, pois exige um pouco mais de trabalho na produção do roteiro, gravações e edições. A parte que mais tive dificuldade foi o roteiro." Essa resposta destaca a complexidade do processo criativo, que envolve múltiplas etapas e habilidades técnicas.

No entanto, o filme-carta também foi a atividade mais apreciada pelos alunos. Apesar de seu nível de dificuldade, muitos participantes expressaram que foi a tarefa mais interessante e satisfatória, justamente por oferecer a oportunidade de expressar suas próprias histórias e ver o resultado de um trabalho árduo. Uma aluna destacou: "Filme-carta, por causa da história. Como foi algo inspirado em mim, gostei bastante, porque minha história reflete o que muitas adolescentes passam no período escolar."

As respostas sobre o impacto do audiovisual na ampliação da percepção sobre o mundo também foram significativas. Os alunos reconheceram que a prática audiovisual proporcionou uma nova maneira de ver o cotidiano e de refletir sobre suas experiências. Um comentário interessante foi: "Acho que pela forma que o audiovisual possibilita ter uma visão única do mundo ao seu redor e poder compartilhar isso com outras pessoas, sendo assim uma troca de experiências, sentimentos." Essa resposta reforça o papel transformador do audiovisual como uma ferramenta que vai além do entretenimento, proporcionando reflexões profundas sobre o eu e o outro.

No geral, o quarto encontro foi decisivo para consolidar os aprendizados práticos e teóricos da oficina, fornecendo as ferramentas e conceitos necessários para que os estudantes finalizassem seus filmes-cartas com confiança. A prática da edição, combinada com a reflexão sobre o impacto do audiovisual no olhar dos estudantes, reforçou a ideia de que a montagem não é apenas uma técnica, mas um ato de criação que dá forma ao mundo que os alunos desejam expressar.

O quinto e último encontro da oficina "Olhares Estudantis" foi marcado por uma mudança de cenário inesperada. Realizado no dia 19 de abril de 2024, o encontro sofreu o impacto da adesão do Campus Formosa ao movimento grevista que se espalhou pelas instituições federais de educação neste ano. A paralisação trouxe um clima de incerteza e desânimo entre os estudantes, o que afetou diretamente a dinâmica da oficina. Como resultado, o encontro acabou sendo esvaziado, com apenas alguns alunos presentes, e as orientações finais ocorreram de forma descentralizada.

A semana anterior ao encontro foi dedicada ao acompanhamento e orientação individualizada dos grupos, que consistiam em sua maioria em duplas, com uma produção individual e um trio. Essas orientações foram realizadas de maneira flexível, respeitando a disponibilidade dos estudantes e a própria realidade da greve. Alguns encontros aconteceram presencialmente no pátio do campus, em momentos de descontração e informalidade, enquanto outros foram realizados via Google Meet, permitindo que o processo de orientação não fosse interrompido apesar das dificuldades impostas pela paralisação.

As orientações nesse momento foram mais voltadas para o monitoramento do progresso dos projetos e para o estímulo à conclusão das atividades finais. O contexto de greve afetou emocionalmente os alunos, que se mostravam desanimados com a situação. Foi necessário reforçar constantemente a importância de finalizar o trabalho e a relevância de suas produções audiovisuais, tanto para a oficina quanto para o desenvolvimento de suas capacidades criativas. O papel de motivar os estudantes, diante da iminência da paralisação, tornou-se um dos principais focos da orientação.

Durante o quinto encontro, o ambiente foi de reflexão e recapitulação da trajetória da oficina. Conversamos sobre o processo como um todo, desde o primeiro encontro até a criação dos filmes-cartas, ressaltando o quanto cada etapa foi significativa para o desenvolvimento das habilidades técnicas e expressivas dos

estudantes. A ideia era que esse último encontro servisse não apenas como uma oportunidade para finalizar a orientação, mas também para reconhecer o esforço de todos e celebrar as conquistas alcançadas ao longo da oficina.

Para ilustrar as possibilidades do cinema local, compartilhei com os estudantes alguns curtas-metragens goianos¹⁷ nos quais participei como diretora ou diretora de produção. Essas exhibições foram uma forma de aproximar os alunos da realidade do cinema em Goiás, mostrando que é possível fazer cinema em nosso estado, com os recursos e as histórias que temos disponíveis. O objetivo era reforçar a mensagem de que eles poderiam, sim, ser fazedores de cinema e que suas experiências, vivências e olhares eram válidos e relevantes para contar histórias por meio do audiovisual.

O encontro também foi marcado por um momento de confraternização. Organizamos um lanche colaborativo, onde cada estudante trouxe algo para compartilhar. Esse momento de socialização foi importante para encerrar a oficina de maneira leve e acolhedora, permitindo que os alunos se conectassem não apenas como colegas de turma, mas como uma comunidade de jovens criadores que compartilharam uma experiência transformadora ao longo dos encontros.

Ao final, a oficina "Olhares Estudantis" se despediu com a certeza de que, apesar das adversidades impostas pela greve e pelo desânimo que o contexto trouxe, a experiência audiovisual proporcionada aos estudantes deixou marcas importantes em sua forma de ver o mundo e de se expressar. Cada filme-carta criado ao longo da oficina foi uma manifestação única de suas histórias e de como enxergam o ambiente escolar e a comunidade ao seu redor. Durante esse último encontro, muitos estudantes compartilharam sua expectativa e entusiasmo para a exibição de seus filmes na mostra "Olhares Estudantis", comentando como esse momento seria a concretização do esforço e da criatividade investidos nas produções. A trajetória que construímos juntos ao longo desses encontros foi mais do que uma introdução ao audiovisual; foi um convite para que continuem a ser protagonistas de suas próprias narrativas e exploradores de seus olhares e histórias, agora ansiosos para dividir essas vivências com a comunidade escolar.

¹⁷ Os curtas-metragens goianos exibidos foram: Um Conto de Réis – Direção: Danilo Kamenach – Ficção – 20' – 2019. (Não possui link público para acesso); O sinistro caso dos irmãos gêmeos – Direção: Thais Oliveira e Bárbara de Almeida – Animação – 13' – 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0xvqRLFsmVY> Acesso em: 10 out. 2024; O homem que não morava lá – Direção: Flávia Ferreira e Isa Vitória – Ficção – 17' – 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=27BsOKI28wg> Acesso em: 10 out. 2024.

3.2 A Mostra Audiovisual “Olhares Estudantis”

A mostra audiovisual “Olhares Estudantis” foi realizada no dia 3 de outubro de 2024, no recém-inaugurado cinema do Museu Couros¹⁸, único espaço do município de Formosa com uma sala dedicada a exibições cinematográficas. Este local, além de seu valor histórico como um ponto de preservação da memória local, foi um palco simbólico para o encerramento desse projeto, pois reforça a importância da arte e da cultura para a comunidade. A escolha do local não foi apenas estratégica, mas também necessária, uma vez que o auditório do Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa estava interditado desde fevereiro devido a danos causados por fortes chuvas.

Durante a mostra, foram exibidos seis filmes-cartas produzidos pelos estudantes do Ensino Médio Integrado, além de um filme que documentava todo o percurso da oficina, incluindo depoimentos dos participantes sobre suas experiências ao longo do processo. A exibição foi um marco, não só por ser a primeira oportunidade em que os estudantes mostraram suas produções audiovisuais em um espaço público, mas também pela relevância das histórias contadas, que abordavam as vivências, desafios e momentos cotidianos desses jovens dentro do IFG Campus Formosa durante o Ensino Médio Integrado.

Como salienta Bergala (2008, p. 159), “no cinema, raramente se filma apenas para si mesmo, a não ser no campo do diário íntimo”. A exibição dos filmes-cartas permitiu que os estudantes compartilhassem suas histórias com um público, demonstrando o impacto que o audiovisual pode ter na criação de vínculos e na expressão de suas percepções sobre o ambiente escolar. Além disso, Bergala reforça que “a escola, se pretende ser um espaço de troca e socialização, deve assumir a finalidade de “mostrar o que se faz”.” (Bergala, 2008, p. 172), e a mostra foi justamente a culminação desse processo, um espaço de socialização das produções e reflexões geradas ao longo da oficina.

Migliorin complementa essa ideia ao dizer que, “nas artes, o público é inventado na própria obra, ele não preexiste como um consumidor que deve ser atendido.” (2014, p. 91). O filme-carta, por sua natureza, traz um duplo desafio aos estudantes: ele é dirigido a um destinatário específico, mas ao mesmo tempo é uma obra que se abre a um público mais amplo, como o presente na exibição. A mostra

¹⁸ Disponível em: <https://www.museucouros.com.br>. Acesso em: 10 out. 2024.

“Olhares Estudantis”, portanto, não só ofereceu uma oportunidade para os jovens apresentarem seus trabalhos, mas também contribuiu para que suas histórias alcançassem múltiplos destinatários, tanto aqueles para quem os filmes foram diretamente dedicados, quanto os espectadores presentes no evento.

A exibição contou com a presença de trinta espectadores, incluindo familiares, colegas de classe, professores e membros da comunidade local. Após a projeção dos filmes, houve um momento de interação entre o público e os realizadores, no qual os estudantes puderam falar sobre o processo de criação dos filmes-cartas, as dificuldades que enfrentaram e o que mais os marcou durante a oficina. Muitos dos espectadores se emocionaram com as histórias contadas e elogiaram a sensibilidade e a originalidade das produções.

Durante o debate que seguiu a exibição, um dos estudantes comentou as dificuldades que enfrentou ao tentar "escrever com a câmera", destacando o desafio de transpor seus sentimentos e percepções para o audiovisual. Outro participante do público mencionou como "as imagens falavam", ressaltando que, além das narrativas verbais, as imagens transmitiam emoções, ressaltando que as produções traziam a leveza e o peso da rotina escolar.

Além disso, diversos pais expressaram sua gratidão por verem seus filhos envolvidos em uma iniciativa tão significativa. As histórias contadas através dos filmes-cartas permitiram que o público enxergasse a rotina escolar dos estudantes sob uma nova perspectiva, abordando não apenas as questões acadêmicas, mas também as relações interpessoais e os desafios cotidianos que enfrentam, oferecendo uma nova perspectiva sobre suas rotinas no ambiente escolar.

A Mostra "Olhares Estudantis" não foi apenas uma oportunidade para os estudantes apresentarem suas produções, mas também uma celebração da capacidade transformadora do audiovisual como ferramenta de comunicação e expressão. O evento reafirmou a importância de dar voz aos jovens, permitindo que compartilhem suas histórias com a comunidade, e destacou o papel central que o cinema pode desempenhar na construção de identidades e na preservação de memórias.

Além da exibição, os presentes foram convidados a preencher um formulário de avaliação do produto educacional exibido, no qual puderam registrar suas impressões sobre a relevância das temáticas abordadas, a qualidade técnica das produções e o impacto das narrativas apresentadas. A avaliação do público será

essencial para o aprimoramento de futuras edições da oficina e para fortalecer o papel do audiovisual como ferramenta de expressão e aprendizagem no ambiente escolar.

A noite também contou com o sorteio de um kit didático da oficina, semelhante ao que os estudantes receberam, celebrando a participação de todos e incentivando a continuidade do trabalho criativo entre os jovens. O impacto emocional e a repercussão positiva da mostra sugerem que o projeto "Olhares Estudantis" atingiu seu objetivo de promover a expressão e o protagonismo dos estudantes, utilizando o cinema como uma linguagem acessível e poderosa.

A mostra "Olhares Estudantis" não marcou apenas o encerramento do projeto, mas representou um ponto de partida para futuras iniciativas que busquem ampliar a participação dos jovens no cinema e no audiovisual. Como destacou um dos participantes durante o evento: "Se ano que vem tiver de novo, eu quero participar!" Ao que outra aluna respondeu: "Como já fizemos uma edição, podemos ser monitores e ajudar." Nesse momento, foi reforçada a ideia de que os estudantes se tornem multiplicadores, levando adiante o aprendizado e as experiências adquiridas.

4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

4.1 Fotografias Narradas

O dispositivo Fotografia Narrada¹⁹ foi uma das primeiras atividades práticas propostas durante a oficina "Olhares Estudantis". Através dessa atividade, os estudantes foram desafiados a criar uma imagem fotográfica que representasse suas experiências no espaço escolar e a relacionar essa imagem com suas percepções pessoais e coletivas.

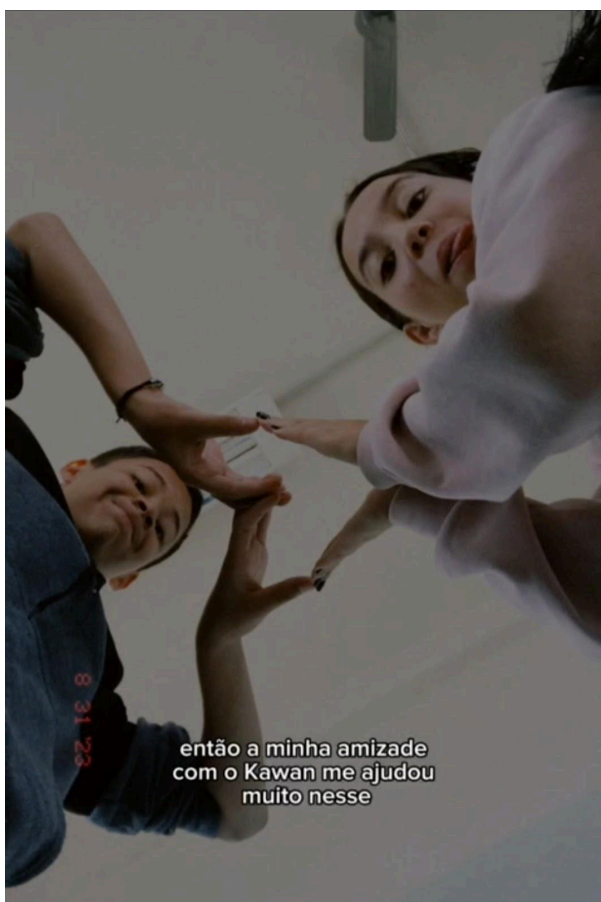
As instruções fornecidas aos estudantes foram simples, mas poderosas. Eles deveriam escolher ou produzir uma fotografia, que representasse a sua experiência como estudante do ensino médio integrado. O objetivo era escolher/capturar essa imagem e, em seguida, narrar o contexto e os sentimentos relacionados a ela. Os participantes tinham que produzir uma fotografia, pensando no que ela representava em termos de suas memórias, identidade e vivência escolar.

A narração deveria ser gravada em um áudio de até um minuto, no qual o estudante explicaria o que aquela fotografia representava para ele. Durante o processo, eles foram estimulados a refletir sobre perguntas como: "O que essa imagem significa para mim?"; "Por que escolhi capturar esse momento?" e "Como essa imagem reflete minhas experiências no EMI do IFG Campus Formosa?"

A ideia central do exercício era explorar a relação entre a imagem e a memória, destacando como a fotografia pode atuar como uma ferramenta de expressão e de construção de narrativas.

¹⁹ As fotografias narradas produzidas pelos alunos estão disponíveis no Apêndice A deste trabalho.

Figura 5 - Fotografia Narrada “A Felicidade de uma amizade verdadeira”



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia intitulada "A Felicidade de uma amizade verdadeira", vemos uma imagem capturada por um celular apoiado em uma superfície, apontando para o teto de uma sala de aula. Na imagem, aparecem uma lâmpada, um ventilador e um teto branco. No centro da foto, um casal de amigos e juntos formam com as mãos um coração. No canto esquerdo consta a informação de que a foto foi tirada no dia 31 de agosto de 2023.

A narração que acompanha a imagem diz o seguinte:

“Esta foi a minha foto escolhida porque foi a primeira amizade feita quando eu entrei no IF, o que foi algo que foi muito difícil para mim, já que eu não queria vir para cá. Então, a minha amizade com o Kawan me ajudou muito nesse processo de adaptação no IF. Além de termos passado por várias situações que fortalecem cada dia mais a nossa amizade, e é muito bom ter a amizade dele e saber que eu posso contar com ele quando precisar.”

A educação profissional e tecnológica, oferecida nos institutos federais, não é apenas uma formação técnica e acadêmica, mas também uma experiência de socialização e construção de novas relações, como argumenta Pacheco (2010). Ao

ingressar no ensino médio integrado, a estudante se deparou com a necessidade de criar novos laços, distanciando-se das amizades da educação básica. A amizade com Kawan surge nesse contexto de transição e adaptação, sendo uma peça chave para seu bem-estar e integração no novo ambiente escolar. Aqui, a educação vai além do conhecimento formal, abrangendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A memória da estudante sobre o início difícil no IF é ressignificada pela amizade. Conforme destaca Bosi (1994), a memória é transformada pelas novas experiências e relações que o sujeito vivencia. No caso da estudante, o processo de adaptação, inicialmente visto como um desafio, foi suavizado pela presença de Kawan. A amizade, portanto, atua como um elemento que transforma a memória do ingresso no IF, tornando-a menos carregada de inseguranças e mais associada a sentimentos de pertencimento e apoio.

A identidade da estudante está intrinsecamente ligada às suas relações sociais, conforme apontado por Stuart Hall (2006). No início, ela expressa sua resistência à ideia de frequentar o instituto, mas a amizade com Kawan ajudou a moldar sua identidade dentro desse novo contexto. A foto, que captura um gesto de união e afeto com o coração formado pelas mãos, simboliza como a amizade contribuiu para sua formação identitária dentro da instituição. A convivência com Kawan representa a construção de um novo eu, mais adaptado e seguro no espaço escolar.

O território escolar também desempenha um papel significativo. Milton Santos (2006) ressalta que o território não é apenas um espaço físico, mas um lugar de trocas e interações sociais. O IF, enquanto território, é um espaço novo e desafiador para a estudante, onde ela precisou se reconstruir e se adaptar. A amizade com Kawan transforma esse território, que inicialmente era percebido como um lugar estranho e indesejado, em um espaço mais acolhedor e familiar. O território escolar se torna um lugar de pertencimento, onde as relações sociais ajudam a redefinir o modo como os estudantes vivenciam o ambiente.

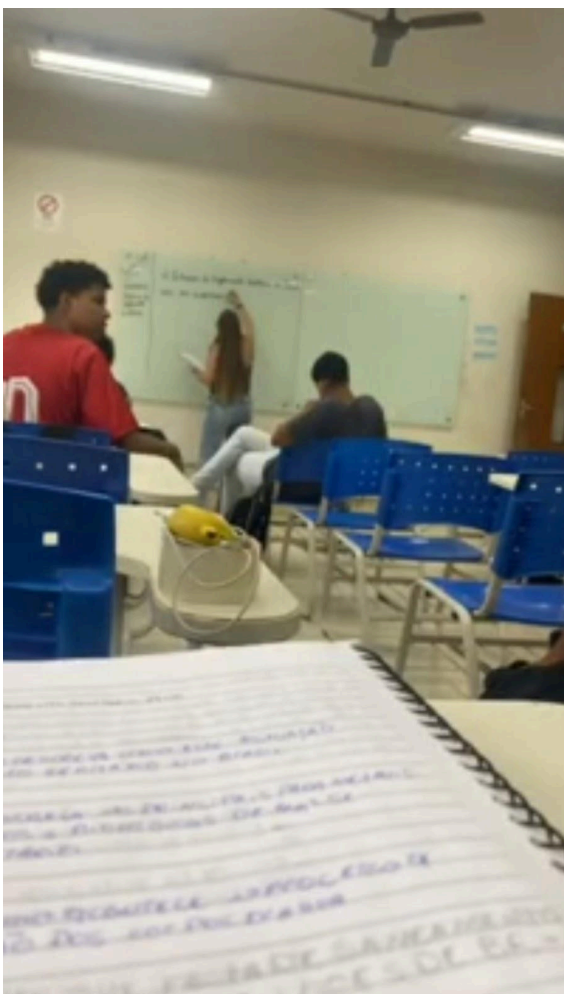
A subjetividade da estudante é explicitada em sua narração. Segundo Foucault (2008), a subjetividade é construída a partir das interações e relações sociais. A estudante revela que sua resistência inicial ao IF foi mitigada pelo apoio emocional que encontrou em sua amizade com Kawan. Essa relação permitiu que ela lidasse com as dificuldades emocionais da adaptação a um novo ambiente

escolar, transformando suas inseguranças e incertezas em confiança e segurança. A amizade contribui para a construção de sua subjetividade, proporcionando um espaço de acolhimento e suporte emocional.

A cultura escolar nos institutos federais, conforme Bernard Lahire (2002), é um espaço de múltiplas interações e construções sociais. Os alunos que ingressam no ensino médio integrado não apenas adquirem conhecimentos acadêmicos e técnicos, mas também desenvolvem novas habilidades sociais e afetivas. A necessidade de deixar para trás antigos laços da educação básica e construir novas amizades no IF faz parte do processo de adaptação ao ambiente escolar. A foto capturada no teto da sala de aula, com o gesto de coração entre dois amigos, simboliza a construção dessas novas relações no contexto da cultura escolar do instituto.

Em resumo, a fotografia narrada "A Felicidade de uma amizade verdadeira" destaca a importância das relações interpessoais na experiência educativa, especialmente em um contexto de adaptação a um novo ambiente escolar. A amizade entre a estudante e Kawan não apenas facilita o processo de adaptação, mas também redefine a experiência da educação no IF, tornando o território escolar mais acolhedor e significativo. A imagem e a narração revelam como a educação profissional e tecnológica, ao combinar formação acadêmica e social, se torna um espaço de construção de identidade, subjetividade e cultura escolar, permeado pelas memórias e relações afetivas que os alunos trazem consigo e constroem no cotidiano escolar.

Figura 6 - Fotografia Narrada "A turma mais legal da escola"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada intitulada "A turma mais legal da escola", capturamos a visão de uma sala de aula a partir da perspectiva de um aluno. A professora está em pé ao fundo, escrevendo no quadro, enquanto outros alunos estão dispersos pela sala. Em primeiro plano, vemos um caderno aberto sobre uma mesa, simbolizando o cotidiano acadêmico. O ambiente é típico de uma sala de aula, com carteiras azuis e um quadro branco.

Acompanhando a imagem, a narração do estudante revela sua conexão pessoal com o espaço:

"Essa foi minha foto escolhida porque é onde passa maior parte do meu tempo e é onde aconteceram vários momentos... Legais como as fofocas, momentos de tensão nas provas e é o lugar onde passo mais tempo no campus. Também, por isso, é um lugar tão especialmente importante."

