

**CINEGRAFIAS DE PROFESSORAS:**  
FORMAÇÃO, AUTONOMIA E IMAGINÁRIO SOCIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bianka de Abreu Severo

**CINEGRAFIAS DE PROFESSORAS:  
FORMAÇÃO, AUTONOMIA E IMAGINÁRIO SOCIAL**

Santa Maria, RS  
2021



**Bianka de Abreu Severo**

**CINEGRAFIAS DE PROFESSORAS:  
FORMAÇÃO, AUTONOMIA E IMAGINÁRIO SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Valeska Maria Fortes de Oliveira  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Tania Micheline Miorando

Santa Maria, RS  
2021

Severo, Bianka de Abreu  
Cinegrafias de professoras: formação, autonomia e  
imaginário social / Bianka de Abreu Severo.- 2021.  
90 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira  
Coorientadora: Tania Micheline Miorando  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2021

1. Formação de Professores 2. Cinema e Educação 3.  
Autonomia 4. Imaginário Social I. Oliveira, Valeska  
Maria Fortes de II. Miorando, Tania Micheline III. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

---

© 2021

Todos os direitos autorais reservados a Bianka de Abreu Severo. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: severo.bianka@gmail.com

**Bianka de Abreu Severo**

**CINEGRAFIAS DE PROFESSORAS:  
FORMAÇÃO, AUTONOMIA E IMAGINÁRIO SOCIAL**


Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestra em Educação**.

**Aprovado em 08 de janeiro de 2021:**



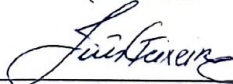
---

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**  
(Presidenta/Orientadora)



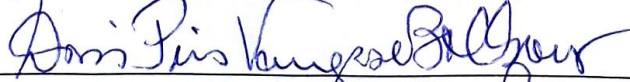
---

**Tania Micheline Miorando, Dra. (UFSM)**  
(Coorientadora)



---

**Inês Assunção de Castro Teixeira, Dra. (UFMG) – Videoconferência**



---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)**





*À memória de minhas avós, Antonieta e Maria Clara,  
mulheres que partiram sem ler a palavra, mas que viveram saberes diferentes.  
Na esperança de um país mais justo a todos.*



## AGRADECIMENTOS

### *Agradeço...*

- aos meus pais, *Emilia e Pedro*, e aos meus irmãos, *Mauri e Mauricio*, por não medirem esforços para apoiar o meu ingresso e permanência na Pós-Graduação;
- à orientadora *Valeska*, pelo privilégio de me acompanhar desde a Graduação como uma professora apaixonante e por apostar na orientação desta pesquisa;
- à coorientadora *Tania*, por enriquecer a orientação com tanta provocação, disposição e sensibilidade;
- às professoras avaliadoras, *Inês e Doris*, pelo cuidado e rigor nas contribuições feitas na qualificação e defesa final;
- às professoras coautoras, pela alegria e disponibilidade com que dedicaram seu tempo às cinegrafias, dando vida à pesquisa;
- ao *GEPEIS*, pelas amizades, acolhimento e (des)aprendizagens;
- às colegas e crianças da Rede Pública Municipal de Ensino de *Júlio de Castilhos/RS*, por crescer junto a vocês na busca por uma Educação Básica transformadora;
- aos amigos, por tornarem os meus dias mais leves;
- à *CAPES*, por permitir minha dedicação exclusiva à pesquisa por mais de um ano;
- aos professores e técnicos em assuntos educacionais do *PPGE*, pelo comprometimento na formação de *Mestres, Mestras, Doutores e Doutoradas em Educação*;
- aos trabalhadores, por construírem diariamente o Brasil e não esmorecerem na luta por justiça social.