A análise dessa fotografia narrada revela como a sala de aula transcende sua função primária de espaço de aprendizado para se tornar um local de significado social e pessoal profundo para os estudantes. Conforme discutido por Pacheco (2010), a educação profissional e tecnológica não se limita ao ensino de habilidades técnicas; ela engloba a formação de um ambiente que estimula o desenvolvimento integral dos alunos. A sala de aula, descrita pelo estudante, serve como cenário para uma variedade de experiências humanas que são essenciais tanto para o desenvolvimento educacional quanto para a formação social.

A memória desempenha um papel crucial nessa percepção, como Ecléa Bosi (1994) ilustra em suas obras sobre memória e sociedade. Os momentos lembrados pelo estudante - desde fofocas até a tensão das provas - são sedimentados na memória, conferindo à sala de aula um lugar especial no mapa afetivo do aluno. Essas memórias não são apenas registros passivos; elas são ativamente envolvidas na formação da identidade dos estudantes, conforme Stuart Hall (1999) sugere. A identidade é continuamente moldada por essas experiências compartilhadas e vividas no contexto escolar.

A relação com o espaço, indicada pelo estudante, também reflete uma compreensão de território que vai além do físico, abrangendo as dimensões simbólicas e emocionais que o espaço ocupa na vida dos alunos. Milton Santos (2006) argumenta que o território é tanto uma construção física quanto um conjunto de significados atribuídos por aqueles que o habitam. A sala de aula, como descrito, é um território carregado de significados, um lugar de encontros, aprendizados e desafios.

Adicionalmente, a subjetividade do estudante é moldada através das interações e experiências vivenciadas neste espaço. Michel Foucault (2008) destaca como os espaços educacionais são arenas de práticas discursivas que formam e informam a subjetividade. A tensão das provas e o alívio das fofocas são aspectos da vida escolar que influenciam como os estudantes se veem e são vistos pelos outros.

Por fim, a cultura escolar, como descrita por Bernard Lahire (2002), é um tecido complexo de práticas, valores e normas que são continuamente negociadas no dia a dia escolar. A sala de aula, com suas rotinas e rituais, é um microcosmo dessa cultura, refletindo e moldando as dinâmicas sociais e educacionais.

Em resumo, a fotografia narrada "A turma mais legal da cidade" não apenas documenta um espaço físico, mas captura a rica dinâmica de experiências que define a jornada educacional dos estudantes. A sala de aula é apresentada como um ambiente de aprendizado, memória e interação social, enfatizando sua importância crucial na vida acadêmica e pessoal dos estudantes.

Figura 7 - Fotografia Narrada "Amizade Verdadeira"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "Amizade Verdadeira", apresenta um momento alegre entre um grupo de amigas que estão reunidas em um banco de cimento no pátio da escola. O ambiente é aberto e ensolarado, com bastante verde e um céu claro. Algumas amigas estão de braços dados ou de mãos dadas, sentadas sob a sombra de uma árvore, sorrindo para a câmera, expressando felicidade e cumplicidade. Este cenário natural e descontraído contribui para uma atmosfera de conforto e alegria entre as estudantes.

A narração que acompanha a imagem descreve o Ensino Médio como "o último passo para entrar na vida adulta", um período repleto de emoções, desafios como o vestibular, o ENEM, e questionamentos sobre o futuro acadêmico e profissional. A voz narrativa destaca:

"Ensino Médio. O último passo para entrar na vida adulta. Um misto de emoções. Vestibular, ENEM, perguntas do tipo: Qual faculdade você quer fazer? O que você pretende fazer depois que terminar o Ensino Médio? Vai querer atuar na área do seu curso técnico? E por mais fácil que pareça,

todas essas perguntas são extremamente difíceis e incertas de uma resposta concreta. Mas tirando essa tensão, tirando essa pressão de cima da gente, perguntando o que a gente quer ser da vida, eu encontrei no Ensino Médio amizades verdadeiras. Amizades que, quando estamos nos piores momentos, damos risadas e compaRamos nossa derrota falando, 'Estamos no mesmo barco' (risos) Enfim... Eu amo essas meninas. Elas estão fazendo o Ensino Médio ser leve, mesmo em momentos mais difíceis, que quando o Ensino Médio acabar, nunca possamos perder o contato uma com a outra. Mesmo em faculdades diferentes, empregos diferentes, vidas diferentes, cidades diferentes, nunca possamos perder a nossa essência juntas."

A análise dessa fotografia narrada ressalta a dualidade do Ensino Médio como uma fase de intensas pressões acadêmicas e de formação de amizades duradouras. A imagem, em harmonia com a narração, mostra como essas relações se tornam um refúgio seguro contra as incertezas e pressões do ambiente acadêmico. As risadas e o toque físico entre as amigas, demonstrado pela forma como estão interligadas, são evidências visuais da narrativa de suporte e amizade mencionada.

Segundo o sociólogo Zygmunt Bauman (2004), as relações modernas podem ser frágeis; no entanto, a narração e a imagem juntas desafiam essa fragilidade ao mostrar amizades que os estudantes esperam manter ao longo da vida, independentemente das mudanças futuras. Essa esperança de manter conexões duradouras reflete um desejo profundo de estabilidade e continuidade em meio às transições da vida.

Henri Lefebvre (2006), em sua obra *La Production de l'Espace* (A Produção do Espaço), argumenta que espaço social, não é apenas um dado físico, mas é produzido socialmente, sendo resultado de interações sociais, práticas e experiências. O pátio da escola, como visto na imagem, é mais do que um simples local físico; é um espaço de construção social e emocional onde as amizades são formadas e consolidadas. Este espaço se torna um local simbólico de apoio e partilha, fundamental para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos estudantes.

Por fim, a intersecção das vivências pessoais com o ambiente educacional ilustra o papel crucial das escolas não apenas como instituições de aprendizado mas como comunidades onde os estudantes cultivam relações significativas. Essas relações, como evidenciado na fotografia narrada, ajudam a moldar a experiência educacional, tornando-a mais rica e suportável, e prometem estender seu impacto bem além dos anos de escola.

Portanto, "Amizade Verdadeira" não apenas documenta um momento de união e alegria entre amigas no contexto escolar, mas também revela como o espaço e as experiências compartilhadas na escola contribuem para a formação de laços que os estudantes aspiram manter ao longo da vida, demonstrando a potência do espaço escolar em moldar e sustentar redes de apoio social duradouras.

Figura 8 - Fotografia Narrada "As cabeças"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "As Cabeças", temos uma visão zenital de um grupo de amigas no pátio da escola, cada uma com as mãos fechadas formando um círculo central sobre um gramado coberto de folhas e flores caídas. Um tênis All Star aparece discretamente no canto, enquanto as mãos das meninas, adornadas com pulseiras coloridas de amizade, são o foco principal. As pulseiras, embora variem em cor, compartilham um padrão que simboliza a unidade e a conexão especial entre elas.

A narração de Elis, uma estudante do 2º ano do curso de Biotecnologia, revela a importância dessas amizades formadas no Instituto Federal (IF). Elis descreve:

"Oi, meu nome é Elis. Eu sou do 2º Biotec. E eu escolhi essa imagem porque ela representa as amizades que eu fiz aqui no IF, que é uma das partes mais importantes da minha experiência nessa escola. As pessoas chamam a gente de As Cabeças. E desde o 1º ano, vem sendo nós seis contra o mundo, fazendo vídeo, indo no show da Tana, que é uma delas,

fazendo trabalhos na escola, estudando e sofrendo para as provas juntas. E elas são um pedaço do IF que eu quero levar para a vida. Thais, Ana Clara, Aitana, Luisa e Larissa fazem com que a minha experiência na escola integral seja melhor. Cada uma com as suas peculiaridades, que formam o que a gente chama de As Cabeças."

Esta fotografia e a narração associada sublinham a força das relações formadas no contexto escolar. A descrição de Elis realça não apenas a proximidade física, mas também a emocional e experiencial entre as amigas, que juntas enfrentam desafios acadêmicos e compartilham momentos significativos fora da escola. As pulseiras simbolizam essa conexão duradoura, reforçando visualmente a narrativa de união e suporte mútuo.

Analisando a imagem e a narração à luz do pensamento de Mikhail Bakhtin (2011), em "Estética da Criação Verbal", sobre o diálogo e a interação, vemos que a amizade entre Elis e suas colegas exemplifica como as identidades são construídas através de trocas contínuas e experiências compartilhadas. Bakhtin (2011) argumenta que o self é formado e reformado através de relações e diálogos com os outros, uma ideia que ressoa fortemente aqui, onde cada amiga contribui para a identidade coletiva conhecida como "As Cabeças".

De forma similar, Henri Lefebvre (2006) em sua teoria sobre a produção do espaço, sugere que os espaços são criados e significados através das atividades e interações que ocorrem dentro deles. O gramado da escola, com suas folhas e flores, torna-se um espaço de memória e significado, um lugar onde as amizades foram forjadas e celebradas, sublinhando como os espaços físicos são imbuídos de significados pessoais e coletivos através das experiências vividas.

Essa análise revela como "As Cabeças" não é apenas uma fotografia de um momento de união, mas uma cápsula do tempo que encapsula as experiências de formação de identidade, espaço e comunidade dentro do ambiente escolar. As amizades formadas por Elis e suas amigas no IF são apresentadas como fundamentais para sua experiência educacional, proporcionando suporte emocional e enriquecendo sua vida acadêmica e pessoal. A imagem, junto com a narração, destaca o poder transformador das relações escolares, sugerindo que esses laços continuem a influenciar as vidas das estudantes muito além dos portões da escola.

Figura 9 - Fotografia Narrada "Caminho verde"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "Caminho verde", observamos o pátio do Instituto Federal, marcado pela presença de vegetação abundante e um estacionamento para bicicletas e motos. O chão coberto de ladrilhos e alguns musgos, junto às árvores que abrigam as bicicletas, destaca uma paisagem atípica para um cenário escolar, onde o verde predomina em contraste com a imagem convencional de escolas dominadas por concreto e grades que podem evocar sensações de confinamento, semelhantes às de um presídio. Ao fundo, uma grade delimita o espaço da escola com o bairro adjacente, um local simples e periférico. O elemento mais marcante da imagem, no entanto, é a presença robusta do verde, destacando a vegetação densa e as árvores que dominam a paisagem.

A narração, feita por um estudante, reflete sua apreciação pelo ambiente natural do Instituto Federal:

"Eu escolhi essa foto porque ela me dá uma sensação de ar fresco. Todo dia que eu chego na escola, no instituto, eu vejo a vegetação, como é que ela está. Tem vezes que até chove e fica bem mais bonito que essa imagem. Fica tudo verde, né? É isso que eu acho interessante do Instituto Federal, que tem muita vegetação. É isso que me agrada bastante. Sempre gostei muito desse lugar, porque tem muitos amigos meus que também gostam dele. Também por causa dessa sensação, igual eu sinto, a maioria. Eu gosto também por causa que toda vez que eu vou de moto pra escola, às vezes, não fica tipo aquele clima de comé que eu posso dizer? De poluição, né? Tem mais ar fresco e também tem muita vegetação né? Plantas, árvores, flores, até animais."

Esta análise de "Caminho verde" destaca a importância da interação entre o ambiente natural e a experiência educacional. O estudante valoriza a presença do

verde no campus, percebendo-o como um diferencial que enriquece sua jornada diária e a qualidade do ambiente escolar. A referência ao ar fresco e à redução da poluição aponta para uma apreciação do ambiente sustentável e saudável que o Instituto Federal proporciona.

Inspirado por teóricos como Henri Lefebvre (2006), que fala sobre a produção social do espaço, podemos entender que o espaço escolar não é apenas um local de aprendizagem formal, mas também um local onde se cultiva bem-estar, interação com a natureza e uma consciência ecológica. Lefebvre sugere que os espaços são moldados tanto pelas práticas humanas quanto pelo contexto ambiental, e nesta situação, o pátio do Instituto Federal se torna um espaço de valor estético e ecológico, contribuindo para uma experiência educacional mais holística.

Além disso, a valorização da vegetação e do ambiente natural por parte do estudante reflete conceitos de Edward Wilson (1984) sobre a "biofilia", que é a tendência inata dos humanos para se conectarem com a natureza. Este vínculo com o ambiente natural não apenas melhora o bem-estar dos estudantes, mas também potencializa o aprendizado ao criar um ambiente mais acolhedor e menos estressante.

Portanto, "Caminho Verde" não é apenas uma representação visual da infraestrutura escolar, mas também um testemunho da conexão profunda entre o ambiente educacional e o natural, destacando como esses elementos são integrados para enriquecer a experiência dos estudantes e promover um senso de comunidade e bem-estar entre eles. A fotografia e a narração juntas ilustram como a presença de elementos naturais dentro do espaço escolar pode transformar a percepção e a experiência educacional, oferecendo uma pausa refrescante das demandas acadêmicas e da vida urbana.

Figura 10 - Fotografia Narrada "Como o IF mudou minha vida"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "Como o IF mudou minha vida", a imagem capturada mostra um pôr do sol deslumbrante observado a partir do campus Formosa do Instituto Federal. A cena está enquadrada verticalmente, desafiando a visualização horizontal convencional de horizontes. O céu, marcado por nuvens densas e iluminado por tons quentes do sol poente, contrasta com o contorno escuro dos telhados das casas vizinhas e de parte de uma palmeira que se eleva do jardim do campus. Esse cenário transmite uma sensação de calma e beleza, destacando um momento diário de paz dentro da rotina escolar.

A narração da estudante revela sua experiência pessoal no Instituto Federal, que começou como algo não muito sério, influenciada pela amizade, mas que se transformou em uma jornada significativa e enriquecedora. Ela compartilha:

"Eu comecei a estudar no IF por um motivo assim, muito nada haver, mas foi mais por influência, né, da minha melhor amiga. E eu comecei lá e tem sido uma experiência maravilhosa desde que eu comecei, mas é bem cansativo, é bem exaustivo estar lá todos os dias e ter que dar o melhor de si, mesmo não precisando assim de... Como eu posso dizer? De uma... Eu não sei explicar, mas eu me cobro muito, eu preciso muito de uma validação acadêmica, só que eu não consigo o meu melhor. E a minha parte favorita de estar estudando no IF é poder sentar assim e observar o pôr do sol todos os dias da tarde. É a minha parte favorita, de sentar em um lugarzinho assim que dá pra ver o pôr do sol, como nessa imagem. Então, lá tem se tornado a minha segunda casa, o meu lugar de conforto, porque eu sinto que eu consigo ser eu mesma com as pessoas que estão lá. E eu me sinto muito bem lá. Só é cansativo ter que acordar cedo todos os dias e sair cinco e meia da tarde, mas eu sinto que é o meu lugar de conforto. Me sinto muito, muito bem, muito em casa no IF. Gosto bastante de lá."

Esta narração destaca a dualidade da experiência educacional no IF: o desafio constante de atender às expectativas acadêmicas e o conforto encontrado nos pequenos momentos, como observar o pôr do sol. Este equilíbrio entre estresse e serenidade reflete não apenas o crescimento pessoal e acadêmico, mas também o desenvolvimento de uma identidade ligada ao espaço do instituto. A fotografia narrada ilustra como o espaço físico do Instituto Federal se tornou um território significativo para a estudante, um local de conforto e autodescoberta.

Inspirado pelas ideias de Henri Lefebvre (2006) sobre a relação entre o espaço e a experiência humana, podemos ver como o espaço do Instituto Federal não é apenas um local de aprendizado formal, mas também um lugar onde as identidades são moldadas e onde os estudantes encontram alívio das pressões acadêmicas. Lefebvre argumenta que o espaço é um produto social, criado pela interação humana e pelas práticas diárias. Para a estudante, a área onde ela observa o pôr do sol torna-se um local de refúgio e introspecção, uma parte essencial de sua experiência educacional que transcende a sala de aula tradicional.

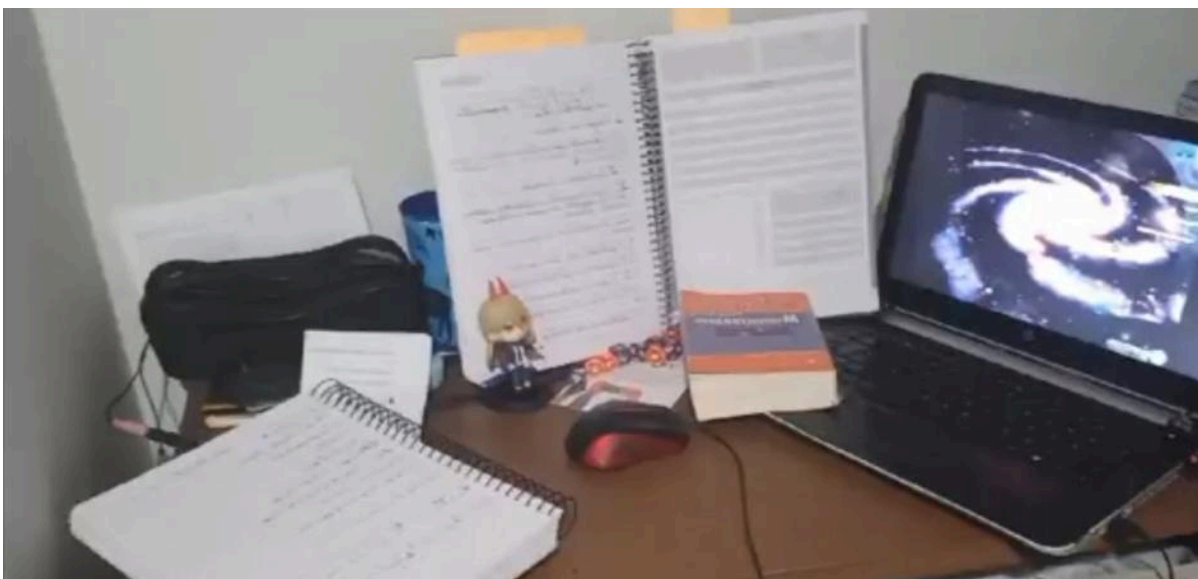
Além disso, a história da estudante ressoa com os conceitos de identidade e memória discutidos por Maurice Halbwachs (2004) em "A Memória Coletiva", que enfatiza como os ambientes físicos moldam e são moldados por memórias coletivas e identidades pessoais. O IF não é apenas um espaço físico para ela; é um local onde memórias são formadas, identidades são forjadas, e uma sensação de pertencimento é cultivada. Este sentimento de "estar em casa" no IF destaca como o espaço educacional pode funcionar como um microcosmo da sociedade, onde os alunos não só aprendem habilidades acadêmicas, mas também desenvolvem um senso de comunidade e suporte mútuo.

A experiência da estudante também ilustra a importância da "educação profissional e tecnológica" no desenvolvimento de uma relação prática e emocional com o espaço de aprendizado. Este aspecto da educação não se limita ao aprendizado técnico; engloba a formação de um ambiente que suporta tanto o crescimento intelectual quanto emocional dos estudantes. O Instituto Federal, através de sua estrutura e cultura, apoia este desenvolvimento holístico, proporcionando aos estudantes não apenas conhecimento, mas também espaços de conforto e pertencimento.

Portanto, "Como o IF mudou minha vida" reflete uma narrativa poderosa sobre como os espaços educacionais, enriquecidos por experiências naturais e

pessoais, desempenham um papel crucial na formação acadêmica e pessoal dos estudantes. A fotografia, ao capturar o pôr do sol no campus, não apenas documenta um momento de beleza, mas também simboliza a paz e a reflexão que esses momentos oferecem, reforçando a importância de ambientes educacionais que valorizam e incorporam o bem-estar do estudante em seu núcleo.

Figura 11 - Fotografia Narrada "Correria"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "Correria", a imagem captura uma mesa de estudos que reflete um intenso ambiente de aprendizado e atividade. A mesa está repleta de cadernos abertos, um dicionário, um notebook e outros materiais de estudo, todos utilizados com urgência e eficiência. A presença de dados de RPG sugere uma pausa ocasional para jogos com amigos, indicando que o espaço também serve como um local de lazer e criatividade.

A narração revela a percepção do estudante sobre esse espaço:

"No princípio parece ser só uma mesa bagunçada, com tudo espalhado e feitas pressas, onde se tem muito a fazer, mas pouco tempo para poder fazer tudo isso. O fato é que, no meu dia, falta hora, então não é tão difícil ver a minha mesa nesse estado. Os cadernos abertos, os materiais, o notebook, o dicionário... todos reunidos em um lugar só e utilizados as pressas, mas prazeroso querendo ou não e ainda há a presença dos dados de RPG, que nos tempos livres, eu gosto de poder jogar um pouco com meus amigos, escrever histórias. Não é um lugar ruim, mas um lugar que nos prepara, pelo menos é nisso que eu acredito, com base na minha experiência."

Essa descrição evoca conceitos importantes na pedagogia e na psicologia do espaço de aprendizado. Segundo o teórico Henri Lefebvre (2006), o espaço é um produto social, formado e reformado pelo uso e pelas práticas diárias. A mesa de estudo do estudante, portanto, não é apenas um local de desordem aparente, mas um espaço dinâmico de aprendizado e desenvolvimento pessoal, onde a 'bagunça' se transforma em um símbolo de produtividade e engajamento criativo.

Além disso, a inclusão de elementos de lazer, como os dados de RPG, sugere uma abordagem holística ao aprendizado, onde o lazer e o estudo não são vistos como opostos, mas como complementares. Isso ressoa com as ideias de Johan Huizinga (2019), que em "*Homo Ludens*", propõe que o jogo é uma parte essencial da cultura humana, inclusive no contexto educacional.

A narrativa do estudante também reflete uma luta comum entre a gestão do tempo e as demandas acadêmicas, uma experiência que molda a identidade estudantil e a percepção do próprio espaço de estudo como um 'lugar de preparação'. Este aspecto da experiência educacional, onde os alunos veem seu ambiente de estudo como um local de crescimento e preparação, é crucial para entender como os espaços educativos influenciam a formação da identidade e a memória acadêmica dos alunos.

Portanto, a fotografia narrada "Correria" não apenas documenta um momento de atividade acadêmica, mas também captura a complexidade da experiência estudantil, destacando como os espaços de aprendizado funcionam como locais de desenvolvimento intelectual e pessoal, preparando os alunos para os desafios futuros.