*A expressão reta não sonha.  
Não use o traço acostumado.  
A força do artista vem das suas derrotas.  
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um  
formato de pássaro.  
Arte não tem pensa:  
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
É preciso transver o mundo.*

*(Manoel de Barros)*



## RESUMO

### **CINEGRAFIAS DE PROFESSORAS: FORMAÇÃO, AUTONOMIA E IMAGINÁRIO SOCIAL**

AUTORA: Bianka de Abreu Severo  
ORIENTADORA: Valeska Maria Fortes de Oliveira  
COORIENTADORA: Tania Micheline Miorando

Esta dissertação de Mestrado em Educação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa 1 – Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ela surgiu do interesse por uma aproximação dos imaginários sobre os movimentos autônomos e heterônomos permeados nas imagens que as professoras têm ou produzem em torno da docência. O objetivo geral foi compreender a construção da autonomia e os trajetos formativos na experiência de professoras com o cinema. A fundamentação teórica contou com os estudos do campo teórico do Imaginário Social (CASTORIADIS, 1982, 2004, 2006, 2009; OLIVEIRA, 2005), da Formação de Professores (FERRY, 2004; GATTI et al, 2019; NÓVOA, 2009) e do Cinema e Educação (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013; TEIXEIRA et al 2014). A metodologia da pesquisa-formação (JOSSO, 2004) foi realizada em sete encontros coletivos com o cinema, no formato virtual, entre junho e julho de 2020, com a coautoria de quatro professoras da Educação Básica. As cinegrafias das coautoras, isto é, as narrativas a partir da apreciação ou da criação de filmes, foram compreendidas pela análise hermenêutica (GADAMER, 1997) e, assim, construíram os resultados da pesquisa. Em geral, as cinegrafias mostraram que as professoras estão atentas aos movimentos heterônomos, porém, a docência em grande parte é limitada à autonomia individual. As cinegrafias dos filmes-carta, particularmente, ressaltaram desejos, estranhamentos, resistências e uma leitura criativa das imagens da docência. A respeito do lugar simbólico das professoras, a sociedade atribui um lugar “tarefeiro”, enquanto as professoras atribuem um lugar intelectual. Sendo assim, a docência é feita de uma matéria viva que, nas microrrevoluções, tensiona movimentos de concordância e subversão no contexto que a circunscreve, operando um viver entre o desejado e o possível, no qual ver e fazer filmes constituem experiências propícias ao alargamento dos movimentos subversivos. A pesquisa indicou que pensar sobre os trajetos formativos pela via sensível das imagens é potente tanto ao exercício da autonomia quanto à autoformação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Cinema e Educação. Autonomia. Imaginário Social.





## ABSTRACT

### **TEACHER'S CINEGRAPHIES: TRAINING, AUTONOMY AND SOCIAL IMAGINARY**

AUTHOR: Bianka de Abreu Severo  
ADVISOR: Valeska Maria Fortes de Oliveira  
CO-ADVISOR: Tania Micheline Miorando

This Master's dissertation in Education was developed in Line of Research 1 – Teaching, Knowledge and Professional Development, of the Post-Graduation Program in Education (PPGE), at the Federal University of Santa Maria (UFSM). It arose from the interest in bringing the imaginary closer to the autonomous and heteronomous movements permeated in the images that teachers have or produce around teaching. The general objective was to understand the construction of autonomy and the formative paths in the experience of teachers with cinema. The theoretical foundation included studies in the theoretical field of the Social Imaginary (CASTORIADIS, 1982, 2004, 2006, 2009; OLIVEIRA, 2005), Teacher Training (FERRY, 2004; GATTI et al, 2019; NÓVOA, 2009) and Cinema and Education (BERGALA, 2008; FRESQUET, 2013; TEIXEIRA et al 2014). The research-training methodology (JOSSO, 2004) was carried out in seven collective meetings with cinema, in virtual format, between June and July 2020, with the co-authorship of four teachers of Basic Education. The co-author's cinematographies, that is, the narratives based on the appreciation or creation of films, were understood by the hermeneutic analysis (GADAMER, 1997) and, thus, constructed the research results. In general, cinematographies have shown that teachers are attentive to heteronomous movements, however, teaching is largely limited to individual autonomy. The cinematographies of the letter-films, in particular, highlighted desires, strangeness, resistance and a creative reading of the teaching images. Regarding the symbolic place of teachers, society assigns a “task” place, while teachers assign an intellectual place. Thus, teaching is made of a living matter that, in the micro-revolutions, tensions movements of agreement and subversion in the context that circumscribes it, operating a life between the desired and the possible, in which watching and making films are favorable experiences for the expansion of subversive movements. The research indicated that thinking about the formative paths through the sensitive path of images is potent both for the exercise of autonomy and for self-training.