Figura 12 - Fotografia Narrada "Meio caminho"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na imagem intitulada "Meio Caminho", vislumbramos um cenário simbólico do Instituto Federal, onde o gramado que conduz a uma quadra de esportes coberta recentemente reativada exemplifica um ambiente de crescimento e renovação. Este espaço, que por anos ficou inativo e agora revitalizado, serve como um metafórico meio caminho na jornada educacional do estudante.

A narração da estudante complementa a imagem ao refletir sobre sua experiência no ensino médio integrado no Instituto Federal:

"A minha experiência no Ensino Médio foi muito boa. Estou quase na metade dessa etapa estudantil. E sinto que, sem dúvidas, está sendo um caminho melhor e mais leve comparado ao Ensino Fundamental. Durante os anos, aprendi o valor, a importância e o que são as verdadeiras amizades. Aprendi várias coisas e me interessei por diversos assuntos. Nunca pensei que um ensino integral junto a um curso técnico me faria tão bem. Escolher o ensino do Instituto Federal foi sem dúvidas a minha melhor escolha."

Esta narração e a imagem capturada ressaltam a transição e o crescimento pessoal e acadêmico que a estudante experimentou durante sua jornada no ensino

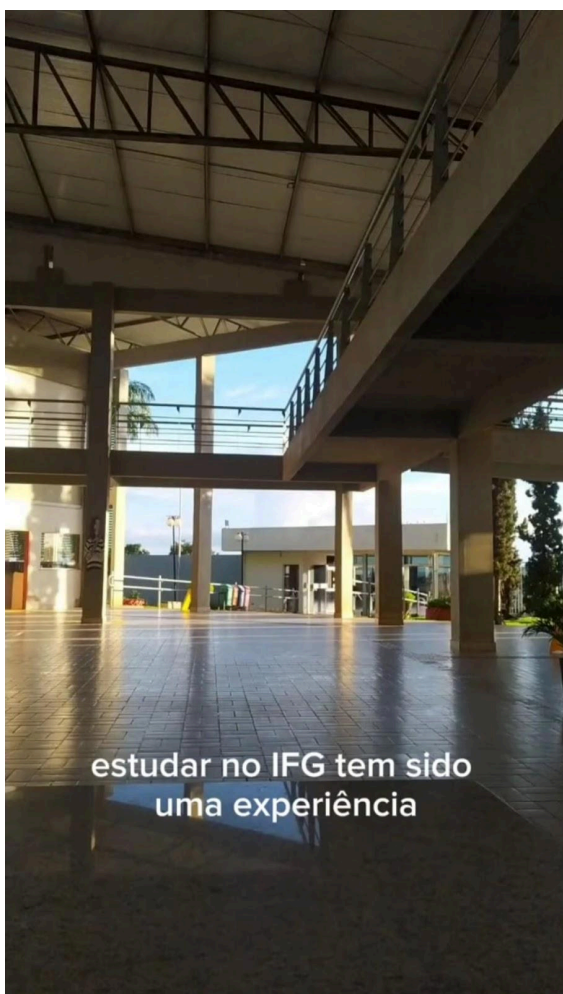
médio. O Instituto Federal não apenas forneceu uma educação acadêmica robusta através de um programa de ensino integrado, mas também promoveu um desenvolvimento pessoal significativo, destacado pelo aprendizado sobre amizades verdadeiras e interesses diversificados.

A experiência da estudante pode ser analisada à luz de conceitos de "território" e "cultura escolar". O território, neste contexto, não se refere apenas ao espaço físico, mas ao ambiente que suporta o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes. Mikhail Bakhtin (2010), ao discutir o diálogo e o ambiente, poderia ver este espaço como um palco para a construção contínua de identidade e conhecimento. O campus, com sua infraestrutura renovada e espaços de encontro como a quadra, facilita não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento de relacionamentos sociais e pessoais, componentes vitais da vida estudantil.

A cultura escolar do Instituto Federal, enriquecida por instalações que suportam tanto o aprendizado acadêmico quanto o físico, reflete um compromisso com uma educação holística. Esta abordagem é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os não apenas para desafios acadêmicos, mas também para a vida além da escola.

Portanto, a fotografia "Meio Caminho" e a narrativa associada destacam como o ambiente do Instituto Federal e sua abordagem educacional integrada têm um impacto profundo na trajetória dos estudantes, facilitando um caminho de aprendizado enriquecedor e transformador.

Figura 13 - Fotografia Narrada "Minimalismo luminoso"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "Minimalismo luminoso", capturamos a essência arquitetônica e a luz dramática de um pátio interno do Instituto Federal de Goiás (IFG), campus Formosa. A imagem revela a estrutura robusta e funcional do campus, com pavilhões que levam a locais como a biblioteca e a sala de artes, enquanto a luz solar adentra o espaço, criando um jogo de sombras que destacam a geometria e a beleza minimalista do local.

A narração da estudante lança luz sobre sua jornada pessoal e desafiadora no IFG:

"Estudar no IFG tem sido uma experiência desafiadora e cansativa para mim, com uma carga de atividades e estudo. Sinto que mal tenho tempo para mim, especialmente nos finais de semana. Esse tempo, que era pra mim tá fazendo outras coisas, eu uso para poder conseguir terminar algumas atividades que eu não consigo fazer em sala. Quando eu entrei na IFG, minha experiência foi complicada desde o início. Adoeci logo nos primeiros dias de aula e me senti perdida ao chegar na escola, sem saber

nem mesmo onde era a minha sala. Além disso, sofri um acidente durante a minha primeira aula de educação física, que deixou cicatriz na minha testa, horrorosa. Bom, eu considero feias, mas muita gente fala que não dá para perceber. Mas eu percebo, porque é em mim, e eu não gosto. Fazer amizades também foi um desafio, mas de uma forma inesperada, acabei me aproximando de algumas pessoas da minha antiga escola. Mesmo tendo algumas desavenças com elas no passado. Além disso, uma pessoa que eu nem conhecia se aproximou de mim. E hoje eu não consigo imaginar a minha vida nesse instituto sem a amizade dela. Enfrentei diversos desafios para me adaptar ao IF pois é um ambiente muito diferente das escolas que frequentei anteriormente, até hoje sinto dificuldade em me adaptar completamente."

A narrativa e a imagem juntas evocam o conceito de "território" como discutido por teóricos como Henri Lefebvre (2006), que considera o espaço como uma entidade moldada pelas experiências e interações humanas. O espaço físico do IFG, com sua arquitetura imponente e áreas de convivência como o pátio capturado na imagem, contrasta e interage com as experiências pessoais da estudante, que encontra tanto desafios quanto momentos de crescimento pessoal nesse ambiente.

A estudante descreve uma adaptação difícil, marcada por eventos inesperados que afetaram sua percepção de si mesma e de seu ambiente. Estas experiências alimentam sua identidade em formação, destacando como os espaços educacionais não são apenas locais de aprendizado acadêmico, mas também arenas complexas onde lutas pessoais e interações sociais desempenham um papel crucial no desenvolvimento do indivíduo.

As dificuldades enfrentadas e as amizades formadas no IFG ilustram a teoria da "educação profissional e tecnológica" no ensino médio integrado, onde a formação é entendida de forma holística, abarcando não só o intelecto, mas também o emocional e social dos estudantes.

Este relato, portanto, não apenas documenta a jornada educacional de uma estudante no IFG, mas também reflete sobre a complexidade da experiência escolar que vai além do currículo acadêmico, abordando temas de adaptação, identidade pessoal e a construção de comunidades de apoio dentro do espaço escolar.

Figura 14 - Fotografia Narrada "Nascimento"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

.Na fotografia, vemos uma parede de uma casa simples, marcada pelo tempo e pelo desgaste, com rachaduras, manchas de terra e buracos. Encostadas nela, estão duas mulheres sentadas lado a lado de forma afetuosa. Uma delas é visivelmente mais velha, e a narração esclarece que são a avó e a mãe da estudante que capturou a imagem. A estudante escolheu essa fotografia para representar sua experiência no ensino médio integrado, intitulado-a "Nascimento".

A narração que acompanha a foto diz:

"Seis horas é o horário que eu acordo para ir estudar. E quase toda vez que esse despertador toca, eu penso em desistir. E também penso o tanto que seria mais fácil ficar ao lado da minha mãe, me dando apoio. Mas aí eu lembro que é por ela que eu estou aqui. É por ela e pela minha avó que eu quero continuar. Eu lembro como se fosse hoje o dia em que a minha avó chorou, dizendo que o sonho dela era ser alfabetizada. E logo, lembro da minha mãe falando que o sonho dela era me ver formada. E é por isso que eu estou aqui. Essa imagem significa muitas coisas para mim. E uma delas é o motivo de estar onde eu estou."

Essa fotografia narrada, enquanto dispositivo pedagógico, revela como a educação se entrelaça com a vida pessoal e familiar da estudante. A educação profissional e tecnológica, como destaca Pacheco (2010), propõe uma articulação entre o saber técnico e o desenvolvimento humano. No caso da estudante, a educação serve como um meio para realizar sonhos que ultrapassam sua individualidade e alcançam as gerações anteriores. A avó, com o sonho de ser

alfabetizada, e a mãe, com o desejo de ver a filha formada, constituem a motivação que a impulsiona a seguir no ensino médio integrado. A educação, aqui, torna-se mais do que um processo formativo; é um canal para a realização de projetos de vida que conectam o pessoal e o coletivo, o individual e o social.

O tema da memória, conforme apontado por Ecléa Bosi (1994), é central na construção da identidade. A memória da avó, que sonhava em ser alfabetizada, e da mãe, que anseia pela formação da filha, configuram-se como motores que movem a estudante a persistir em sua jornada. A fotografia não apenas retrata um momento familiar, mas preserva essas memórias, mantendo-as vivas no presente. Bosi (1994), em “Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos”, afirma que a memória social não é estática, mas se reinventa a cada contexto e interação. Assim, ao recordar a história de sua avó e mãe, a estudante ressignifica sua própria trajetória escolar, atribuindo à educação um sentido de continuidade e transformação.

A identidade da estudante é, portanto, profundamente enraizada em sua conexão com as mulheres de sua família. Segundo Stuart Hall (2006), a identidade é fluida e constantemente moldada pelas experiências e relações sociais. No caso da estudante, sua identidade é moldada pela herança de luta e resiliência transmitida por sua avó e mãe. A escolha de permanecer na escola e buscar a formação é, ao mesmo tempo, uma afirmação de sua própria identidade e de sua inserção nesse legado intergeracional. A fotografia simboliza essa construção identitária, conectando o passado e o presente através da narrativa educativa.

O território, representado pela parede desgastada e pela casa simples, reflete o ambiente de origem da estudante. Segundo Milton Santos (2006), o território não é apenas um espaço físico, mas uma construção social e cultural que carrega consigo marcas de exclusão e pertencimento. A casa, marcada pelo tempo, simboliza as condições de vida da estudante e de sua família, enquanto a escola emerge como um novo território onde ela busca transformar essas condições. Ao adentrar no espaço escolar, a estudante carrega consigo as marcas de seu território de origem, mas também busca transcender essas limitações através da educação.

A subjetividade da estudante é expressa em sua narração, onde ela revela o conflito interno entre a vontade de desistir e a força que encontra na lembrança de sua avó e mãe. Segundo Foucault (2008), a subjetividade é construída nas relações de poder e no discurso social. No caso da estudante, sua subjetividade é marcada pela expectativa familiar e pelo desejo de realização pessoal. A escola, enquanto

espaço de formação, também é um espaço de construção de subjetividades, onde a estudante lida com suas emoções, medos e motivações, transformando a educação em uma prática de resistência e superação.

A cultura escolar, como aborda Bernard Lahire (2002), não é neutra; é permeada pelas histórias e contextos que os estudantes trazem de fora da escola. No caso da estudante, a cultura escolar do ensino médio integrado se entrelaça com os valores e as memórias familiares, criando um ambiente onde a educação é vista como um meio de transformação social e pessoal. A escola não é apenas um lugar de aprendizado técnico, mas um espaço onde a estudante busca realizar os sonhos de sua família e reconfigurar sua própria história.

Essa perspectiva evidencia a porosidade da cultura escolar, como discutido por Plácido, Benkendorf e Todorov (2021), em que os ambientes de ensino são permeáveis às culturas e valores que os estudantes trazem de fora da escola. Esse caráter poroso permite uma interação constante entre o que se vivencia dentro e fora do ambiente escolar, criando um espaço em que as experiências externas enriquecem o processo de aprendizado. O exercício audiovisual realizado pelos estudantes exemplifica essa permeabilidade, pois possibilita um diálogo entre as culturas escolares e familiares, tornando o processo educativo mais integrador e dinâmico. A produção de vídeos e filmes permite que os alunos expressem suas próprias histórias e experiências, transformando a escola em um espaço de escuta ativa e de ressignificação das vivências estudantis.

Assim, a fotografia narrada "Nascimento" representa mais do que um registro visual; ela encapsula uma narrativa complexa de superação, identidade e transformação. A educação é retratada como um elo entre o passado familiar e o futuro pessoal da estudante, sendo um instrumento de mudança social e subjetiva. A imagem e a narração juntas formam um dispositivo pedagógico poderoso, que permite a reflexão sobre os sentidos mais profundos da educação como prática social, cultural e afetiva.

Figura 15 - Fotografia Narrada "O lugar onde eu me encontro inspirado"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "O lugar onde eu me encontro inspirado", a imagem da quadra de esportes do campus é emblemática para o estudante, servindo como um espaço multifuncional onde ele passa uma quantidade significativa de seu tempo. A imagem mostra a quadra em uso ativo, com jogadores envolvidos em uma partida de vôlei, e uma cerca viva ao fundo, que não apenas delimita o espaço, mas também o integra ao ambiente natural circundante.

A narração do estudante revela uma conexão pessoal profunda com este espaço:

"Escolhi foi a quadra que eu passo mais o meu tempo lá do que em outros locais, jogando com alguns colegas, praticando educação física e as vezes eu almoço ali. Outras vezes não, nem sempre eu vou pra lá, fico mais é na sala ao lado da sala de artes comendo, almoçando, aí de vez enquanto que eu vou lá mas sempre eu vou lá para fazer a educação física. Aí toda vez que eu vou lá eu me sinto meio que inspirado. Lá é uma paisagem boa, tem uma ampla visão."

Este relato enfatiza a quadra não apenas como um local para atividades físicas, mas também como um lugar de encontro social e pessoal. A referência à inspiração e à boa paisagem que a quadra oferece sugere que este espaço oferece

mais do que funcionalidade; ele oferece uma experiência estética e emocional que enriquece a vida do estudante.

A quadra, como descrito, é um território dentro do campus que transcende o uso comum de atividades físicas, tornando-se um lugar de reflexão e inspiração. Henri Lefebvre (2006), em suas teorias sobre a produção do espaço, argumenta que o espaço é um produto das interações sociais e das práticas cotidianas que ocorrem dentro dele. Neste contexto, a quadra se torna um espaço onde o estudante não só se engaja fisicamente, mas também se conecta emocionalmente e socialmente, construindo memórias e experiências que moldam sua identidade estudantil e pessoal.

A narrativa também sugere uma fluidez no uso do espaço pelo estudante, que oscila entre a quadra e a sala ao lado da sala de artes, dependendo do dia ou da necessidade. Esta flexibilidade no uso do espaço reflete uma abordagem mais moderna e menos restritiva ao espaço educacional, que é apoiada pela educação profissional e tecnológica moderna, a qual valoriza a interação entre diferentes áreas de aprendizado e o bem-estar dos estudantes.

Portanto, "O lugar onde eu me encontro inspirado" não é apenas uma representação de um espaço físico, mas uma exploração da interação entre espaço, atividade e experiência pessoal, destacando como diferentes espaços dentro de uma instituição educacional podem servir a múltiplos propósitos e contribuir significativamente para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes.

Figura 16 - Fotografia Narrada "Paninho"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia narrada "Paninho", visualizamos um amplo gramado que se estende ao lado do bloco administrativo. O local é adornado por pinheiros e outras árvores que oferecem sombra generosa, criando um ambiente ideal para descanso e socialização durante os intervalos, especialmente no horário de almoço quando o sol está mais intenso. No primeiro plano, um pequeno tecido branco com estrelas azuis e um contorno vívido branco e azul repousa sobre o gramado, servindo como um símbolo de conforto e pertencimento para uma das estudantes. As cores desbotadas do tecido sugerem seu uso prolongado e sua importância sentimental para o proprietário, indicando que este paninho, possivelmente um antigo lençol, tem acompanhado o estudante ao longo de sua jornada acadêmica e pessoal, tornando-se um artefato de suas memórias e experiências no campus.

A imagem representa muito mais do que um objeto físico; é um símbolo carregado de significado emocional e social. A narração da estudante revela a profundidade desse significado:

"Algo que marca muito a minha experiência no IF são as amigas. Elas podem transformar o seu dia-a-dia e proporcionar momentos inesquecíveis

no ensino médio. Você pode estar se perguntando porquê essa foto tem esse significado. E eu posso dizer que esse é o paninho, por onde pessoas muito especiais já passaram. O paninho carrega muitas conversas, desabafos, risadas, e soninho pós almoço. Não tenho uma só foto que consegue demonstrar todos esses momentos e todas as pessoas que fazem o paninho simbolizar o significado da amizade, da companhia e do carinho. Por isso, guardo na memória. Amigos, eu gosto de ficar com vocês e meu riso se torna muito mais feliz."

Essa descrição evoca o conceito de "memória coletiva" como discutido por Maurice Halbwachs (2004), que sugere que a memória é construída socialmente através de interações e experiências compartilhadas. O paninho, portanto, é mais do que um mero acessório; é um depositário de memórias compartilhadas, um local onde amizades foram forjadas e consolidadas. Ele testemunha conversas íntimas, apoio mútuo, e momentos de relaxamento e alegria, tornando-se um emblema da comunidade estudantil e do impacto duradouro dessas relações.

Além disso, o espaço físico em que o paninho é colocado — um ambiente natural e tranquilo no campus — ajuda a criar um sentido de pertencimento e conforto. Este território, enquanto parte do ambiente educacional, transcende a funcionalidade de um espaço de lazer para se tornar um local sagrado de encontro e expressão emocional, onde os estudantes podem ser autênticos e livres das pressões acadêmicas.

O paninho também simboliza a identidade coletiva dos estudantes que compartilham esse espaço. É um testemunho da cultura escolar do IF, que valoriza a educação integral, abrangendo não apenas o acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social. Este enfoque na educação holística é crucial para promover uma experiência estudantil rica e equilibrada.

Portanto, a fotografia narrada "Paninho" não apenas captura uma imagem de um objeto, mas também evoca uma rica tapeçaria de experiências estudantis, destacando como espaços comuns no ambiente educacional podem se tornar locais extraordinários de conexão humana e crescimento pessoal.

Figura 17 - Fotografia Narrada "Quadra da minha escola"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

Na fotografia "Quadra da minha escola", observamos uma quadra esportiva coberta em um campus escolar. A imagem, capturada com uma lente grande angular, amplia a sensação de espaço aberto e convidativo. A quadra é animada com estudantes envolvidos em um jogo de vôlei, um cenário que reflete vitalidade e engajamento. O local não apenas serve como um espaço para atividades físicas, mas também como um ponto de encontro social entre os alunos. Árvores ao redor e uma cobertura proporcionam um ambiente fresco e agradável, ideal para escapar do calor enquanto se desfruta da companhia dos amigos.

A narração da estudante revela uma conexão emocional e pessoal com este espaço:

"Essa aqui é a quadra da minha escola. Pra mim, ela não é apenas um espaço físico, mas é um cenário onde a diversão e a amizade se encontram. É onde eu posso me divertir jogando vôlei, e a cada ponto e a cada saque que eu faço são motivos de alegria. É onde eu encontro um refúgio fresquinho para os dias de calor, porque a quadra é bem ventilada. Onde o suor se mistura com as risadas compartilhadas entre amigos. Na quadra da minha escola, encontro não só uma arena esportiva, mas um lugar de encontros, de vínculos e de memórias preciosas que eu vou levar comigo pra sempre. E é isto... por isso que eu escolhi a quadra da minha escola."

Esta descrição ressalta a quadra como um "território" dentro do conceito elaborado por Henri Lefebvre (2006), a quadra se transforma de um simples local físico para um espaço de interação social, diversão e formação de memórias coletivas, desempenhando um papel crucial na vida escolar dos estudantes.

A experiência na quadra, conforme descrita pelo estudante, também evoca a teoria de "memória coletiva" de Maurice Halbwachs, que enfatiza como os espaços podem ser carregados de memórias partilhadas e influenciam a percepção e a identidade social dos indivíduos. A quadra, com suas risadas compartilhadas e jogos animados, é um lugar onde memórias são criadas e reforçadas, contribuindo para a construção da identidade estudantil e a cultura escolar.

Além disso, a descrição do estudante sobre o uso do espaço para diversão e como um refúgio reflete uma abordagem da educação profissional e tecnológica que valoriza o bem-estar do aluno e o desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais, tão importantes quanto as acadêmicas.

"Quadra da minha escola" demonstra como espaços físicos dentro de instituições educacionais podem transcender suas funções originais para se tornar lugares significativos de interação social e desenvolvimento pessoal. A análise desta fotografia narrada destaca a importância de ambientes que promovem a saúde física, o bem-estar emocional e a integração social, componentes vitais de uma educação holística e integrada.

4.2 Minutos Lumières

O dispositivo Minuto Lumière foi inspirado nos primeiros filmes realizados pelos irmãos Lumière no final do século XIX e foi apresentado aos estudantes como um exercício fundamental para o desenvolvimento do olhar cinematográfico. O Minuto Lumière²⁰ consiste em captar um plano fixo de exatamente um minuto, sem movimentos de câmera e sem edição de som, desafiando o cineasta a observar e registrar o mundo ao seu redor. A origem desse exercício remete ao início da história do cinema, quando, em 1895, os irmãos Lumière inventaram o cinematógrafo, um aparelho que permitia registrar uma série de instantâneos fixos (fotogramas) que, ao serem projetados, criavam uma ilusão de movimento. Naquela época, os filmes eram captados em rolos de película com cerca de 17 metros, atingindo aproximadamente 50 segundos de duração, sempre com o cinematógrafo imóvel (Migliorin, 2014, p. 37).

As instruções dadas aos estudantes foram claras: eles deveriam escolher um cenário, não havia a necessidade de ser no campus do IFG – Formosa e filmar uma

²⁰ Os Minutos Lumières realizados pelos estudantes podem ser acessados no Apêndice B deste trabalho.

cena estática durante sessenta segundos, sem realizar movimentos de câmera, zoom ou cortes. A câmera deveria permanecer fixa, capturando o fluxo natural dos acontecimentos. Além disso, o som original deveria ser removido durante a edição, resultando em um filme mudo, à semelhança dos filmes dos primeiros cineastas.

Os estudantes foram incentivados a refletir sobre o que queriam registrar e como disporiam os elementos no quadro. Perguntas como "O que me interessa nesse cenário?", "Como a luz e as cores interagem nesse espaço?" e "Qual será o ponto de interesse principal no quadro?" serviram de guia para a realização do exercício. O Minuto Lumière foi projetado para ensinar paciência, atenção aos detalhes e a habilidade de capturar a espontaneidade e o inesperado do cotidiano.

Contudo, um aspecto interessante emergiu durante a prática desse dispositivo: o estranhamento dos estudantes em relação ao tempo de duração do plano. Acostumados com a produção e o consumo de vídeos curtos nas redes sociais, como TikTok e Instagram, muitos alunos comentaram que um minuto era "muito tempo" para manter uma cena fixa, sem cortes. Esse sentimento de estranhamento revela a diferença entre os ritmos narrativos predominantes na contemporaneidade, com vídeos rápidos e dinâmicos, e o exercício proposto pelo Minuto Lumière, que exige um olhar mais demorado e atento.

Essa discrepância entre a velocidade das mídias digitais e a proposta do exercício desafiou os estudantes a saírem de sua zona de conforto, obrigando-os a observar e a esperar, permitindo que o mundo ao seu redor revelasse seus próprios ritmos. O Minuto Lumière, ao pedir que a câmera permaneça fixa, inverte a lógica dos vídeos frenéticos que fazem parte do cotidiano dos jovens, o que proporcionou um aprendizado sobre a importância do tempo na construção da linguagem cinematográfica. A resistência inicial à duração de um minuto transformou-se, em muitos casos, em uma nova forma de perceber o tempo e a espontaneidade do real.

A maioria dos estudantes optou por realizar seus registros no espaço do IFG - Campus Formosa, explorando as diferentes dinâmicas e ritmos do cotidiano escolar. Um exemplo foi o "5 dias para a greve", filmado do alto de um dos blocos de salas de aula, onde o pátio do campus aparece inicialmente vazio, até que algumas pessoas começam a subir uma escada no canto esquerdo do quadro. A cena captura o prenúncio da paralisação, transmitindo o clima de espera e transição no espaço escolar. Em "A ida", a câmera foi posicionada de modo a enquadrar a portaria de pedestres do campus, mostrando o movimento dos carros e motos na

avenida e duas alunas saindo do quadro, quase em silhueta, o que sugere um fluxo contínuo de idas e vindas.

Os registros no campus também variaram em estilo e composição. "Nossa diversão" captura um grupo de estudantes jogando vôlei em círculo no pátio, transmitindo a vitalidade e a interação entre eles, enquanto "Momentos no IF" traz uma cena semelhante ao "5 dias para a greve", mas agora sob a chuva, mostrando duas pessoas caminhando pelo espaço, o que enfatiza a mudança de atmosfera e a interação dos elementos naturais com o ambiente do campus. Em "Caminhada estudantil", vemos um plano mais próximo dos pés dos estudantes subindo e descendo os degraus da escada de acesso às salas de aula, capturando o ritmo dos passos e o fluxo contínuo do movimento no campus.

Alguns estudantes exploraram cenários fora do campus, como no "Começo da noite", que registra uma rua residencial no início da noite, captando a transição entre o dia e a noite, e as nuances de luz que dão vida à cena, com o céu ainda iluminado em tons de azul. Em "Um longo caminho percorrido", o estudante optou por filmar uma das principais avenidas comerciais da cidade, capturando o movimento intenso de pedestres, carros e motos que passam em todas as direções, em um retrato dinâmico da vida urbana. Esse registro destaca a atividade constante do centro da cidade, contrastando com a tranquilidade presente em outros minutos.

Outro exemplo fora do campus é "Às 10 da manhã no parque", que, em preto e branco, apresenta uma vista do Parque Municipal Mata da Bica, um dos cartões-postais de Formosa. A câmera registra, do alto, o lago com seu chafariz em movimento contínuo, cercado pelo deck de madeira, enquanto transeuntes cruzam o espaço ao redor. A composição permite uma observação calma da interação entre a natureza e o cotidiano dos visitantes do parque. Outros buscaram um tom mais introspectivo, como "A porta da natureza", onde o estudante manipula as cores para criar um filme em preto e branco, apresentando a soltura de um peixe em uma nascente de água, finalizando com uma contemplação da fonte natural.

A proposta do Minuto Lumière permitiu que os estudantes observassem seu ambiente sob novas perspectivas, valorizando os detalhes de cada cenário. Como ressalta Patrícia Barcelos (2015), ao observar um determinado espaço-tempo, seja pela arquitetura, pelo ambiente natural ou pelo movimento das pessoas, encontramos diversas possibilidades de reflexão, seja ela objetiva ou subjetiva. A experiência de filmar um Minuto Lumière possibilitou que os estudantes

reconhecessem os "rastros que nos conectam a um entendimento cultural, social, econômico, histórico e simbólico" (Barcelos, 2015, p. 54). Cada cena capturada pelos alunos trouxe à tona uma camada diferente de interpretação do espaço escolar e do cotidiano, revelando as múltiplas dimensões que compõem as vivências dos sujeitos nesse ambiente.

Os registros realizados com o Minuto Lumière demonstraram que, embora as imagens sejam captadas de forma aparentemente simples, sem movimentos de câmera, elas carregam narrativas implícitas que emergem tanto da intencionalidade de quem filma quanto das interpretações de quem as assiste. A experiência de produzir esses filmes possibilitou que os estudantes explorassem a memória e a identidade de maneira visual e sensível, trazendo para o quadro aspectos do seu cotidiano que, muitas vezes, passam despercebidos na correria do dia a dia escolar.

Um exemplo claro dessa interação entre o que é filmado e o que se pode compreender está em "A porta da sala de aula", onde a câmera está posicionada próxima ao chão, registrando o movimento dos estudantes que entram e saem de uma sala, enfatizando as pequenas dinâmicas que fazem parte da rotina escolar. Já em "Flores e ventania", a escolha de filmar um arbusto de flores sob o vento, com borboletas cruzando o quadro e o estacionamento ao fundo, evidencia o olhar contemplativo de quem capta a cena.

O exercício do Minuto Lumière também funcionou como uma forma de os alunos praticarem o olhar crítico e a atenção aos detalhes, fundamentais para a construção de um repertório audiovisual. Nesse sentido, ele dialoga com a ideia de que "as imagens, por si só, não contêm narrativas inteligíveis ou sentidos objetivos" (Barcelos, 2015, p. 54). Os estudantes aprenderam a atribuir significado às imagens que captavam, compreendendo que a narrativa é um processo de construção que se dá tanto no ato de filmar quanto na interpretação posterior do espectador.

O sucesso dessa prática pedagógica se deu justamente pela capacidade dos alunos de captarem não apenas o que estava visível, mas também os sentimentos e as percepções que permeavam suas escolhas de cenário e enquadramento. Os Minutos Lumière produzidos pelos estudantes mostraram-se eficazes em criar um espaço de diálogo entre o sujeito que filma e o mundo ao seu redor, e entre a experiência pessoal e o espaço coletivo do campus e da cidade. Através desse exercício, os estudantes puderam experimentar um pouco do que os irmãos Lumière

viveram ao captar suas primeiras imagens: a possibilidade de transformar o cotidiano em cinema, e o cinema em um meio para compreender melhor o cotidiano.

4.3 Filmes-cartas

O dispositivo filme-carta, a proposta final da oficina “Olhares Estudantis”, foi apresentado como uma atividade que integrava o audiovisual e a linguagem epistolar, permitindo aos estudantes explorar suas experiências pessoais e coletivas de forma profunda e reflexiva. Inspirado na tradição de escrever cartas, o filme-carta traz a ideia de enviar uma mensagem a um destinatário específico, utilizando imagens e narração em vez de palavras escritas. Esse formato proporciona uma liberdade criativa única, oferecendo aos jovens a oportunidade de construir uma narrativa que entrelaça o íntimo e o coletivo.

A proposta do filme-carta coloca os estudantes diante de um desafio fundamental: o de criar um ponto de vista cinematográfico. Como argumenta Migliorin (2014), “há uma construção propriamente pedagógica no filme-carta que coloca os estudantes imediatamente no desafio de um lugar parcial ante à realidade”. O filme-carta demanda escolhas conscientes sobre o que filmar e como filmar, tornando evidente que cada filme é uma forma de olhar e de construir o mundo. Isso requer uma série de decisões, desde a escolha das imagens até a montagem final, e envolve um processo contínuo de reflexão sobre o que se deseja comunicar e como isso pode ser percebido por seu destinatário e pelo público em geral.

Aos estudantes foram dadas instruções claras para o desenvolvimento do filme-carta. Eles deveriam escolher um destinatário e elaborar uma carta que expressasse suas vivências, memórias, desejos ou preocupações. Essa carta, por sua vez, deveria ser adaptada para o formato audiovisual, utilizando a câmera para “escrever” suas percepções por meio de imagens. O objetivo era trazer à tona as histórias dos estudantes, refletindo sobre suas experiências durante o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Goiás, a comunidade ao redor, e como essas vivências moldavam suas identidades e visões de mundo.

Como ressalta Migliorin (2014, p. 91), “fazer um filme para alguém sobre nossas vidas, nossa forma de ver o mundo, nosso território, as coisas que nos afetam – sejam elas boas ou não – o que desejamos no mundo, o que conhecemos

e queremos compartilhar, nossas histórias e invenções” é uma maneira de intensificar nossa atenção em relação à comunidade onde vivemos. Nesse sentido, o filme-carta não era apenas um exercício técnico, mas uma prática de autoconhecimento e de construção de uma consciência crítica sobre a própria existência e a realidade ao redor. Essa forma de expressão “imprime a necessidade de nos comunicarmos com outras pessoas através de imagens e de inventar um espectador” (Migliorin, 2014, p. 91). O filme-carta, assim, funciona como um gesto de criação de mundo que demanda um destinatário e, simultaneamente, como uma forma de autopercepção. Como toda carta inaugura um sujeito ao ser escrita, cada filme-carta “cria um sujeito que viaja nessa correspondência” (Migliorin, 2014, p. 91), oferecendo ao estudante a possibilidade de se expressar de forma autêntica.

Os estudantes foram encorajados a explorar a subjetividade e a autenticidade em suas produções, refletindo sobre questões como: “O que quero dizer ao meu destinatário?” e “Como posso usar imagens e sons para transmitir meus sentimentos e pensamentos?”. A liberdade criativa do filme-carta permitiu que cada estudante encontrasse sua própria voz no processo, enquanto lidavam com os desafios de transformar emoções em imagens e narrativas. Isso resultou em filmes que, ao mesmo tempo que falavam para um destinatário específico, também se abriam a uma audiência mais ampla, tornando-se correspondências visuais que transitavam entre o pessoal e o coletivo.

Acessibilidade foi um aspecto fundamental do processo, com o uso de câmeras de celulares para democratizar a produção dos filmes-cartas. Como observa Migliorin (2014), “para o filme-carta a escolha do equipamento se impõe como uma questão, trazendo a vantagem de se poder utilizar qualquer câmera sem que com isso tenhamos um problema de acabamento”. Isso permitiu que os estudantes explorassem a linguagem cinematográfica de maneira mais espontânea e menos limitada por questões técnicas, desconstruindo a ideia de que o cinema depende exclusivamente de equipamentos sofisticados e mostrando que o que realmente importa é a sensibilidade e a autenticidade com que as histórias são contadas.

No contexto da oficina “Olhares Estudantis”, essa abordagem acessível e personalizada foi essencial para engajar os estudantes e permitir que eles se apropriassem do processo criativo. Cada filme-carta produzido durante a oficina carregava consigo as experiências pessoais de cada aluno, suas percepções do

ambiente escolar e suas reflexões sobre suas trajetórias de vida. Os filmes-cartas, dessa forma, tornaram-se espaços de diálogo, em que o íntimo e o social se entrelaçavam, permitindo aos estudantes expressar suas identidades e visões de mundo de maneira singular.

Essa experiência de criação permitiu aos estudantes não apenas narrar suas próprias histórias, mas também se perceberem como parte de uma narrativa maior, que envolvia suas vivências e as da comunidade ao redor do IFG - Campus Formosa. O exercício de olhar para si mesmos e para o ambiente ao seu redor através do filme-carta proporcionou uma nova forma de diálogo entre o espaço escolar e a subjetividade dos alunos. Além disso, o formato do filme-carta promoveu uma reflexão sobre o papel do audiovisual na educação, reafirmando o cinema como uma ferramenta poderosa para a construção de uma visão crítica e criativa da realidade, como sugere Bergala (2008) ao enfatizar a necessidade de a escola se tornar um espaço de “mostrar o que se faz”.

No final, o filme-carta se revelou mais do que uma atividade prática; ele se transformou em um meio de expressão e transformação pessoal, no qual os estudantes puderam explorar o cinema como uma linguagem capaz de dialogar com suas histórias e sonhos. A produção desses filmes foi uma maneira de os alunos olharem para dentro de si mesmos e para o mundo ao seu redor, utilizando a câmera como uma extensão de suas percepções e emoções. Cada filme-carta²¹ produzido durante a oficina trouxe consigo uma multiplicidade de destinatários e espectadores, tornando-se uma correspondência aberta, onde o íntimo e o coletivo se entrelaçaram em uma narrativa singular e envolvente.

²¹ Os filmes-cartas realizados pelos estudantes fazem parte do Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa e podem ser acessados no Apêndice C deste trabalho.

Figura 18 - Filme-carta "Lembranças na greve."



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

O filme-carta "Lembranças na greve", realizado por Elis Paiva e Luiza Torres, apresenta um retrato nostálgico e afetivo do cotidiano escolar durante um período de greve. A proposta das estudantes, embora parta do contexto de distanciamento imposto pela greve, foca nas lembranças dos momentos vividos no campus, utilizando um formato de troca de mensagens via WhatsApp. Essa escolha subverte a forma tradicional do filme-carta ao usar um meio digital como estrutura narrativa, mas mantém a essência do dispositivo: a troca íntima de percepções e emoções entre duas pessoas.

O filme inicia-se com um plano das duas amigas sentadas em um banco de concreto no pátio do campus, seguido de um plano *plongée* dos pés de uma delas girando sobre a grama, o que já remete à leveza e à simplicidade dos momentos de convivência. A câmera, que alterna entre detalhes do telefone e imagens do campus, torna visível a intimidade do espaço escolar, em uma paleta de cores quentes e saturadas que intensifica a sensação de aconchego e familiaridade. As imagens que compõem o filme destacam o lado mais lúdico e social do cotidiano no IFG: estudantes brincando no pátio, conversando com os servidores terceirizados, correndo pelos corredores, e até mesmo um cachorro caramelo, figura emblemática nos campi, descansando nas escadas. Essas cenas remetem a uma atmosfera de alegria e convivência, centrando-se nos momentos de interação entre os alunos e a comunidade escolar.

A ausência de registros de momentos em sala de aula, laboratórios ou

atividades formais de ensino reforça a escolha narrativa das autoras: evidenciar as memórias afetivas e os laços de amizade que o espaço do Ensino Médio Integrado propiciou. A saudade expressa nas mensagens de áudio revela o impacto das relações de proximidade construídas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde a convivência e a troca de experiências são partes essenciais do processo formativo. A escolha de registrar essas experiências enquanto a greve ainda não havia começado faz do filme uma espécie de cápsula do tempo, capturando o que se perderia temporariamente durante o afastamento.

Essa escolha se alinha com a ideia de que a EPT e o Ensino Médio Integrado não se resumem ao aprendizado formal, mas incluem também as experiências coletivas e as vivências cotidianas no espaço escolar, que são fundamentais para a formação dos estudantes. O filme-carta, ao dar ênfase a essas relações de afeto, reconhece o papel das atividades informais e dos momentos de socialização na construção de uma identidade coletiva entre os alunos. Conforme Migliorin (2014) sugere, o filme-carta demanda que o autor crie um ponto de vista específico, um “lugar parcial ante à realidade”. Elis e Luiza, ao escolherem registrar a vida no campus através de uma lente afetiva e subjetiva, evidenciam essa perspectiva parcial, oferecendo ao público uma visão que é ao mesmo tempo íntima e representativa do espírito de sua turma e da vivência no IFG.

A narrativa construída pelas estudantes também revela uma dimensão crítica sobre o tempo e a efemeridade das vivências escolares. As mensagens de áudio carregam a ansiedade e a melancolia de perceber que a rotina vivida durante o Ensino Médio Integrado é passageira. Como dizem em uma das mensagens: “Eu queria que isso fosse eterno, já fico triste em saber que tudo vai acabar no terceiro ano e não vamos passar de lembranças do que um dia foi uma turma inesquecível no IF”. A saudade antecipada das experiências e a percepção de que tudo se transformará em memória destacam a importância do cinema e dos registros audiovisuais como forma de preservação dessas vivências.

O filme, assim, cumpre um papel pedagógico e emocional ao criar um espaço para que as estudantes reflitam sobre seu pertencimento e suas identidades, usando o cinema como uma forma de resistência contra o esquecimento. Na tradição do filme-carta, onde “fazer um filme para alguém sobre nossas vidas [...] é uma maneira de intensificar nossa atenção em relação à comunidade onde vivemos” (Migliorin, 2014, p. 91), “Lembranças na greve” torna-se um testemunho da vida escolar,

carregando a essência das relações construídas ao longo dos anos no IFG - Campus Formosa. O diálogo entre as amigas, mesclado com imagens que celebram a coletividade e a simplicidade dos momentos vividos, torna-se uma homenagem ao que representa a experiência no Ensino Médio Integrado: um período de formação que vai além das disciplinas acadêmicas, abrangendo também os afetos e as memórias que ficarão para além dos muros da escola.

Essa abordagem está profundamente conectada à natureza da EPT, que visa formar sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender seu papel no mundo e na comunidade onde vivem. O filme-carta, ao valorizar os aspectos relacionais e afetivos do ambiente escolar, reforça a ideia de que a educação, especialmente no contexto do Ensino Médio Integrado, se faz também na construção de um espaço de pertencimento e de expressão das múltiplas identidades dos estudantes. "Lembranças na greve" é, portanto, um exemplo de como o audiovisual pode ser um meio poderoso para que os estudantes deem voz às suas percepções e nostalgias, utilizando a linguagem cinematográfica para eternizar os momentos que mais marcaram suas vidas no IFG.

Figura 19 - Filme-carta "Amizade verdadeira"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

O filme-carta "Amizade Verdadeira", realizado por Emilly Spíndola e Pollyane Araújo, apresenta uma correspondência audiovisual que explora os laços afetivos entre duas amigas durante suas experiências no Instituto Federal de Goiás (IFG). Diferente da produção anteriormente mencionada realizada na oficina, essa obra adota um formato de troca de cartas mais tradicional, onde cada carta é escrita por

uma das amigas e direcionada à outra, sem a dinâmica da troca de mensagens instantâneas. A escolha desse formato reflete a busca das realizadoras por um tom mais íntimo e reflexivo, resgatando o valor da comunicação pausada e atenta, em contraste com a velocidade das interações digitais que marcam o cotidiano escolar.

A narrativa é estruturada em duas partes bem definidas, cada uma protagonizada por uma das amigas. A primeira parte do filme nos conduz ao ponto de vista de Emily, que, sentada em um banco no campus, escreve uma carta para Pollyane. A partir daí, vemos uma sequência de imagens que revelam momentos de convivência entre as duas amigas: abraços, caminhadas pelo jardim e pelas paredes coloridas do IFG, momentos de descontração e cumplicidade. Emily revisita, por meio de sua carta, os desafios compartilhados, como a prova de História realizada em dupla em que se sentiram completamente perdidas, e os momentos de diversão, como as longas conversas sobre os casacos na Shein. A montagem revela um olhar contemplativo sobre o espaço escolar, com planos longos que destacam os detalhes do campus, em uma tentativa de capturar a beleza dos pequenos momentos vividos naquele ambiente.

Quando Emily menciona a oficina de cinema e as experiências vividas durante a produção dos filmes, o filme adota uma abordagem metalinguística, mostrando as duas amigas durante o processo de filmagem. Em cenas que revelam os bastidores, vemos as estudantes posicionando o tripé, escolhendo locações e gravando com o celular. Esse recurso confere ao filme um caráter de autorreflexão, onde as autoras não apenas contam suas histórias, mas também refletem sobre o ato de contar essas histórias, reconhecendo a importância do cinema como meio de expressão e de registro de suas memórias.

A segunda parte do filme é protagonizada por Pollyane, que, sentada na escada do campus, escreve sua resposta à amiga. Novamente, as imagens são intercaladas com registros das duas juntas, reforçando a presença constante da amizade nas lembranças do espaço escolar. Pollyane lembra os momentos de desespero do trabalho de matemática em que tinham que apresentar o conteúdo em sala para os outros colegas, mas também celebra as risadas e as conversas na grama, onde falavam sobre trivialidades como a Shein. As cenas de despedida entre as amigas são seguidas por uma montagem de vídeos curtos de momentos casuais, como um registro diante do espelho do banheiro, onde ambas exibem as ecobags da oficina de cinema “Olhares Estudantis”. A sequência final, marcada pelo

aparecimento de um emoji de coração branco, simboliza o carinho e a conexão entre as duas, evidenciando que, para além das atividades escolares, foram os laços de amizade que tornaram a experiência no Ensino Médio Integrado significativa.

Do ponto de vista teórico, "Amizade Verdadeira" está profundamente alinhado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Ensino Médio Integrado (EMI), que buscam uma formação integral, considerando o estudante em todas as suas dimensões - intelectual, social e afetiva. O filme destaca a importância das relações interpessoais construídas no ambiente escolar, evidenciando como essas experiências de socialização e convivência também são parte do processo formativo. No EMI, o espaço escolar não se limita às aulas e ao aprendizado formal; ele é também um espaço de trocas, de construção de vínculos e de fortalecimento das identidades dos jovens.