**Keywords:** Teacher Training. Cinema and Education. Autonomy. Social Imaginary.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fotografia do diário de pesquisa da autora .....	23
Figura 2 – Fotografia do diário de pesquisa da autora .....	29
Figura 3 – Fotografia do diário de pesquisa da autora .....	38
Figuras 4 a 7 – Fotogramas do filme <i>Alike</i> (2015) .....	44
Figuras 8 a 11 – Fotogramas do filme <i>Wind</i> (2013) .....	51
Figuras 12 a 15 – Fotogramas do filme <i>Tempos Modernos</i> (1936) .....	57
Figura 16 – Fotografia do diário de pesquisa da autora .....	62
Figuras 17 a 19 – Fotogramas do filme-carta de Patrícia .....	68
Figuras 20 e 21 – Fotogramas do filme-carta de Carolina .....	70
Figuras 22 e 23 – Fotogramas do filme-carta de Anna .....	71
Figuras 24 e 25 – Fotogramas do filme-carta de Maria .....	72
Figura 26 – Fotografia do diário de pesquisa da autora .....	77



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro dos encontros com o cinema .....	34
Quadro 2 – Dados das professoras coautoras .....	37



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO</b>	21
<b>2 SOBRE AS ANDANÇAS ATÉ AQUI</b>	24
<b>3 O ROTEIRO DA PESQUISA</b>	30
3.1 LOCAÇÃO	32
3.2 PERSONAGENS PRINCIPAIS	35
<b>4 AS PROFESSORAS E A AUTONOMIA: FORÇAS EM CENA</b>	39
4.1 “É UM DESBOTAR, COLORIR, DESBOTAR E COLORIR”	45
4.2 “SE FÔSSEMOS TÃO PESSIMISTAS, NÓS JÁ TERÍAMOS DESISTIDO”	52
4.3 “POR MAIS QUE TENHAMOS UMA ESTRUTURA INSTITUÍDA COMO UMA FÁBRICA, TODO DIA É UM DIA”	58
<b>5 FILMES-CARTA: FORMAS DE OLHAR E DE (RE)CONSTRUIR A DOCÊNCIA</b>	63
5.1 QUEM SÃO AS PERSONAGENS PRINCIPAIS? QUAL LUGAR OCUPAM?	73
<b>6 POSSÍVEIS DESFECHOS</b>	78
<b>REFERÊNCIAS</b>	82
<b>FILMOGRAFIA</b>	86
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	87





## 1 APRESENTAÇÃO

Do alto da ponte, alcanço a cidade, a praia, a mata e o rio. Mas para onde correm as águas depois que elas somem no horizonte? Embora fosse impossível chegar a essa pergunta sem as imagens que vi, o curioso está no limite da minha visão. Como a narrativa de um filme, essa situação me coloca entre o visto e o não visto. Até que ponto essas imagens mostram uma história? Que outras histórias surgem a partir das imagens que não vi? Esses vazios me levam ao encontro da menina que fui quando a vida era muito mais misteriosa e cercada por perguntas. Hoje, reconheço que não posso pretender conhecer o rio tal como é, pois ele nunca é o mesmo: sua natureza nos escapa das mãos e dos olhos. Com um pé na infância, essa pesquisa aprendeu com o rio: investigar não é buscar certezas, mas usar os indícios para imaginar o que pode haver para lá de onde não posso ver.