A escolha de representar a amizade por meio de uma troca de cartas, uma forma de comunicação mais lenta e reflexiva, contrasta com o ritmo acelerado da vida escolar e da era digital. Esse contraste é significativo, pois reforça a ideia de que a educação, especialmente no contexto da EPT, não deve se restringir à aceleração e à produtividade, mas também precisa valorizar os tempos de afeto e de cuidado com o outro. A obra de Migliorin (2014) é central para entender essa perspectiva, pois ressalta que o filme-carta é um dispositivo que permite aos estudantes não apenas narrar suas vidas, mas também refletir criticamente sobre o ambiente que os cerca e sobre suas próprias relações.

O uso de elementos visuais como os planos longos e contemplativos das paisagens do IFG, somados às cenas que revelam o processo de produção audiovisual, reforçam o papel do cinema como um instrumento de construção de memória e identidade. As realizadoras exploram os espaços do campus de maneira poética, como quem busca eternizar os momentos que logo se tornarão saudade. Essa abordagem se alinha ao pensamento de Bergala (2008), que sugere que o cinema pode ser um meio de "mostrar o que se faz" e de "revelar a realidade sob um novo olhar". Em "Amizade Verdadeira", a câmera torna-se um dispositivo de resgate das memórias afetivas, mostrando como os laços criados entre as alunas são parte essencial de suas trajetórias no IFG.

Além disso, o filme destaca um aspecto crucial do Ensino Médio Integrado: a possibilidade de construir um sentimento de pertencimento ao espaço escolar. As imagens das amigas explorando os corredores, o jardim e os bancos do campus,

junto com a narração que expressa saudade e desejo de continuidade, evidenciam o impacto emocional que o IFG tem na vida das estudantes. O espaço escolar, para elas, é mais do que um lugar de estudo; é um ambiente onde se constroem amizades duradouras e se compartilham sonhos e desafios.

No final, "Amizade Verdadeira" não é apenas um registro audiovisual de uma amizade entre duas estudantes. Ele é um testemunho das relações que sustentam o cotidiano escolar e que são fundamentais para a formação dos sujeitos na EPT. Ao revisitar suas experiências no IFG por meio da carta, as realizadoras reconhecem o valor dos momentos partilhados e da cumplicidade que desenvolveram, tornando o filme-carta uma celebração das pequenas alegrias que compõem a vida no campus. O filme, assim, reafirma a importância de uma educação que valoriza as histórias individuais e as relações interpessoais como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 20 - Filme-carta "A amizade sem fim"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

O filme-carta "A Amizade Sem Fim", realizado por Guilherme Czedrowski e Cleber Franco de Oliveira, explora a complexa transição entre a infância e a adolescência, marcada por mudanças, saudades e a descoberta de novos horizontes. A narrativa é construída por meio de uma carta de Guilherme ao seu amigo de infância, Ruan, com quem compartilhou memórias, aventuras e desafios ao longo dos anos. Embora os dois agora estejam em escolas diferentes, Guilherme utiliza a linguagem cinematográfica do filme-carta para expressar suas experiências no Instituto Federal de Goiás (IFG), refletindo sobre a continuidade de suas

amizades e as novas descobertas que a vida no Ensino Médio Integrado (EMI) lhe proporcionou.

A estrutura do filme traz uma dualidade entre o presente de Guilherme no IFG e suas memórias do passado ao lado de Ruan. O início apresenta o jovem (interpretado por um colega, já que Guilherme optou por atuar como diretor) sentado em uma mesa no pátio do campus, observando o ambiente ao seu redor. A câmera percorre os espaços do IFG com suavidade, revelando o painel antirracista, as árvores e a quadra de esportes, num movimento que combina contemplação e dinamismo. As imagens criam uma atmosfera de acolhimento e pertencimento, transmitindo a forma como Guilherme percebe os detalhes do ambiente escolar.

Ao longo do filme, Guilherme rememora os tempos vividos com Ruan na antiga escola, momentos que vão desde os jogos de basquete até a participação em um projeto de identificação de meteoros. Esses episódios são lembrados com um toque de nostalgia e humor, e contrastam com os desafios que Guilherme enfrenta em sua nova rotina no IFG, como as demandas do ensino técnico e as incertezas em relação ao futuro. A mudança de escola se torna, assim, um símbolo de transição e crescimento, onde as antigas brincadeiras são substituídas por novas responsabilidades e aspirações.

A inserção de uma sequência de fotos do amigo Ruan e do próprio Guilherme ao som de uma canção dos Barões da Pisadinha marca um ponto de virada no filme. A música, com seus versos sobre saudade e a ideia de que "ele está no meu lugar, mas nunca vai ser eu", reforça o sentimento de que, embora separados fisicamente, a amizade entre os dois permanece intacta. Guilherme reconhece que seu novo contexto escolar traz novas amizades e desafios, mas a ligação com Ruan ainda ocupa um espaço significativo em sua memória afetiva.

Do ponto de vista teórico, o filme conecta-se diretamente com as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Ensino Médio Integrado (EMI), que visam não apenas a formação técnica e acadêmica, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes. A reflexão de Guilherme sobre sua trajetória no IFG e os aprendizados que têm feito destaca o potencial do EMI em proporcionar uma formação mais ampla, que envolve o desenvolvimento de habilidades técnicas e também a valorização das experiências humanas e afetivas. Ao narrar suas percepções sobre o cotidiano no IFG, Guilherme demonstra como a experiência escolar vai além do conteúdo formal, abrangendo a convivência com os colegas, a

interação com o ambiente e a construção de uma identidade própria.

A sequência em que o personagem enfrenta suas preocupações sobre o futuro — representadas por pessoas com os rostos cobertos por placas com palavras como "Exército", "ENEM", "PAS"²², "Trabalho" e "CPNU"²³ — reflete um aspecto central da experiência dos estudantes do Ensino Médio Integrado: a pressão para definir suas trajetórias profissionais e acadêmicas. A escolha de representar essas inquietações de forma visual, utilizando um recurso simbólico para dar corpo aos medos e dúvidas do personagem, revela um nível de elaboração que vai além da mera exposição narrativa. Esse momento do filme destaca a carga emocional que os estudantes enfrentam ao lidar com expectativas e decisões sobre seu futuro, algo que é intensificado pela natureza integrada do ensino técnico, que combina as demandas do currículo regular com as exigências da formação profissional.

A decisão de Guilherme de colocar um colega para interpretá-lo nas cenas também revela uma consciência sobre o papel do cinema como construção e representação. Ao mesmo tempo em que distancia-se da própria imagem, ele se aproxima de sua narrativa pessoal, tornando-se um observador de si mesmo. Esse movimento de autopercepção é central para o filme-carta, que permite aos jovens não apenas contar suas histórias, mas também olhar para si mesmos a partir de uma nova perspectiva.

"Amizade Sem Fim" é um filme que reflete sobre a importância das relações construídas durante a juventude e sobre a inevitável transição que marca o final da adolescência. A obra celebra a amizade de longa data entre Guilherme e Ruan, ao mesmo tempo em que evidencia as novas experiências e desafios que a vida escolar no IFG proporciona. O filme-carta, com sua estrutura de correspondência visual e íntima, torna-se um meio pelo qual Guilherme consegue processar suas emoções e ansiedades, reconhecendo a importância tanto do passado compartilhado com Ruan quanto do presente vivido no Ensino Médio Integrado. Assim, o filme não apenas documenta uma amizade, mas também serve como um

²² O Programa de Avaliação Seriada (PAS) é um processo seletivo da Universidade de Brasília (UnB), realizado ao longo dos três anos do ensino médio regular. Mais informações em: <https://www.cebraspe.org.br/pas-unb/> Acesso: 11 out 2024.

²³ Concurso Público Nacional Unificado (CPNU) é um novo modelo de seleção de servidores públicos, criado pelo Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos. Mais informações em: <https://www.gov.br/gestao/pt-br/concursonacional> Acesso: 11 out 2024.

testemunho das transformações vividas pelo estudante em sua jornada de autoconhecimento e amadurecimento.

Figura 21 - Filme-carta "Nossa vida no IF"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

O filme-carta "Nossa Vida no IF", realizado por Anna Júlia Fernandes e Kawan Vitor Almeida, é uma obra que lança luz sobre as tensões e os desafios vividos por estudantes do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal. A narrativa é construída como uma carta destinada aos pais de Anna Júlia, na qual ela busca expressar as complexidades de sua rotina e a intensidade de suas experiências no IFG. O filme aborda de forma crítica a desconexão entre as expectativas familiares e a realidade vivida pelos jovens, especialmente quando se trata do reconhecimento do esforço e do cansaço dos filhos.

Desde o início, a produção estabelece um tom de urgência e exaustão, com o som de digitação acompanhando o surgimento da cartela "abril de 2024" e do título do filme. A escolha de um ritmo de narração ofegante e acelerado reforça a sensação de sobrecarga e agitação que marca o cotidiano da protagonista. Essa abordagem, que remete à pressão constante sentida pelos estudantes, é acompanhada por uma série de imagens que parecem retiradas da galeria de seu celular, criando uma estética de informalidade e autenticidade. A textura dos vídeos, muitas vezes lavada, com granulação e baixa definição, contribui para transmitir a sensação de um diário visual, onde os registros espontâneos e despreziosos revelam a vida como ela é.

As cenas que compõem o filme são um compilado do cotidiano escolar de

Anna Júlia, desde momentos de brincadeira com os amigos no gramado até os experimentos científicos improvisados no estacionamento do campus. A câmera captura a essência do ambiente escolar de forma descontraída, mostrando os estudantes em coreografias de dança em sala de aula, jogos na quadra, guerras de balão de água e outras atividades de socialização. Essas imagens contrastam com a seriedade e a carga emocional da narração, criando um equilíbrio entre a leveza das interações sociais e a profundidade das reflexões sobre o futuro.

A narrativa da carta destaca as dificuldades de conciliar as demandas escolares com as expectativas familiares. Anna Julia menciona a frase recorrente dos pais, "mas você só estuda", como um ponto de frustração, que revela a falta de compreensão sobre a realidade dos estudantes do Ensino Médio Integrado. A carta se torna um apelo por empatia, buscando que os pais entendam o cansaço que advém da carga de atividades, como aulas em período integral, cursos extracurriculares, estágio e projetos de pesquisa e extensão. A narração expõe o desejo de reconhecimento e apoio emocional, especialmente diante das incertezas que envolvem a preparação para o ENEM e o PAS, além das preocupações com o futuro profissional.

No âmbito teórico, "Nossa Vida no IF" se conecta profundamente com as bases da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Ensino Médio Integrado (EMI). A obra reflete a realidade de um modelo educacional que combina a formação técnica e o currículo acadêmico, oferecendo aos jovens uma experiência que é ao mesmo tempo intensa e desafiadora. No EMI, o tempo dedicado ao estudo é integral, mas a formação vai além das disciplinas tradicionais, incluindo também atividades que estimulam a prática, a pesquisa e a vivência em comunidade. No entanto, esse modelo, quando não bem integrado, pode evidenciar uma sobrecarga que afeta diretamente os estudantes. A dificuldade de integração entre as disciplinas e a manutenção de uma cultura escolar disciplinar rígida pode resultar em uma carga excessiva de atividades, tornando a rotina dos alunos extenuante.

A falta de uma integração efetiva entre o ensino técnico e as disciplinas acadêmicas pode agravar esse quadro, pois os estudantes precisam lidar com um volume de atividades que nem sempre se articulam de forma coerente. Assim, o EMI, que deveria proporcionar uma formação integrada, muitas vezes enfrenta o desafio de ponderar sobre o volume de atividades sem comprometer a proposta de oferecer uma formação ampla e conectada às necessidades do mundo do trabalho.

Conforme discutido por Gaudêncio Frigotto (2005), o “mundo do trabalho” abrange mais do que o mercado de trabalho em si, incluindo as relações sociais, culturais e políticas que permeiam a atividade produtiva. É uma dimensão da vida social que envolve a compreensão crítica das condições de trabalho, dos direitos dos trabalhadores e das transformações tecnológicas que impactam a vida em sociedade.

O filme evidencia como essa experiência, que tem potencial para ser transformadora, pode também se tornar desgastante quando a integração entre as áreas de conhecimento não acontece de forma satisfatória, aumentando a pressão sobre os jovens que buscam alcançar um futuro promissor. Dessa forma, é fundamental que o EMI consiga não apenas preparar os estudantes para o exercício profissional, mas também para atuarem como cidadãos conscientes e críticos diante das dinâmicas do mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, o filme-carta traz à tona um aspecto crucial do Ensino Médio Integrado: a formação para além dos muros da sala de aula. As cenas de descontração, as amizades e os momentos de lazer são parte essencial da construção de uma identidade e de um sentimento de pertencimento ao espaço escolar. As imagens de Anna Julia brincando de pique-esconde, fazendo experimentos e dançando com os colegas revelam que, para além das responsabilidades, o IFG também é um espaço de trocas afetivas e de construção de memórias. Esses momentos são fundamentais para a formação integral dos estudantes, uma vez que reforçam a ideia de que a EPT deve considerar o sujeito em todas as suas dimensões.

A carta de Anna Júlia também aborda o conflito entre as expectativas de sucesso e o desejo de seguir uma vocação pessoal. Em um trecho da narração, ela reflete sobre a pressão dos pais para que escolha uma carreira lucrativa e segura, mas questiona: "Será que só o dinheiro é importante? Do que adianta seguir uma carreira e ser infeliz?". Nesse sentido, a narrativa do filme-carta alinha-se com uma perspectiva crítica sobre a educação, que valoriza a autonomia dos estudantes e a importância de encontrar satisfação em suas escolhas. A busca de Anna Julia por uma carreira na área de biomedicina e estética representa esse desejo de conciliar um futuro promissor com a realização pessoal.

O uso de planos de vídeo em estilo selfie, nos quais Anna Júlia sorri para a câmera em momentos de descontração, reforça a natureza introspectiva do

filme-carta. A câmera, nesse caso, torna-se um espelho que reflete não apenas o que a estudante vive, mas também como ela deseja ser vista por aqueles que a assistem. Esse gesto de mostrar-se e de falar diretamente para um destinatário, neste caso os pais, é central para a proposta do filme-carta. Anna Julia utiliza esse dispositivo para apresentar seu ponto de vista, destacando a complexidade de sua vida no Ensino Médio Integrado e buscando gerar uma compreensão mais profunda sobre sua experiência.

"Nossa Vida no IF" é, portanto, uma obra que traz à tona as nuances e as contradições da vivência dos jovens no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O filme-carta torna-se um veículo poderoso de comunicação e expressão, onde a protagonista tem a oportunidade de compartilhar suas angústias e sonhos, construindo uma narrativa que dialoga diretamente com a realidade de muitos estudantes brasileiros. Em última análise, a obra oferece uma reflexão crítica sobre a importância de considerar a voz dos jovens no processo educativo, reconhecendo que, para além das notas e dos currículos, há pessoas que vivem, sonham e buscam ser compreendidas em sua jornada de formação.

Figura 22 - Filme-carta "Querido bebê"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

O filme-carta "Querido bebê", realizado por Rayane Santos, Vitória Carneiro e Lara Pabline, é uma obra sensível e íntima que revela a jornada de uma jovem estudante do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal, que se descobre grávida e decide registrar suas experiências em uma carta endereçada ao seu futuro filho ou filha. Através dessa correspondência, a estudante compartilha suas reflexões sobre

o impacto da chegada do bebê em sua vida e em sua rotina escolar, mesclando momentos de incerteza, acolhimento e descobertas.

A narrativa do filme é estruturada como uma conversa afetuosa entre a estudante e o bebê que ainda está por vir. Na carta, ela descreve seu dia a dia no IFG e a intensidade de sua rotina como aluna de Biotecnologia, um curso técnico integrado ao ensino médio. A jovem destaca as exigências acadêmicas e a convivência com seus colegas, que tornam os momentos de estudo menos solitários e mais leves. Com um tom que oscila entre a ternura e a preocupação, ela revela suas inseguranças diante da descoberta da gravidez, mas também compartilha os momentos de apoio que encontrou na escola, tanto por parte dos amigos quanto dos profissionais que a orientaram, como a estagiária e a psicóloga do campus.

As imagens que compõem o filme revelam a dualidade entre a vida escolar e a nova fase de sua vida como futura mãe. A câmera acompanha a estudante em diversos espaços, desde o laboratório do campus, onde ela realiza anotações em seu caderno e cuida de mudas de plantas no viveiro, até cenas mais íntimas, como sua visita a um local de consultas médicas e a escolha de roupas de bebê em uma loja. Esses registros são mesclados com imagens da quadra de esportes, de espaços do campus, e de um pôr do sol visto pelo vidro traseiro de um carro, que transmitem um sentido de passagem de tempo e de transição.

Do ponto de vista teórico, "Querido bebê" dialoga diretamente com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Ensino Médio Integrado (EMI), ao evidenciar a forma como a escola pode ser um espaço de acolhimento e de suporte durante momentos desafiadores na vida dos estudantes. A jovem protagonista encontra no ambiente escolar não apenas um local de formação acadêmica, mas também um ponto de apoio emocional e social. O filme destaca como o EMI, com sua estrutura que busca integrar a formação técnica ao desenvolvimento humano, é capaz de oferecer uma rede de suporte fundamental em situações como a da jovem, onde o acompanhamento psicológico e pedagógico se torna crucial para lidar com as mudanças em sua vida pessoal.

A decisão de utilizar a linguagem do filme-carta para falar diretamente ao bebê permite à estudante criar um espaço de autopercepção e de reflexão sobre suas novas responsabilidades, ao mesmo tempo em que dialoga com os aspectos da sua formação, destacando uma preocupação comum entre os jovens do EMI, que precisam equilibrar os sonhos pessoais com as demandas de uma formação técnica

e as expectativas de uma vida adulta.

O filme-carta também revela a importância da EPT como um espaço de aprendizado e resiliência. Ao descrever suas atividades em Biotecnologia, a jovem não apenas compartilha as complexidades de seu curso, mas também demonstra como o conhecimento técnico adquirido no IFG faz parte de sua identidade e de sua visão de mundo. A narração mescla o orgulho pelo aprendizado com o receio do futuro, representando a dualidade entre a jovem estudante e a futura mãe que emerge ao longo do filme.

Além disso, a obra toca em um aspecto delicado do Ensino Médio Integrado: a necessidade de conciliar o tempo dedicado aos estudos com as questões pessoais e familiares. A jovem expressa sua preocupação em relação ao impacto da gravidez em sua rotina escolar e em seu futuro acadêmico, mas também celebra os momentos de descoberta e de preparação para a chegada do bebê. A escolha de mesclar imagens do laboratório e do campus com cenas relacionadas à maternidade, como a escolha de roupinhas de bebê, reforça a ideia de que a vida escolar e a vida pessoal não são esferas separadas, mas que se entrelaçam constantemente na experiência dos estudantes.

A linguagem cinematográfica utilizada em "Querido bebê" também contribui para criar uma atmosfera de intimidade e de proximidade com o espectador. A câmera, que acompanha a estudante em momentos de reflexão e de vulnerabilidade, permite que a audiência sinta a intensidade dos sentimentos da protagonista. O tom afetivo da narração, que revela o desejo da jovem de contar suas histórias ao bebê no futuro, torna o filme uma declaração de amor e de esperança, ao mesmo tempo em que reconhece os desafios que estão por vir.

"Querido bebê" é uma obra que reflete sobre os desafios e as oportunidades proporcionados pelo Ensino Médio Integrado, enquanto explora a transição de uma estudante que se torna mãe. O filme-carta transforma-se em um espaço de diálogo com o futuro, onde a protagonista compartilha suas memórias, seus medos e suas aspirações, utilizando o cinema como um meio de construir uma narrativa que conecta seu passado, seu presente e as expectativas para o que ainda está por vir. A obra reforça o papel do IFG como um espaço de acolhimento e de formação integral, evidenciando que a EPT é capaz de apoiar os jovens em diversas dimensões de suas vidas, preparando-os não apenas para o mercado de trabalho, mas para os desafios da vida adulta.

Figura 23 - Filme-carta "Ser Invisível"



Fonte: Oficina Olhares Estudantis (2024)

O filme-carta "Ser Invisível", realizado por Luís Henrick, é uma obra poética e introspectiva que narra a experiência de um jovem estudante do Ensino Médio Integrado em um Instituto Federal. A narrativa é construída em forma de uma carta endereçada ao "vazio", um interlocutor simbólico que representa as angústias, a sensação de isolamento e os medos que acompanham o protagonista ao longo de sua trajetória escolar. Com uma estética que combina a simplicidade do cotidiano com um toque de lirismo visual, o filme se debruça sobre as tensões entre a necessidade de pertencimento e a busca por autoconhecimento em meio ao ambiente acadêmico.

A abertura do filme nos conduz por uma série de cenas curtas que registram detalhes do campus e de espaços públicos, como um parque à noite, onde a luz dos postes projeta sombras que criam um efeito quase mágico nas ruas vazias. A câmera, ora em movimento sutil, ora fixa, nos apresenta os pés do estudante subindo uma escada, a parede colorida do campus, e o céu noturno. A alternância entre vídeos e fotos, acompanhada pelo dedilhar melancólico de uma música, cria um ritmo contemplativo, que reflete a sensação de solidão e introspecção que permeia a vida do estudante. Em alguns momentos, a estética adquire um filtro rosado e brilhoso, conferindo um ar de sonho que contrasta com a crueza das reflexões do protagonista.

A narração começa após uma sequência visual que mescla imagens da natureza, do campus e de momentos solitários em casa, como se esses elementos ajudassem a construir a ambientação emocional da carta. O estudante revela o peso

que sente ao tentar conciliar a rotina intensa de estudos com as expectativas que parecem ultrapassá-lo. Ao se descrever como alguém que é percebido como "um super-herói" por seus professores, devido às exigências acadêmicas, o protagonista expõe a pressão de cumprir múltiplas tarefas e de ser sempre capaz de corresponder às demandas. Essa percepção é ilustrada por cenas como a de sua mesa de estudo, onde a velocidade acelerada das imagens enfatiza a sensação de urgência e cansaço.