Hoje, dentro de uma escola, ouço vozes com diferentes timbres e alturas, algumas vindas de longe, e outras, de perto. Às vezes falam a mesma língua, outras parecem incompreensíveis. Há também aquelas que calam ou deixam-se calar. No meio disso, o que as professoras escutam e falam? E quando o silêncio vem? Se essa situação fosse um filme, as professoras fariam parte de uma incógnita da narrativa, o momento que o espectador não pode afirmar de forma objetiva o que se passou. Por isso, como professora e pesquisadora, busco aqui tecer mais perguntas para esta incompletude, em um ato de cinegrafar com minhas colegas de profissão. Suas vozes é que dirão que lugar ocupam e o que fazem nesta história cambiante.

Assistir ou incluir-se no cenário da escola pela tela é aguçar o olhar para as sutilezas dos movimentos que ocorrem no seu interior. Essa é uma aposta que faço frente à mecanização do olhar a que estamos submetidos por um sistema de opressão econômica, social e política capitalista. Não se trata de entender o cinema com seus heróis, tampouco com seus vilões. Este é um convite para a leitura do mundo pelas imagens, que cada vez mais têm sugerido outros modos de ler e narrar a contemporaneidade. As imagens integram e transformam nossas vidas, indicando, marcando, sinalizando, anunciando, comprando e vendendo. Vê-las com atenção é o primeiro passo para perceber o que nos causam e, assim, libertar nossos sentidos.

Nesse roteiro, afetar-se pelas imagens é arriscar transformar a si e o mundo à sua volta, produzindo novas imagens. É na ideia de futuro, do que podemos vir a ser, que esse filme pode dar uma reviravolta. Em tempos que sequestram nosso futuro, criar outros roteiros pode parecer distante, mas essa capacidade faz parte da nossa natureza. Os deuses, os valores, os

sistemas, as instituições, tudo o que existe no mundo é fruto da criação humana sob os condicionantes a que estamos submetidos (CASTORIADIS, 1982). O mundo existe porque vivemos a constante tensão entre a criação, a destruição e a adaptação dos modos de ser e estar. Por isso, a autonomia é condição à escola na formação humana crítica e criativa e vice-versa, e, sem ela, é perdido seu sentido de ser, o de sonhar uma nova realidade.

Diante disso, algumas questões me tocaram: quais movimentos na docência conformam, adaptam ou oprimem? E quais os movimentos que motivam um governar a si mesmo? O quanto as imagens que as professoras têm de si e do seu trabalho dizem sobre isso? Que outras imagens as professoras são capazes de produzir? Para abordá-las, tracei o objetivo geral: compreender a construção da autonomia e dos trajetos formativos na experiência de professoras com o cinema. Definir objetivos específicos também se fez necessário: discutir as significações imaginárias sobre a docência em relação à autonomia; identificar como as professoras constroem a imagem da docência através do cinema; e perceber o imaginário do lugar simbólico das professoras na educação. Assim, delineei uma pesquisa que utilizou a metodologia da pesquisa-formação (JOSSO, 2004), com a coautoria de quatro professoras da Educação Básica, em sete encontros coletivos com o cinema, no formato virtual. São as cinegrafias das coautoras, narrativas a partir da apreciação ou da criação de filmes, que compreendidas pela hermenêutica (GADAMER, 1997), constroem os resultados.

Ver e criar imagens na tela sobre e com as professoras é uma resistência às formas hegemônicas que insistem em nos apagar. Mantendo vivo o gosto pelos mistérios e pelo sensível, convido-lhe a aventurar-se com as cinegrafias em busca de um endereço na história.

Figura 1 – Fotografia do diário de pesquisa da autora. Fonte: arquivo da autora.



## 2 SOBRE AS ANDANÇAS ATÉ AQUI

## 2 SOBRE AS ANDANÇAS ATÉ AQUI

Educar é, fundamentalmente, esticar horizontes de humanização. Encontrei essa analogia nos deleites com a poesia de Manoel de Barros. Não é unânime o que eu digo, mas por ora é o que tem me animado. Na escola, encanta-me saber que esse ato está nas interações e relações da vida social. Essa educação parece dar conta da vida que não cabe no sentido útil e trivial, principalmente em tempos que um fatalismo amesquinha as dúvidas, a imaginação e a responsabilidade com o “nós”. Esticar horizontes de humanização é acolher a disposição e os riscos de imaginar outros modos para um mundo melhor e mais justo. É uma reserva crítica e criativa sob a qual nos debruçamos, convictos de que a autocriação pode expandir quem somos.

Pensando assim, educar não é uma tarefa para qualquer um, mas para professoras e professores. Somos nós um dos principais atores na viabilização de um projeto educacional que é sempre um projeto de criação do homem e do mundo (VALLE, 1997), e nesse processo, todo cuidado é pouco para que as pressões opressoras não se sobreponham. Nosso trabalho é político, movido pela ideia de aprender a ser gente com o outro. Tornamo-nos gente através do que temos de mais humano e que nos diferencia dos demais animais: o poder de criação (CASTORIADIS, 1982). Longe de um campo de ações calculáveis, acredito que o desafio de ser professora é não se reduzir à aplicação de teorias e técnicas científicas, mas fazer-se em um caráter criador.

Contudo, pergunto-me se a escola tem sido um lugar fértil à criação. De modo geral, a sociedade tem sufocado sua própria potência criativa. Olhando de perto o que aprendemos desde o nascimento, inseridos na vida social, não é difícil perceber que nossas inquietações de criança são reprimidas à medida que crescemos. Somos educados para nos acostarmos com respostas simplistas ou até mesmo ignorar nossas perguntas, e parte de nós mergulha em um conformismo generalizado (CASTORIADIS, 2006). Pouco a pouco, nossa atividade de pensar e imaginar vai dando lugar às coisas úteis, e, na corrida pelo sucesso individual, vendem-nos a ideia de que cada um é responsável por si. Às vezes, muitos indivíduos não sabem se são consumidores ou consumidos. Essas cenas compõem em parte a imagem da nossa sociedade, ao modo como ela tem pensado a si mesma e se autoinstituído, atravessando o seu imaginário de formação humana e, conseqüentemente, de escola (CASTORIADIS, 1982).

O modelo convencional de escola, derivado dessa sociedade, condiz com o domínio pela lógica do mercado. Na escola, vigora a adaptação das novas gerações ao que já existe, ao que está posto, ao instituído. Ao se colocar a serviço de um utilitarismo e racionalidade

técnica, ela forja parâmetros que mais servem à exclusão do que à educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apesar de destacar a liberdade na construção do currículo local (BRASIL, 2018), está acompanhada de políticas educacionais que não medem esforços em traduzi-la homogeneamente em todo o Brasil. A favor de quê e de quem estes conhecimentos supostamente basilares atuam? A sociedade tem assistido e, por vezes, participado de um estreitamento de horizontes, um empobrecimento do ato de educar que se solidificou como uma preparação para a vida econômica.

Não é à toa que nós, professoras, somos vistas como a peça fundamental na engrenagem. É nossa responsabilidade o alcance dos objetivos das disciplinas e a garantia da disciplina dos estudantes na escola (NÓVOA, 2019b). A responsabilidade pelo sucesso ou fracasso recai sobre nós, pois aceita-se que da porta da sala de aula em diante caiba unicamente os nossos esforços individuais. Os respingos também aparecem na formação de professores, impensável fora dos propósitos para a escola (GATTI, 2017). Progressivamente, essa formação sofre pressões por um aligeiramento e descaracterização (GATTI et al, 2019), fomentando a disciplina em seu duplo sentido. Nesse cenário, um mercado da formação (NÓVOA, 2009; NÓVOA, 2019b) cresce, às vezes como a única opção para regiões menos assistidas, abrindo espaço para um catálogo de produtos, como cursos, palestras e consultorias, que vendem sedutores discursos motivacionais, receituários, técnicos etc.