A experiência de sentir-se invisível, tema central do filme, é apresentada de forma visualmente engenhosa. Em um dos momentos mais impactantes, o estudante mescla imagens de uma mesa de amigos durante o intervalo, onde ele aparece sentado em um canto, com outra versão da mesma cena, mas agora sem sua presença. A montagem paralela destaca a dualidade de se sentir presente e ao mesmo tempo ausente, uma presença que parece não ser percebida pelos outros. Esse recurso visual cria uma metáfora potente para a sensação de isolamento e falta de pertencimento que muitos jovens enfrentam, especialmente em um ambiente escolar que demanda socialização e desempenho acadêmico.

O filme também nos leva para o ambiente doméstico do estudante, onde ele enfrenta suas angústias de forma ainda mais introspectiva. Em uma cena significativa, vemos o jovem sentado no chão de um corredor pouco iluminado, cercado pelos utensílios domésticos de uma lavanderia, como se o espaço refletisse o confinamento emocional que ele sente. A escolha de utilizar uma luz baixa e focada no fundo da cena reforça a ideia de um lugar de refúgio e solidão. A sequência que mostra o estudante tocando um instrumento musical em um quarto escuro sugere um momento de escape, um instante em que ele tenta encontrar sua própria voz, mesmo quando o mundo ao seu redor parece indiferente à sua presença.

A narrativa de "Ser Invisível" se conecta com os fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Ensino Médio Integrado, ao revelar os desafios emocionais que podem acompanhar os estudantes nesse modelo de ensino. A pressão para se destacar, o volume de tarefas e a expectativa de um desempenho impecável são elementos que compõem a experiência dos alunos do EMI, mas o filme também destaca o papel fundamental que a escola desempenha na construção de uma identidade mais resiliente e na superação das próprias inseguranças. Ao refletir sobre sua jornada, o protagonista reconhece que, apesar

das dificuldades, o IFG foi essencial para que ele pudesse lidar melhor com seus medos e encontrar algum sentido em meio ao caos.

Na carta ao vazio, o estudante também rememora momentos da infância, como as conversas solitárias com um fantoche, sugerindo que o sentimento de isolamento o acompanha desde muito jovem. Entretanto, ao longo do filme, ele revela uma transformação pessoal: um processo de aceitação e autoconhecimento, que culmina na esperança de uma convivência mais pacífica com suas emoções. "Querido vazio, espero não mais te ver, mas mesmo que venha a tornar, peço que sente-se, pois eu já preparei um chá," diz ele, em um momento que marca sua disposição para enfrentar seus medos de forma serena e reflexiva.

A trilha sonora desempenha um papel crucial na criação da atmosfera do filme, especialmente quando a voz de Cartola, ao fundo, entoia a melodia "Mal começaste a conhecer a vida". Essa escolha musical reforça a sensação de que a trajetória do jovem, por mais difícil que seja, está apenas começando, e que há ainda muito a ser descoberto e vivido. As cenas finais, que sobrepõem imagens de espaços do campus com uma xícara de chá colocada sobre a mesa, sugerem um convite à introspecção, mas também à abertura para novas experiências.

No contexto do Ensino Médio Integrado, "Ser Invisível" se destaca por trazer à tona a complexidade das emoções dos estudantes, algo que muitas vezes fica oculto sob a superfície de suas rotinas agitadas e das expectativas de sucesso. O filme-carta oferece uma perspectiva íntima e única sobre o processo de formação pessoal desses jovens, utilizando a linguagem audiovisual para explorar temas como a solidão, o desejo de pertencimento e a superação de inseguranças. A obra ressalta que a EPT não se resume ao desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também ao apoio ao desenvolvimento emocional e social dos alunos, que, como o protagonista, buscam encontrar seu lugar em um mundo cheio de desafios e oportunidades.

"Ser Invisível" é, portanto, um testemunho poderoso da jornada de autoconhecimento de um jovem que, mesmo diante das dificuldades, encontra na escola um espaço de crescimento e reflexão. Através do filme-carta, Luís Henrick constrói uma narrativa que nos faz refletir sobre a importância de ouvir e acolher as histórias dos estudantes, reconhecendo que cada um deles carrega uma luta pessoal que merece ser respeitada e compreendida. O filme destaca a beleza de

encontrar significado em meio ao aparente vazio, transformando a experiência de se sentir invisível em um processo de descoberta e aceitação.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE)²⁴ entregue como parte da pesquisa é o filme intitulado "Olhares Estudantis", composto por duas partes essenciais: o registro do percurso da oficina realizada com os estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) e a sequência de filmes-cartas produzidos pelos próprios alunos ao longo desse processo. O filme "Olhares Estudantis" tem como objetivo central documentar a trajetória pedagógica e criativa vivenciada pelos estudantes durante a oficina, evidenciando o papel do audiovisual na formação de suas identidades e memórias escolares.

A oficina, que foi realizada no Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa, desempenhou um papel crucial na preparação dos alunos para o processo de criação audiovisual. Durante o período em que ocorreu, os estudantes tiveram contato com técnicas cinematográficas, exploraram a linguagem do cinema e refletiram sobre o poder do audiovisual como ferramenta de expressão pessoal e coletiva. Contudo, a oficina em si não constitui o produto final da pesquisa, mas sim uma etapa fundamental para a construção do filme "Olhares Estudantis".

O filme, como Produto Educacional, tem por finalidade não apenas dar visibilidade às produções dos estudantes, mas também servir como material pedagógico para fomentar o uso do audiovisual no ambiente escolar, promovendo o protagonismo juvenil e incentivando uma reflexão crítica sobre as vivências escolares. Através do filme-carta, os alunos foram convidados a comunicar suas percepções e experiências de forma artística, permitindo que suas vozes fossem ouvidas em um espaço público, como o Museu Couros, onde ocorreu a exibição da mostra audiovisual. Além disso, o filme se preocupou com a acessibilidade, incluindo uma janela de Libras, com apoio do servidor do IFG - campus Formosa, Lucas Nogueira Xavier, que contribuiu para a gravação da tradução em Libras. Essa iniciativa reforça o compromisso de tornar o material acessível a um público mais amplo, promovendo a inclusão.

A escolha de aplicar o Produto Educacional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está diretamente relacionada à proposta de formar estudantes de maneira integral, desenvolvendo não apenas suas habilidades

²⁴ O filme "Olhares Estudantis", desenvolvido como Produto Educacional, está disponível no Portal EduCAPES através do link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/917568> Acesso: 12 nov 2024.

técnicas, mas também competências críticas e criativas. O cinema, nesse sentido, oferece um meio poderoso de diálogo e expressão, aproximando os alunos de questões que envolvem sua realidade social e cultural. A produção do filme "Olhares Estudantis" reflete essa integração entre a educação e o cinema, sendo um exemplo de como o audiovisual pode ser utilizado para promover a construção de identidades e a preservação de memórias no contexto escolar.

O PE se configura como uma prática de preservação da memória, reunindo os curtas dos alunos e registrando suas produções, o que é um aspecto pouco explorado nas instituições da EPT. Essa preservação da memória, como destaca Maria Ciavatta (2005) em sua reflexão sobre a escola como lugar de memória, é fundamental para valorizar as histórias e as experiências vividas pelos estudantes, oferecendo um legado que ultrapassa o tempo presente:

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate das identidades, da compreensão do presente, incorporando as dificuldades, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documentos, seus símbolos carregados de história e de significados. (Ciavatta, 2005, p.101)

Dessa forma, o filme "Olhares Estudantis" não se limita a um registro documental, mas se transforma em um material de apoio pedagógico que poderá ser utilizado em diferentes contextos educacionais, ampliando o alcance da proposta e incentivando novas abordagens sobre o uso do audiovisual no ambiente escolar. O foco desta seção é detalhar a primeira parte do PE, que consiste no registro da oficina e das atividades desenvolvidas ao longo dos encontros, evidenciando a trajetória pedagógica e as descobertas dos estudantes na criação audiovisual.

Cada encontro da oficina foi registrado em vídeo, capturando desde as primeiras impressões dos participantes até a conclusão de seus projetos audiovisuais. Devido a limitações de equipamentos, as cenas de cobertura não incluem o som original, o que resultou em uma abordagem mais focada no aspecto visual do processo, sem interferência do som ambiente. A narrativa sobre a oficina se desdobra principalmente nos depoimentos dos estudantes e da equipe envolvida, que são integrados ao filme "Olhares Estudantis" como uma forma de refletir sobre a experiência de criação coletiva.

O processo de criação dos filmes-cartas exemplifica essa concepção do cinema como uma prática singular, que ultrapassa a mera representação e se

transforma em uma prática pedagógica, permitindo que os jovens estudantes lancem seus próprios "mundos no mundo", como sugere Pipano (2023) ao evocar a ideia de Caetano Veloso. As imagens e sons capturados pelos alunos não são apenas registros estáticos, mas formas sensíveis que traduzem suas experiências, seus afetos e suas percepções do cotidiano escolar. Em um ambiente como o Instituto Federal de Goiás, que busca integrar a formação técnica e humana, essa prática audiovisual se revela especialmente potente para ampliar as formas de expressão e comunicação dos jovens.

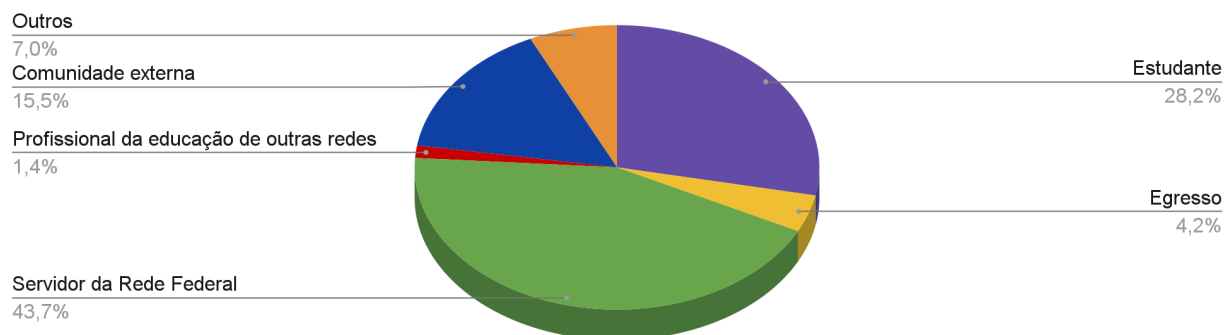
Dessa maneira, o Produto Educacional que resultou da oficina "Olhares Estudantis" não apenas documenta o processo da oficina e a criação audiovisual dos estudantes, mas também propõe uma reflexão profunda sobre o papel do cinema(s) na educação(ções). Ele se configura como um espaço de resistência à lógica meramente técnica e funcionalista da escola, propondo um ensino que valoriza a singularidade de cada olhar, o poder do afeto e a criação de novas possibilidades de existência através da arte cinematográfica. Ao trazer as histórias dos estudantes para a tela, o filme "Olhares Estudantis" nos convida a enxergar a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um território de invenção e de experiências transformadoras.

5.1 Avaliação do Produto Educacional

A avaliação do Produto Educacional (PE) "Olhares Estudantis" foi realizada por meio de um questionário online, recebendo um total de 71 respostas. O objetivo do formulário era coletar impressões sobre o impacto do filme produzido a partir da oficina realizada com estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI). A intenção era validar o filme como um recurso pedagógico, avaliando suas contribuições para a formação dos estudantes e para a educação audiovisual.

Gráfico 1 - Vínculos dos respondentes com a EPT

Vínculos dos respondentes com a EPT



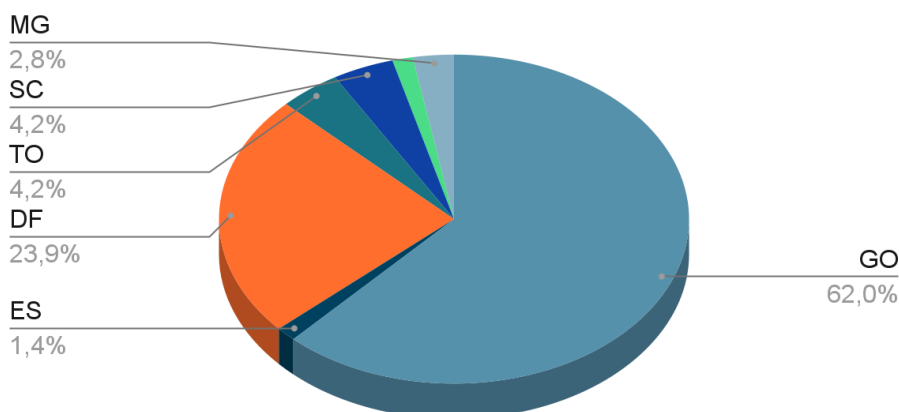
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Os respondentes do formulário apresentaram vínculos diversos com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), permitindo uma análise mais abrangente dos resultados. A maior parte dos participantes (43,7%) se identificou como servidores da Rede Federal (docentes, técnicos administrativos e terceirizados), seguido por estudantes, que compuseram 28,2% dos respondentes. Além disso, 15,5% das respostas vieram de pessoas classificadas como pertencentes à comunidade externa, o que incluiu responsáveis por estudantes, parceiros, familiares e amigos. Um número menor de participantes apresentou vínculos como egressos (4,2%), profissionais da educação de outras redes particulares e públicas (1,4%) e outros (7%). Entre aqueles que se classificaram como "outros", foram destacados exemplos como interessados na temática, membros da Casa do Poeta de Formosa e estudante de Pedagogia de outra instituição de ensino.

Essa diversidade de vínculos demonstra que o Produto Educacional foi capaz de engajar tanto a comunidade acadêmica da EPT quanto pessoas externas ao sistema de ensino, ampliando a representatividade dos dados e oferecendo uma visão mais rica sobre o impacto do filme.

Gráfico 2 - Distribuição geográfica dos respondentes

Distribuição geográfica dos respondentes



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A distribuição geográfica dos respondentes revela que a maioria, 62%, reside no estado de Goiás, o que reflete a proximidade com o Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa, local onde a oficina de cinema foi realizada e o filme "Olhares Estudantis" teve seu ponto de partida. Essa predominância regional destaca o impacto local do produto educacional, sendo esperado que os estudantes e a comunidade próxima ao campus formassem uma parcela significativa do público.

Entretanto, 23,9% dos respondentes são residentes do Distrito Federal, o que é particularmente relevante, uma vez que o programa de mestrado ao qual a pesquisadora está vinculada é oferecido pelo Instituto Federal de Brasília – Campus Brasília. Esse dado demonstra o envolvimento da comunidade acadêmica do IFB e reforça a importância do vínculo entre o trabalho desenvolvido e o contexto educacional do Distrito Federal. Além disso, essa representatividade do DF evidencia que o filme ultrapassou as fronteiras goianas, alcançando um público significativo na capital federal, onde há um forte interesse pelo campo da educação e tecnologias aplicadas.

Além disso, 4,2% dos respondentes são provenientes tanto de Tocantins quanto de Santa Catarina, o que reforça o alcance interestadual do produto. A presença de participantes de Minas Gerais (2,8%), e de estados como Espírito Santo e Rio de Janeiro (1,4% cada) revela que o filme também foi visualizado por

um público disperso geograficamente, possivelmente devido ao acesso remoto e ao compartilhamento do produto educacional em redes de interesse comum.

A diversidade geográfica dos respondentes reflete o potencial de ampliação do impacto do filme para além do público inicial e regional, sugerindo que o Produto Educacional "Olhares Estudantis" possui características que podem ressoar com espectadores de diferentes contextos e realidades, especialmente dentro da Educação Profissional e Tecnológica. A distribuição indica que, apesar do foco regional inicial, o filme conseguiu alcançar outras partes do país, reforçando sua relevância em um contexto nacional.

A avaliação sobre a visualização do filme "Olhares Estudantis" indicou um alto nível de engajamento por parte dos respondentes. 90,1% dos participantes relataram ter assistido ao filme integralmente, o que reflete um interesse profundo e uma disposição significativa em acompanhar todo o percurso audiovisual, que inclui tanto o documentário sobre o processo da oficina quanto os filmes-cartas produzidos pelos estudantes. O fato de a maioria dos respondentes ter dedicado tempo para consumir o conteúdo na íntegra reforça a atratividade do Produto Educacional e sua capacidade de manter o público engajado até o final.

Além disso, 8,5% dos respondentes afirmaram que assistiram ao filme parcialmente. Embora não tenham consumido o conteúdo por completo, essas pessoas demonstraram um nível de interesse no filme, ainda que, por razões não especificadas, não tenham completado a exibição integral. Esse dado pode sugerir que, em alguns casos, a duração ou o formato do material audiovisual pode ter influenciado a experiência de visualização.

1,4% dos respondentes indicaram que não assistiram ao filme. Embora esse seja um número pequeno, a reflexão oferecida por um desses participantes levanta um ponto importante sobre o formato de disponibilização do Produto Educacional. O respondente mencionou que, em sua opinião, "não sei se a sugestão de enviar individualmente o material das oficinas para os participantes da validação do produto é a melhor estratégia, tendo em vista que demanda tempo para assistir aos documentários produzidos pelos alunos, bem como compreender a elaboração do processo de realização das oficinas de cinema". Essa consideração sugere que o envio do material para visualização individual pode representar um desafio, sobretudo em termos de tempo e disponibilidade para a análise completa do processo de criação e das produções audiovisuais dos estudantes.

Levando em conta esse retorno, é importante destacar que o projeto "Olhares Estudantis" promoveu também uma mostra presencial do filme, realizada no Museu Couros. Esse evento teve como objetivo criar um espaço de interação e troca imediata entre os realizadores dos filmes-cartas e o público, facilitando não apenas a visualização em um ambiente coletivo, mas também possibilitando que os participantes compreendessem melhor o contexto e o processo pedagógico por trás das produções. A exibição presencial proporcionou uma experiência mais imersiva e facilitou o entendimento sobre as camadas do Produto Educacional, incluindo a metodologia aplicada e a reflexão crítica proposta pelo filme.

A mostra, além de alcançar um público maior, ajudou a superar a barreira do tempo demandado para assistir ao filme individualmente, permitindo que o público presente tivesse uma experiência coletiva de visualização e interação com os estudantes. Assim, o projeto equilibrou as estratégias de disseminação do produto entre o formato digital individual e a exibição presencial, oferecendo múltiplos meios para o público se engajar com o Produto Educacional.

Essas observações sugerem que, para o futuro, o filme pode ser distribuído de maneira híbrida, combinando a possibilidade de acesso digital individual com exibições presenciais em espaços que possibilitem debates e discussões com os estudantes, ampliando ainda mais o impacto do filme e sua capacidade de inspirar outros jovens e educadores.

A avaliação do Produto Educacional "Olhares Estudantis" incluiu uma série de perguntas respondidas por meio da escala Likert, uma ferramenta amplamente utilizada para medir atitudes, opiniões e percepções, proporcionando uma variação de respostas. No caso da avaliação do filme, os respondentes puderam expressar o grau de concordância com várias afirmações, atribuindo uma pontuação que variava de 1 a 5, onde 1 representa "discordo totalmente" e 5 corresponde a "concordo totalmente". Segundo Mattar e Ramos (2021), a escala Likert é amplamente reconhecida pela simplicidade de uso e por sua capacidade de captar nuances nas atitudes e percepções dos participantes, tornando-se uma ferramenta confiável para avaliações como a realizada nesta pesquisa.

Essa escala, ao oferecer múltiplos níveis de resposta, permite que o participante indique com maior precisão o quanto concorda ou discorda de uma afirmação, refletindo melhor suas percepções e sentimentos em relação ao Produto Educacional. Entre as opções, a escolha do "neutro" ou "indiferente", representada

pelo número 3, também é relevante, pois permite que o respondente não se sinta forçado a optar entre concordar ou discordar quando não tem uma opinião formada ou clara sobre a questão.

No entanto, um dos desafios em relação ao uso da escala Likert, como destacam Mattar e Ramos (2021), está em seu caráter potencialmente subjetivo. O significado de um “concordo” para um respondente pode ser equivalente ao “concordo plenamente” para outro, e a interpretação dos intervalos entre as opções da escala não é necessariamente uniforme. Assim, apesar do uso de números consecutivos para analisar os resultados, não se pode presumir que o intervalo entre cada ponto da escala corresponda a uma diferença igual de intensidade entre as alternativas.

A principal vantagem do uso da escala Likert está em sua capacidade de captar nuances na opinião dos respondentes, permitindo ao pesquisador uma análise mais detalhada das percepções e sentimentos envolvidos. Em vez de respostas dicotômicas, como "sim" ou "não", a escala Likert oferece um leque de possibilidades que reflete diferentes intensidades de concordância ou discordância. Isso é particularmente útil quando se trata de avaliar atitudes e crenças, pois muitas vezes os respondentes podem concordar em parte com uma afirmação, mas não totalmente, e a escala Likert captura esse gradiente de opiniões.

No contexto desta pesquisa, as perguntas que utilizaram a escala Likert foram focadas em avaliar a clareza da apresentação do percurso da oficina, a conexão entre as histórias dos estudantes e o ambiente escolar, a articulação entre imagem, som e narração, e a capacidade do filme de inspirar outros estudantes a contar suas próprias histórias através da linguagem audiovisual. O uso da escala Likert proporcionou uma maneira eficiente de mensurar as percepções e emoções dos participantes, ao mesmo tempo que permitiu à pesquisadora identificar os pontos mais fortes e as possíveis áreas de melhoria do Produto Educacional.

Em termos de análise dos dados, a escala Likert permite a realização de avaliações quantitativas e qualitativas. As médias das respostas podem ser calculadas para identificar a tendência geral, e a variabilidade das respostas também pode ser explorada, ajudando a identificar áreas de maior consenso ou de maior divergência entre os participantes. Isso é crucial para uma pesquisa educacional como essa, pois possibilita uma visão detalhada sobre como o filme foi percebido em diferentes aspectos e qual o grau de impacto gerado nas diversas dimensões

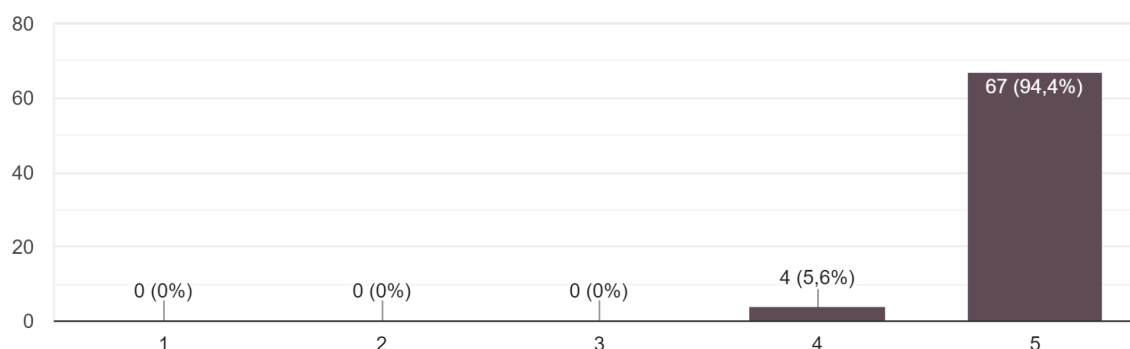
avaliadas. Assim, a escala Likert não só contribuiu para a robustez da análise dos dados, mas também ofereceu uma base sólida para a interpretação das respostas em relação à eficácia e ao impacto do filme "Olhares Estudantis".

Esse formato é, portanto, uma escolha metodológica apropriada para medir a recepção de um produto educacional complexo, como um filme que reflete tanto sobre o processo de ensino-aprendizagem quanto sobre as histórias e identidades dos estudantes.

Gráfico 3 - Primeira questão do formulário de avaliação

O filme "Olhares Estudantis" apresentou de forma clara e acessível o percurso da oficina de cinema e a criação dos filmes-carta pelos estudantes.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A questão que avaliou se o filme "Olhares Estudantis" apresentou de forma clara e acessível o percurso da oficina de cinema e a criação dos filmes-cartas pelos estudantes obteve respostas altamente positivas. 94,4% dos participantes atribuíram a nota 5, correspondendo à máxima concordância de que o filme foi claro e acessível em sua proposta. Outros 5,6% dos respondentes atribuíram a nota 4, indicando que, embora a clareza tenha sido percebida de forma muito positiva, algumas pequenas melhorias poderiam ser consideradas.

Esses resultados apontam para o sucesso do Produto Educacional em comunicar de maneira eficaz tanto o processo criativo dos estudantes quanto a dinâmica da oficina. O filme foi concebido com o objetivo de documentar e apresentar a evolução dos participantes na oficina de cinema, e a avaliação esmagadoramente positiva dos respondentes indica que esse objetivo foi alcançado.

A clareza na apresentação é um elemento crucial para qualquer produto audiovisual educativo, pois garante que o público consiga acompanhar o desenvolvimento das atividades e compreender o processo de criação de maneira coerente.

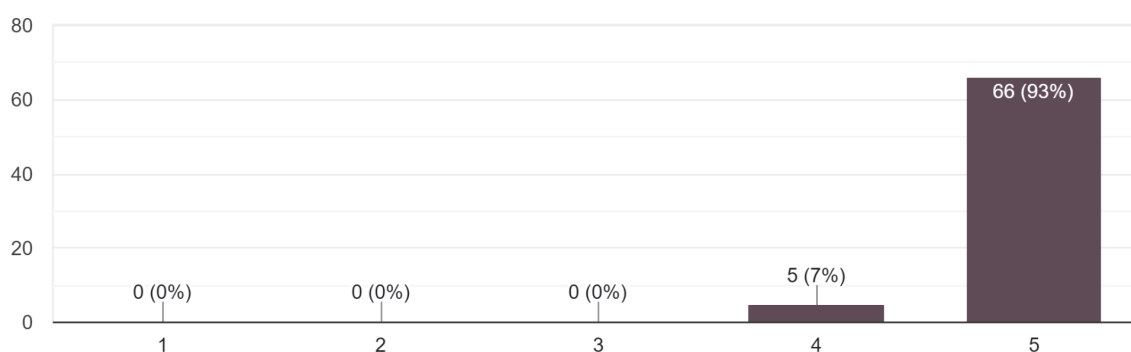
Os filmes-carta, como parte central do filme, também foram bem recebidos no que diz respeito à sua inserção no percurso geral da oficina. A transparência com que os processos de criação foram mostrados pode ter facilitado a conexão do público com as histórias e experiências dos estudantes. Essa alta taxa de aprovação sugere que o filme-carta, uma ferramenta de expressão pessoal e coletiva, foi adequadamente contextualizado, permitindo que o espectador entendesse o processo criativo dos alunos e se conectasse com suas narrativas.

A nota média, considerando as duas categorias de respostas, se aproxima do valor máximo de 5, o que indica que praticamente todos os participantes sentiram que o filme foi eficaz em apresentar tanto o processo quanto o produto final da oficina. O alto nível de clareza e acessibilidade é um indicador de que o filme "Olhares Estudantis" foi bem-sucedido em comunicar seu propósito, tornando o percurso da oficina de cinema e a criação dos filmes acessíveis e compreensíveis até mesmo para quem não participou diretamente das atividades.

Gráfico 4 - Segunda questão do formulário de avaliação

Os filmes-carta conseguiram evidenciar as histórias e percepções pessoais dos estudantes e como elas se conectam ao ambiente escolar, a formação do Ensino Médio Integrado e à sua identidade.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A segunda questão abordou se os filmes-cartas conseguiram evidenciar as histórias e percepções pessoais dos estudantes e como essas se conectam ao

ambiente escolar, à formação no Ensino Médio Integrado e à construção de identidade dos alunos. 93% dos participantes atribuíram a nota 5, indicando concordância total de que o produto audiovisual foi eficaz em demonstrar essas conexões. Outros 7% avaliaram com nota 4, o que também reflete uma avaliação positiva, ainda que com sugestões implícitas de melhorias ou aprimoramentos em determinados aspectos.

O resultado dessa avaliação sugere que os filmes-carta foram capazes de cumprir seu papel essencial de dar voz aos estudantes, permitindo que suas vivências no Ensino Médio Integrado fossem não apenas representadas, mas também compreendidas em um contexto maior de formação e construção de identidade. A estrutura do filme-carta, enquanto dispositivo audiovisual, é particularmente eficaz para capturar percepções individuais e conectá-las a um cenário coletivo, no caso, o ambiente escolar.

O elevado nível de concordância (entre notas 4 e 5) sugere que os espectadores conseguiram perceber claramente como as histórias pessoais dos alunos se entrelaçam com suas experiências escolares, reforçando o papel da escola não apenas como espaço de aprendizado formal, mas também como um lugar de desenvolvimento pessoal e social. Essa conexão entre as histórias individuais e a identidade coletiva dos estudantes dentro do contexto escolar é um dos principais objetivos pedagógicos do filme, e os resultados da avaliação confirmam que essa meta foi alcançada com sucesso.

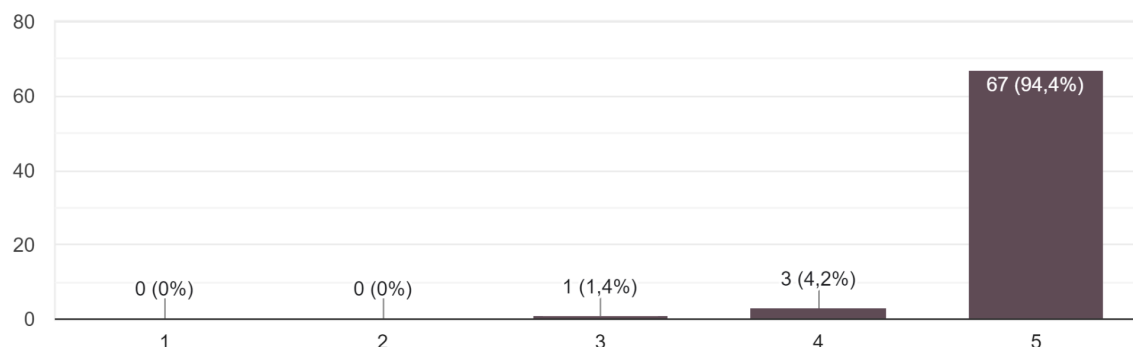
Além disso, o filme-carta, como meio de expressão, permitiu que os estudantes refletissem sobre sua formação acadêmica e pessoal, criando uma ponte entre suas experiências vividas no Ensino Médio Integrado e a maneira como essas vivências moldaram suas identidades. A alta avaliação indica que essa reflexão foi comunicada de maneira eficaz aos espectadores, que puderam reconhecer e valorizar o papel que o ambiente escolar desempenha na vida dos estudantes.

Esses resultados mostram que o Produto Educacional foi bem-sucedido em demonstrar não apenas o processo criativo dos filmes, mas também as reflexões mais profundas dos alunos sobre seu ambiente escolar e sua formação identitária. O elevado nível de concordância com essa afirmação é um reflexo da eficácia do filme em promover uma visão crítica e afetiva sobre o espaço escolar e sua influência no desenvolvimento dos estudantes.

Gráfico 5 - Terceira questão do formulário de avaliação

A estrutura e a edição do filme contribuíram para uma compreensão clara do processo criativo dos estudantes na construção de suas próprias narrativas audiovisuais.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A terceira questão avaliou a percepção dos espectadores sobre como a estrutura e a edição do filme "Olhares Estudantis" contribuíram para uma compreensão clara do processo criativo dos estudantes na construção de suas narrativas audiovisuais. 94,4% dos respondentes atribuíram nota 5, concordando totalmente que a estrutura e a edição do filme foram eficazes em comunicar o processo criativo dos alunos. Outros 4,2% atribuíram a nota 4, indicando uma avaliação positiva, embora com leve margem para aprimoramento. Apenas 1,4% dos participantes marcaram nota 3, que representa uma avaliação neutra ou moderadamente favorável.

Esses resultados sugerem que o Produto Educacional foi bem-sucedido em estruturar o conteúdo de maneira clara e envolvente. A estrutura de um filme educativo é essencial para que o público consiga acompanhar o desenvolvimento das ideias e criações dos estudantes. A edição, por sua vez, é o elemento que organiza o fluxo narrativo e garante que o conteúdo seja transmitido de forma coerente e compreensível, especialmente em um contexto audiovisual onde diferentes elementos, como imagem, som e narração, precisam estar alinhados.

A predominância de notas altas (4 e 5) reflete que o público considerou a edição e a organização do filme não apenas claras, mas também capazes de fornecer uma visão detalhada e fluida do processo criativo dos estudantes. O filme-carta, enquanto dispositivo central, foi bem articulado dentro da narrativa,

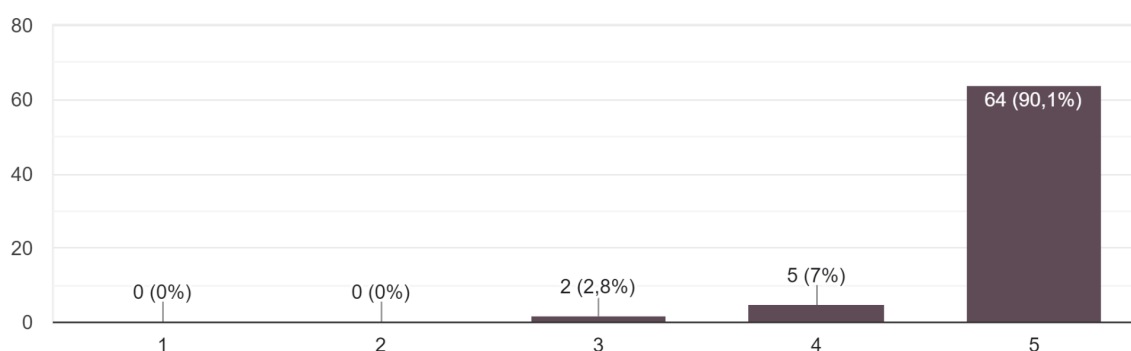
permitindo que as criações dos alunos fossem apresentadas de maneira coesa e significativa. A estrutura geral do filme parece ter cumprido seu papel pedagógico, guiando o espectador ao longo do processo criativo e facilitando a compreensão da construção das narrativas audiovisuais.

A nota 3, atribuída por 1,4% dos respondentes, aponta para uma possível sugestão de que, para alguns espectadores, certos elementos da estrutura ou da edição poderiam ser melhorados para garantir uma compreensão ainda mais clara. No entanto, dada a ampla aprovação geral, é possível afirmar que a estrutura e edição do filme cumpriram sua função, tornando o processo criativo acessível e bem delineado para a maioria do público.

Gráfico 6 - Quarta questão do formulário de avaliação

O filme despertou o interesse e a curiosidade em relação à produção audiovisual como forma de expressão e construção de identidade para os jovens.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A quarta questão do questionário avaliou se o filme "Olhares Estudantis" conseguiu despertar o interesse e a curiosidade dos espectadores em relação à produção audiovisual como uma forma de expressão e construção de identidade para os jovens. 90,1% dos participantes atribuíram nota 5, o que demonstra um elevado nível de concordância quanto à capacidade do filme de inspirar e engajar o público nesse aspecto. Outros 7% dos respondentes marcaram nota 4, ainda refletindo uma avaliação muito positiva, enquanto 2,8% atribuíram nota 3, o que representa uma avaliação neutra ou levemente favorável.

Esses resultados reforçam o impacto do filme como um produto educacional

que vai além de apenas documentar um processo. Ele também foi capaz de despertar nos espectadores o interesse pela produção audiovisual como uma ferramenta de expressão, especialmente no contexto juvenil. O filme-carta, utilizado pelos estudantes para narrar suas vivências, mostrou-se eficaz em estimular a reflexão sobre o potencial criativo do audiovisual, promovendo a ideia de que os jovens podem usar essa linguagem para explorar e expressar suas identidades.

A elevada porcentagem de respostas com nota 5 (90,1%) é um indicador de que o filme conseguiu cumprir sua proposta de gerar curiosidade e interesse em relação à produção de vídeos, destacando o audiovisual como uma ferramenta poderosa não apenas para o aprendizado, mas também para a expressão pessoal. Isso reflete o êxito do Produto Educacional em alcançar um dos seus principais objetivos pedagógicos: fomentar o protagonismo dos jovens ao mostrar como o cinema pode ser usado para contar histórias, refletir sobre experiências e construir identidades.

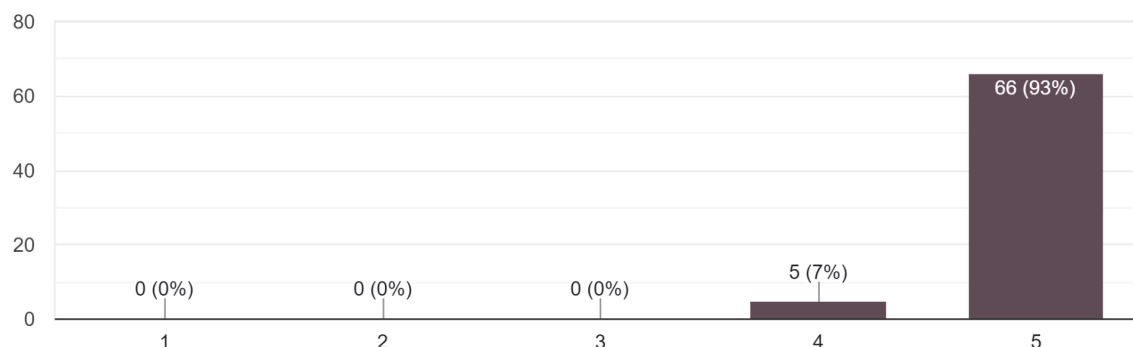
As notas 4 e 3, atribuídas por uma pequena parcela dos respondentes (cerca de 10% no total), indicam que, embora o filme tenha sido altamente inspirador para a maioria, algumas questões relacionadas ao formato ou à abordagem do audiovisual podem ter sido percebidas com maior distanciamento por uma parcela menor do público. Isso pode apontar para a possibilidade de ajustes no material ou na apresentação, para que o impacto seja ainda mais amplo e ressoe com todas as audiências, independentemente de seus níveis de familiaridade com o audiovisual.

No geral, os resultados dessa questão mostram que o filme "Olhares Estudantis" cumpriu bem seu papel de instigar o interesse pela produção audiovisual, não apenas como uma forma de contar histórias, mas também como um meio de explorar e construir identidades juvenis, o que reforça a relevância do Produto Educacional para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Gráfico 7 - Quinta questão do formulário de avaliação

O filme é capaz de inspirar outros estudantes a utilizarem a linguagem audiovisual para contar suas próprias histórias.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A quinta questão avaliou se o filme "Olhares Estudantis" seria capaz de inspirar outros estudantes a utilizar a linguagem audiovisual como meio para contar suas próprias histórias. Os resultados mostram que 93% dos respondentes atribuíram nota 5, indicando que o filme foi amplamente reconhecido como uma fonte de inspiração para o protagonismo juvenil por meio do audiovisual. Outros 7% dos respondentes marcaram nota 4, o que também reflete uma avaliação bastante positiva, embora com uma pequena margem para considerações sobre possíveis melhorias.

Esses resultados evidenciam que o filme cumpriu seu objetivo pedagógico central de incentivar os jovens a reconhecerem o potencial do audiovisual como uma ferramenta de expressão pessoal e coletiva. O filme-carta, enquanto dispositivo narrativo, desempenhou um papel fundamental nesse processo, mostrando aos estudantes que suas histórias são valiosas e que a linguagem audiovisual é uma forma poderosa de compartilhar suas vivências e perspectivas.

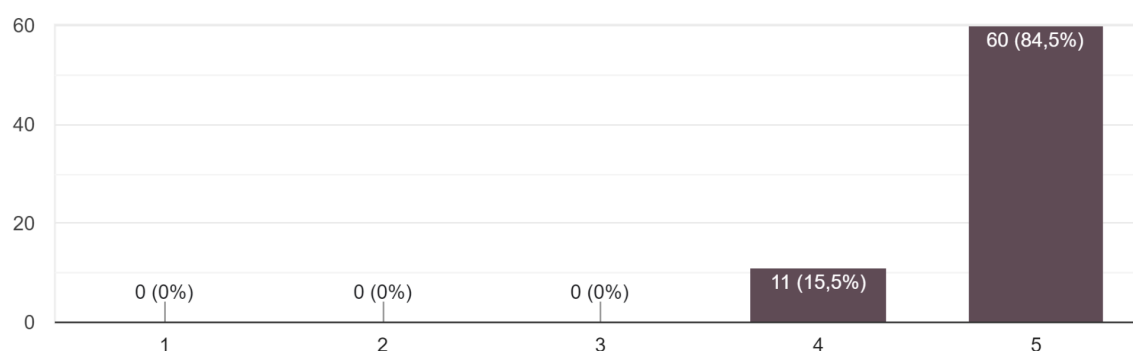
A capacidade de inspirar é um dos principais indicadores do sucesso de um Produto Educacional, especialmente quando o foco está na formação de novos narradores e na promoção de uma linguagem crítica e criativa. A avaliação extremamente positiva sugere que o filme não apenas documentou o processo de

criação dos estudantes, mas também conseguiu motivar outros jovens a enxergarem o cinema como uma ferramenta acessível e significativa para a construção e comunicação de suas próprias histórias.

Gráfico 8 - Sexta questão do formulário de avaliação

A relação entre imagem, som e narração foi bem articulada, proporcionando uma experiência significativa de imersão na narrativa dos estudantes.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A sexta questão abordou a articulação entre imagem, som e narração, e se esses elementos foram bem integrados para proporcionar uma experiência imersiva na narrativa dos estudantes. 84,5% dos participantes atribuíram a nota 5, indicando concordância total de que a relação entre esses três componentes foi bem executada, criando uma experiência envolvente e significativa. Outros 15,5% atribuíram a nota 4, o que também reflete uma avaliação muito positiva, sugerindo que, para uma pequena parcela dos respondentes, poderiam haver ajustes finos para aprimorar a articulação entre os elementos audiovisuais.

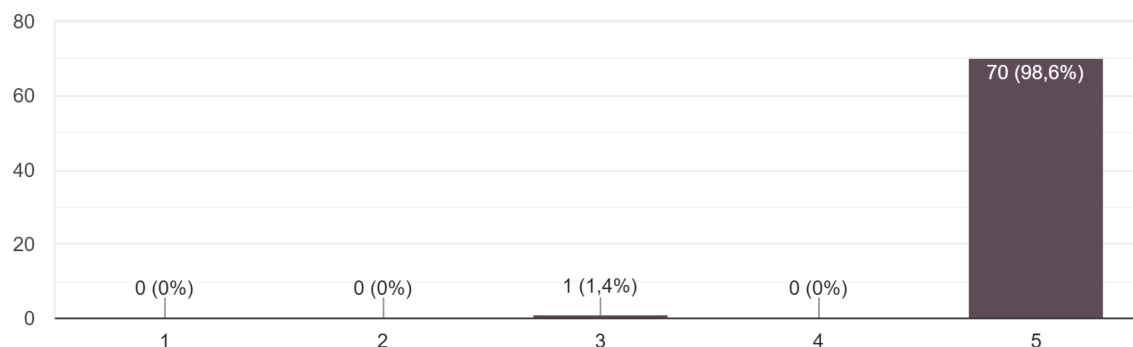
A integração eficaz entre imagem, som e narração é fundamental em qualquer produto audiovisual, mas assume uma importância ainda maior em projetos educacionais como este, onde as histórias dos estudantes são o foco central. A imersão proporcionada por esses elementos faz com que o espectador não apenas assista às histórias, mas também se sinta conectado a elas em um nível mais profundo. A elevada taxa de aprovação demonstra que o filme foi bem-sucedido em

criar essa imersão, permitindo que o público adentrar nas experiências e percepções dos alunos.

Gráfico 9 - Sétima questão do formulário de avaliação

O filme contribui para a valorização das memórias e vivências dos estudantes e do ambiente escolar como um espaço de construção de identidade.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A sétima questão avaliou se o filme "Olhares Estudantis" contribuiu para a valorização das memórias e vivências dos estudantes e do ambiente escolar como um espaço de construção de identidade. A esmagadora maioria dos respondentes (98,6%) atribuiu a nota 5, indicando que o filme foi percebido como um recurso eficaz para destacar a importância das experiências escolares e pessoais dos alunos. Apenas 1,4% dos respondentes marcou nota 3, o que indica uma avaliação neutra, possivelmente sugerindo que para uma pequena parcela o filme poderia ter explorado mais profundamente esses temas.

Os dados demonstram que o filme cumpriu sua função de valorizar as histórias individuais dos estudantes, ao mesmo tempo em que realçou o papel da escola como um ambiente crucial para o desenvolvimento pessoal e social. A educação, em seu sentido mais amplo, não se restringe à aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas envolve a formação de identidades e a construção de memórias significativas, e o filme foi bem-sucedido em capturar e transmitir essa dimensão.

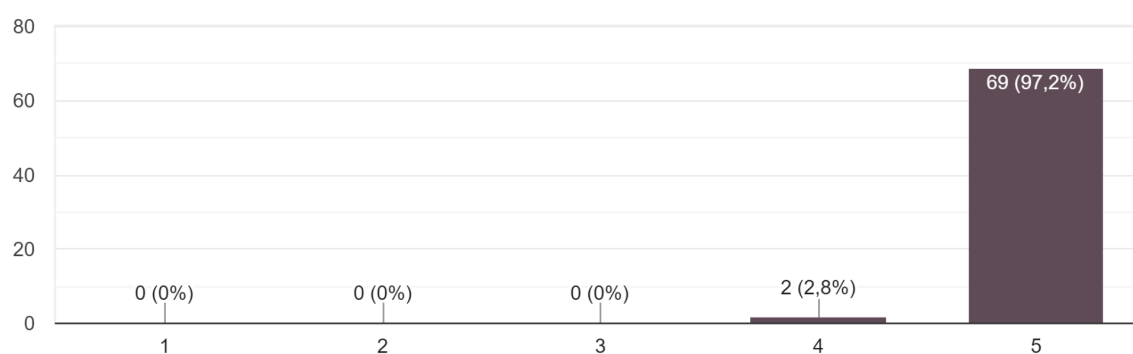
A resposta quase unânime entre os participantes sugere que o Produto Educacional não apenas documentou as experiências dos estudantes, mas também

trouxe à tona a relevância dessas vivências no processo de formação identitária, reforçando o papel do Ensino Médio Integrado como um espaço de crescimento pessoal e social. Esse reconhecimento é essencial para projetos que buscam integrar o audiovisual com a pedagogia crítica, uma vez que valida o filme como uma ferramenta capaz de conectar as vivências escolares à construção de identidade dos jovens.

Gráfico 10 - Oitava questão do formulário de avaliação

O filme-carta, como dispositivo audiovisual, foi eficaz em promover uma reflexão crítica e afetiva sobre o espaço escolar e a formação dos estudantes.

71 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A oitava questão abordou a eficácia do filme-carta enquanto dispositivo audiovisual para promover uma reflexão crítica e afetiva sobre o espaço escolar e a formação dos estudantes. 97,2% dos respondentes atribuíram a nota 5, o que demonstra uma concordância quase total de que o filme foi capaz de gerar uma reflexão significativa sobre o papel da escola e as trajetórias formativas dos alunos. Os outros 2,8% atribuíram a nota 4, o que ainda reflete uma avaliação bastante positiva, sugerindo que, para alguns, a reflexão promovida pelo filme poderia ter sido ainda mais aprofundada em alguns aspectos.

O filme-carta, por sua natureza, é um dispositivo que conecta o pessoal ao coletivo, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas experiências individuais no contexto maior do ambiente escolar. A avaliação amplamente positiva demonstra que o Produto Educacional foi eficaz em criar essa ponte entre as histórias pessoais e a reflexão sobre o papel da escola na formação dos jovens. Ao permitir que os

estudantes se expressassem de maneira íntima e autoral, o filme foi capaz de transmitir não apenas suas vivências, mas também seus sentimentos e percepções sobre o ambiente escolar.

Os resultados dessa questão mostram que o filme "Olhares Estudantis" não se limitou a documentar o processo criativo dos estudantes, mas também foi capaz de promover um olhar crítico sobre a educação e as trajetórias formativas, abrindo espaço para uma reflexão mais profunda sobre como o ambiente escolar influencia a formação das identidades juvenis.

A última parte do formulário de avaliação permitia que os respondentes deixassem comentários e sugestões sobre o filme "Olhares Estudantis", além de refletirem sobre sua importância como recurso educacional. As respostas fornecem uma visão detalhada das percepções, emoções e sugestões dos participantes, abrangendo tanto elogios ao filme quanto pontos para reflexão.

A grande maioria dos comentários recebidos foi extremamente positiva, destacando o impacto emocional do filme e sua capacidade de inspirar e tocar os espectadores. Muitas respostas elogiaram o filme pela sua sensibilidade, criatividade e pela forma como deu voz aos estudantes. Comentários como "Excelente filme, parabéns!" e "Emocionante" foram recorrentes, refletindo a recepção calorosa e o reconhecimento do valor emocional do produto educacional.

Diversos participantes destacaram o caráter inspirador e transformador do filme, como no comentário: "Inspirador! Ansiosa para ler a dissertação ou seja o que for publicado sobre. Parabéns!", que expressa a curiosidade gerada pelo projeto e o desejo de acompanhar mais profundamente os resultados dessa pesquisa. Outro comentário, que capturou a essência de como o filme revelou o processo de transformação dos estudantes, afirmou: "Lindo. Emocionante. Mostra a essência de cada um de forma muito peculiar e criativa. A forma como cada um sente, se vê, se transforma, aprende e ensina."

Além disso, vários comentários ressaltaram a importância do filme-carta como dispositivo pedagógico e sua eficácia em engajar os alunos e o público. Um respondente elogiou o formato inovador e reflexivo do filme, mencionando: "Achei que essa proposta do filme é uma excelente alternativa didática e super atual, que envolveu tecnologia a uma ferramenta clássica (carta)." Outro ponto forte destacado foi o protagonismo estudantil, como observado no seguinte comentário: "Parabéns pelo trabalho! Incrível a forma como você desenvolveu as oficinas e envolveu os

estudantes na construção coletiva do filme, evidenciando principalmente o protagonismo desses estudantes em contar suas próprias narrativas."

A conexão emocional e o impacto pessoal que o filme proporcionou também foram amplamente elogiados. Uma participante, que acompanhou o desenvolvimento dos alunos, escreveu: "Fiquei encantada com a linguagem poética de nossos alunos! Seu trabalho é essencial para que possamos adentrar no olhar de nossos estudantes, e também, mesmo que um pouco, em seus corações." Outro respondente reforçou a importância do filme no contexto escolar, mencionando que o filme foi capaz de proporcionar uma reflexão sobre o ambiente educacional: "Achei o filme bem emocionante. Considero a proposta do PE muito importante e contributiva para o desenvolvimento integral de nossos/as estudantes."

Muitos respondentes reconheceram a importância do filme como recurso educacional, não apenas por sua capacidade de dar voz aos estudantes, mas também por seu potencial em inspirar outros alunos e educadores a utilizarem o audiovisual em suas práticas. Um dos comentários ressaltou: "Parabéns! Importante a divulgação desse produto, como forma de incentivo para estudantes e educadores." Outro observador destacou como o filme pode gerar uma tradição dentro do contexto escolar: "Achei bem inovador, e que pode virar uma tradição. Parabéns pelo lindo trabalho."

A reflexão sobre o impacto pedagógico também foi mencionada, com um participante afirmando: "A sensibilidade na produção; na contação das suas histórias e memórias, foram fantásticas. Parabéns a todos os envolvidos!" Este comentário evidencia como o filme foi capaz de conectar o público com as vivências individuais dos estudantes, ao mesmo tempo em que transmitia questões coletivas e universais sobre o ambiente escolar e o desenvolvimento pessoal.

O levantamento dos comentários mostra que o Produto Educacional "Olhares Estudantis" foi amplamente bem recebido, sendo elogiado por sua sensibilidade, inovação e impacto emocional. O filme não apenas cumpriu seu objetivo pedagógico de dar voz aos estudantes, mas também conseguiu inspirar e tocar profundamente o público. Embora tenha havido uma sugestão sobre a logística de envio e visualização do material, o retorno geral foi extremamente positivo, reforçando a relevância do filme como recurso educacional e como ferramenta de expressão criativa e reflexão crítica para os jovens.

Essas impressões indicam que o filme-carta se consolidou como um meio

eficaz de narrar histórias pessoais e fomentar o protagonismo estudantil, ao mesmo tempo que destacou a importância do ambiente escolar na formação das identidades dos estudantes. Os comentários sugerem que o "Olhares Estudantis" pode ser utilizado em diversas frentes educacionais para promover o uso do audiovisual como uma linguagem acessível e poderosa para contar histórias e refletir sobre a realidade escolar.

6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

A conclusão desta pesquisa visa sintetizar os principais resultados obtidos ao longo do estudo e avaliar o alcance dos objetivos propostos. Com o objetivo central de fomentar a produção audiovisual dos alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) no Campus Formosa do Instituto Federal de Goiás, a pesquisa proporcionou um espaço de criação e expressão para os estudantes por meio da linguagem audiovisual, utilizando dispositivos pedagógicos inovadores. Através da oficina de cinema "Olhares Estudantis", os alunos tiveram a oportunidade de não apenas aprender técnicas de produção audiovisual, mas também de refletir sobre suas vivências e memórias no ambiente escolar, fortalecendo suas identidades.

É possível afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos com sucesso. A oficina "Olhares Estudantis" foi desenvolvida de forma a permitir que os alunos se apropriassem da linguagem audiovisual para contar suas próprias histórias, utilizando os dispositivos pedagógicos propostos de maneira criativa e reflexiva. O filme-carta, por exemplo, demonstrou-se uma ferramenta eficaz para expressar as memórias e percepções dos estudantes sobre o espaço escolar e suas trajetórias formativas. A relação entre memória, identidade e o uso do audiovisual, amplamente discutida no referencial teórico, foi confirmada nas produções dos alunos, que souberam articular suas vivências de forma significativa.

Além disso, a realização da mostra audiovisual "Olhares Estudantis" cumpriu seu papel de compartilhar essas produções com a comunidade, fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade e promovendo um espaço de escuta e reconhecimento das histórias dos alunos. O filme final, composto pelo registro da oficina e pela coletânea de filmes-cartas, destacou-se como um produto educativo que não apenas documenta o processo, mas também inspira outros estudantes e educadores a explorarem o potencial do audiovisual como ferramenta pedagógica.

Diante dos resultados obtidos, algumas sugestões podem ser feitas para futuras pesquisas e projetos pedagógicos. Primeiramente, recomenda-se que o uso do audiovisual seja expandido no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois a pesquisa demonstrou que essa linguagem é capaz de promover uma educação crítica e reflexiva, permitindo que os estudantes explorem suas identidades e memórias de forma criativa. Projetos futuros podem focar na inclusão de novas ferramentas tecnológicas e dispositivos pedagógicos que ampliem ainda

mais as possibilidades de expressão dos alunos.

Além disso, sugere-se que o modelo de oficina e o dispositivo do filme-carta sejam adaptados e aplicados em outros contextos educacionais, como forma de promover o protagonismo juvenil e incentivar a criação de uma educação mais participativa e dialógica. A pesquisa também pode ser replicada em outros campi e escolas da rede federal, ampliando seu alcance e verificando como as realidades regionais influenciam as produções audiovisuais dos estudantes.

Ao longo da pesquisa, alguns desafios foram identificados. A logística para a organização das oficinas, o tempo limitado de realização das atividades e a disponibilidade dos estudantes para se envolverem profundamente em cada etapa foram fatores que demandaram ajustes e soluções criativas. No entanto, esses obstáculos não comprometeram os resultados, e a adesão dos alunos ao projeto foi significativa. O impacto positivo que o audiovisual teve sobre eles, em termos de desenvolvimento pessoal e expressão identitária, superou as dificuldades encontradas.

Em suma, a pesquisa cumpriu seus objetivos ao fomentar a produção audiovisual dos alunos e criar um espaço de valorização de suas memórias e identidades. O Produto Educacional "Olhares Estudantis" não apenas registrou o percurso da oficina, mas também consolidou-se como uma ferramenta pedagógica, capaz de inspirar outros estudantes e educadores a explorarem o poder do audiovisual na educação.

Do ponto de vista pessoal, essa pesquisa marcou profundamente minha trajetória como educadora e pesquisadora. A experiência de conduzir o projeto "Olhares Estudantis" permitiu que eu visse de perto o poder transformador da arte e do cinema na vida dos jovens. A cada encontro, fui testemunha do entusiasmo e da entrega dos estudantes, que encontraram na linguagem audiovisual um meio de expressar suas visões de mundo. Trabalhar com a juventude exige um esforço constante de estímulo, e, ao longo deste processo, aprendi que a escuta ativa e a criação de oportunidades de protagonismo são fundamentais para que eles se sintam verdadeiramente representados e engajados.

Já havia ministrado outras oficinas de cinema, mas nenhuma para esse público específico. Esse contato direto me ensinou muito sobre resiliência, criatividade e a importância de dar voz às próprias histórias. Ao longo desse percurso, percebi que a pesquisa é muito mais do que um produto educacional ou

uma dissertação: é sobre estar em contato com os estudantes, vivenciar e compartilhar cada momento com eles. Essa convivência me mostrou que projetos como este têm o potencial de transformar não só a vida dos alunos, mas também a de todos que se dispõem a caminhar juntos nesse processo de descoberta e criação. E, assim, carrego a certeza de que a educação, quando aliada ao cinema, pode se tornar um espaço potente de transformação e de construção de novas possibilidades de existência.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The danger of a single story. TED Talk, 2009.

Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.

Acesso em: 10 out. 2024.

ALMEIDA, Milton José de. Cinema: arte da memória. Campinas, SP Autores Associados, 1999.

AUMONT, Jacques. As funções da imagem. In: A Imagem. Campinas: Papyrus, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Problemas da Poética de Dostoiévski. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

BARCELOS, Patrícia. Imagem-aprendizagem: experiências da narrativa imagética na educação. 203 p. Tese (Doutorado) - UNB.

BAUMAN, Zygmunt. Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklinks; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BORGES NETTO, Mario; LUCENA, Carlos Alberto. O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola. Acta Scientiarum, Maringá, v.37, n.4, p. 371-381, oct.-dec., 2015.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGA, A. Técnica etnográfica aplicada à comunicação online: uma discussão metodológica. UNlrevista, v. 1, n. 3, pp. 1-11, 2006.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes>. Acesso em: 10 mai. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica - Região Centro-Oeste. Metodologia e relatório consolidado de estudos e pesquisas com subsídios para a implantação dos campi de Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa, Anápolis e da extensão do Campus Goiânia em Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás. Goiânia, 2009. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/492/metodologia_e_relatorio_consolidado_varios_campus.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.

CIAVATTA, Maria. A Escola Como Lugar de Memória. In: Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas Contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista trabalho necessário, Rio de Janeiro, ano 3. número 3, 2005.

CIAVATTA, Maria. Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação . São Paulo, n.º 14, maio/jun./jul./ago, 2000. p. 89-107.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> Acesso em 09 mai 2023.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?. Cad. Cedes, Campinas, v.34, n.94, p. 297-316, set.-dez., 2014.

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUBET, François. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

DUBOIS, Philippe. Chris Marker: a carta e a fotografia. In: Mostra Filmes-carta, por uma estética do encontro (catálogo), MEDEIROS, Rúbia M. Oliveira (Org.). Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p. 45-50.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Revista Brasileira de Educação, nº10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Marília. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. Coletânea Lições com Cinema. São Paulo: FDE, 1993 p. 15-33

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o INCE? In: SETTON, Maria da Graça Jacinto. (org.) A cultura da mídia na escola – ensaios sobre cinema e educação. São Paulo: Annablume, 2004

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: a Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana. Dossiê Cinema e Educação: uma relação de alteridade. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 1 - 7. 2010.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARBIN, Elisabete Maria ; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; Culturas juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos. Pátio Ensino Médio. Grupo a, Porto Alegre, n. 34 set/nov 2017. p. 30-32

GONÇALVES, Nádía Gaiofatto. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256, set./dez. 2015.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del carcere. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, v.4, 1977.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Paradigms and Perspectives in Transition*. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 11. ed., 2006.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2004.

HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz Carlos; FRANÇA, Vera Veiga (Orgs.). Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências. Petrópolis: Vozes, 2015.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HUYSSSEN, Andreas. Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2022. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/formosa/panorama>. Acesso em: 11 out. 2024.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JÚNIOR, Reinaldo de Lima Reis; JÚNIOR, Ramon Marcelino Ribeiro; CARVALHO, Ana Julia Rodrigues. O machado de Eliseu: da apropriação do “ensino médio técnico integrado” à noção para si. In: SAMPAIO, Tânia Mara Vieira e PINTO, Marizângela Aparecida de Bortolo. (Orgs.). Educação profissional e territórios: as experiências e os sentidos da implantação do IFG em Luziânia-GO. Curitiba: Brasil Publishing, 2021. p. 41-60.

KELLNER, Douglas. A Cultura da Mídia. Bauru, SP: Edusc, 2001.

KENSI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Paraná, v.4, n. 10, set-dez. 2003

KUENZER, Acacia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, Celso João; Silva JÚNIOR, João dos

Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 121-139.

LAHIRE, Bernard, Homem plural: os determinantes da ação. Tradução de: Jaime A. Clasen. Petrópolis : Vozes, 2002.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (Org.). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 129-156

LE GOFF, J. História e Memória. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996. [original dos ensaios: 1987-1982] [original do livro: 1982].

LEFEBVRE, Henri. A produção do espaço. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão : início - fev. 2006

LIKERT, Rensis. A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology, New York, v. 22, n. 140, 1932.

LINS, Consuelo. Breves observações sobre filmes em forma de carta: Chris Marker e Robert Kramer. In: Mostra Filmes-carta, por uma estética do encontro (catálogo), MEDEIROS, Rúbia M. Oliveira (Org.). Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p. 13-17.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos.; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. Educação, v. 36, n. 1, p. 43–56, 2011. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>. Acesso em: 09 mai. 2023

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, Almedina Brasil, 2021.

MEDEIROS, Rúbia M. Filmes-carta por uma (outra) estética do encontro. In: Mostra Filmes-carta, por uma estética do encontro (catálogo), MEDEIROS, Rúbia M. Oliveira (Org.). Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p. 6-10.

MIGLIORIN, Cezar. Quase-cartas para filmes-carta. In: Mostra Filmes-carta, por uma estética do encontro (catálogo), MEDEIROS, Rúbia M. Oliveira (Org.). Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p. 11-12.

MIGLIORIN, Cezar. Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos. Niterói:

Editora da UFF, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. O ensino de cinema e a experiência do filme-carta. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, E-compós, Brasília, v.17, n.1, p. 1-16, jan/abril. 2014.

MIGLIORIN, Cezar [et al] Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos. Niterói: EDG, 2016

MOLL, Jaqueline et al. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Ensino Médio e educação profissional. In: MOLL, Jaqueline et al. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". Projeto História, São Paulo, n10, dez 1993, p.7-28

OBSERVATÓRIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT). Disponível em: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/>. Acesso em: 05 out. 2024.

PACHECO, Eliezer. (org). Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

PACHECO, Eliezer. (org). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo/Brasília: Fundação Santillana/Moderna, 2011.

PEREIRA, Fábio Henrique; MOURA, Dione Oliveira; ADGHIRNI, Zélia Leal (Orgs.). Jornalismo e Sociedade: teorias e metodologias. Florianópolis: Insular, 2012.

PIPANO, Isaac. Isso que não se vê: teorias para cinemas e educações. Rio de Janeiro: Multifoco, 2023.

PIPANO, Isaac. 12 etapas e uma lição para se fazer um filme-carta (em tempos de whatsapp). In: Mostra Filmes-carta, por uma estética do encontro (catálogo), MEDEIROS, Rúbia M. Oliveira (Org.). Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2013. p. 28-29.

PIRES, Leônidas da S. SOARES, Marcelo E. de M. Fundação Museu Couros. 2024. Página inicial. Disponível em: <https://www.museucouros.com.br>. Acesso em: 10 out. 2024.

PLÁCIDO, R., BENKENDORF, S., & TODOROV, D. (2021). Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da Cultura Escolar. *Metodologias E Aprendizado*, 4, 183–196. <https://doi.org/10.21166/metapre.v4i.2221>

POLINAVOV, Beatriz. Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações. *Esferas*, ano 2, n°3, p. 61-71, jul./dez. 2013.

PORTAL IFG. Apresentação. Portal IFG, 20 out. 2022. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao?showall=&limitstart=>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PORTAL IFG. Começa o Curso Curta o Meio Ambiente. Portal IFG, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias-campus-formosa/6221-comeca-o-concurso-curta-o-meio-ambiente>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PORTAL IFG. IFG é destaque em ranking regional do Enem 2019. Portal IFG, 3 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias-campus-senadorcanedo/18691-ifg-e-destaque-em-ranking-regional-do-enem-2019>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PORTAL IFG. IFG em Dados. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ifg-em-dados>. Acesso em: 13 out. 2024.

PORTAL IFG. Relação entre música e cinema será discutida na ação da próxima terça-feira, 18. Portal IFG, 13 dez. 2018. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias-campus-formosa/11357-relacao-entre-musica-e-cinema-sera-discutida-na-acao-da-proxima-terca-feira-18>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PORTAL IFG. Tem Ciclo de Debates neste sábado. Portal IFG, 9 ago. 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/ultimas-noticias-campus-formosa/4447-ciclo-de-debates>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. Peregrinações etnográficas: notas sobre o fazer pesquisa com juventudes no campo dos estudos culturais em educação. In: PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria (Org.). *Juventudes contemporâneas Emergências, convergências e dispersões*. 1ed. Porto Alegre: Cirkula, 2021, v. 1, p. 235-268.

PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo; GARBIN, Elisabete Maria (Org.). *Juventudes contemporâneas Emergências, convergências e dispersões*. 1ed. Porto

Alegre: Cirkula, 2021, v. 1, p. 269-292.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Coleção formação pedagógica, v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n.34, p.152-180, jan/abr. 2007.

SILVA, Sivaldo Pereira da; BRAGATTO, Rachel Callai; SAMPAIO, Rafael Cardoso (Orgs.). Democracia digital, comunicação política e redes: teoria e prática. Rio de Janeiro: Letra & Imagem, 2016.

SILVA, Thiago de Faria e. Escola, história e claquete: reflexões sobre a produção audiovisual na escola. Curitiba: Appris, 2022.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WILSON, Edward O. Biophilia. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

APÊNDICES

Apêndice A - Fotografias Narradas

Para acessar as fotografias narradas, clique no link: [Fotografias Narradas](#)

Apêndice B - Minutos Lumières

Para assistir aos Minutos Lumières, acesse o link: [Minutos Lumières](#)

Apêndice C - Produto Educacional

Para acessar o Produto Educacional, clique no link:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/917568>