Se a perspectiva que orienta meu olhar me ajuda a perceber que essa história está dada, ela também sublinha que a história nunca é única. Que histórias escritas sob a luz de velas hão de existir? Começo por mim. Escolhi esticar horizontes de humanização ao ser professora da Educação Infantil. Lembrando de Manoel de Barros, minha docência não cabe na função escolarizante: fui aparelhada para o ínfimo. Desde então, sou interpelada a aprender a ver pequeno, porque naquilo que a escola instituiu como desimportante reside a grandeza do educar e cuidar de bebês e crianças pequenas. Quem diria que a refeição com os pares é uma atividade tão importante quanto diferenciar letras, números e símbolos? Porém, começar minha carreira na Rede Pública Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS tem me colocado frente ao modelo convencional de escola<sup>1</sup> e, simultaneamente, à potência de uma

---

<sup>1</sup> Reporto-me ao modelo que tradicionalmente favorece os aspectos cognitivos, adotado em grande parte pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. No senso comum, a Educação Infantil precisa seguir tal modelo para ser considerada educacional. Conforme Barbosa (2009), o modelo convencional de escola dificulta a construção de uma nova dimensão educacional pela Educação Infantil, que considere as especificidades da primeira infância. Na Educação Infantil, propõe-se que as escolas sejam espaços para a produção de culturas infantis, de conhecimentos em situações de interação e de inserção nas práticas sociais e linguagens da cultura (BARBOSA, 2009).

educação que favoreça a produção de culturas infantis relacionadas ao contexto de vida cotidiana (BARBOSA, 2014).

Insatisfeita com as histórias prontas, que insistem em limitar as professoras como assujeitadas ou sujeitas, inclinei-me a investigar a formação de professores no interior das tensões em que é tecida, entendendo que ela pode ser isto, aquilo e outro. Vi que estava enredada pela indeterminidade da minha profissão, pelo seu *a ser*. Entendi que nesse caminho dissertativo não caberia apenas a objetividade da imagem que mostra a escola instituída sob escombros, em uma abordagem denunciatória de que está falida. Segui outro caminho e, assim, dediquei-me à escuta das professoras em uma abordagem da dimensão simbólica, ancorada no campo teórico do Imaginário Social, pois estes estudos “[...] explicitam não somente a dimensão do que está e do que é a realidade, mas também do instituinte, da possibilidade do novo” (OLIVEIRA, 2005, p. 53).

As tensões das quais falo ganham enfoque no Imaginário Social porque dizem da complexidade da autoinstituição da sociedade, que é sempre uma autocriação (CASTORIADIS, 1982). Apesar da ordem econômica-funcional dar importantes explicações com base no pensamento racional, ela tem se mostrado insuficiente diante do visto e do não visto, do dito e do não dito. A potência criativa que nos conecta com a imaginação fala da sociedade de um outro lugar de compreensão: do lugar do caos. Essa virada me colocou novamente de frente a todo o mistério e provisoriedade da minha observação, que na infância muito fitava o rio, captando-o em parte e imaginando-o em outra. Busquei, dessa forma, acolher o caos, o abismo, o sem-fundo, visto que é dessa indeterminidade que a vida social emerge. Isso não significa ignorar a existência das determinações naturais e das funções vitais, mas entender que aquilo que hoje me intriga, a escola, que a docência produz e por ela é produzida, é criação humana e, como tal, é incessante.

Entre tantas questões que se apresentavam a mim, destaquei a autonomia (CASTORIADIS, 1982). Com tamanha produção científica acerca do tema, por que minha insistência? A autonomia, na perspectiva do Imaginário Social, chegou como uma categoria que abraça a tarefa docente de esticar horizontes de humanização. Ela lembra que não se pode realizar a tarefa para o outro ou encaixá-la dentro de um ideal herdado. São os sujeitos habitantes da escola que necessitam descobrir e construir seus esticadores, desenhando um projeto educacional. Contudo, orientar-se pela autonomia é reconhecer sua coexistência com a heteronomia. De um lado, a heteronomia oculta a criação, resultando a aceitação e a reprodução das formas instituídas. De outro, a autonomia, com um “quê” desregulador da natureza, afirma a criação, aumentando os horizontes. Essa categoria, ao me ajudar a pensar

na docência atravessada por ambas as forças, também me ajuda a pensar na aproximação ou distanciamento do comprometimento com uma formação humana que se relaciona crítica e criativamente com o mundo.

A autonomia da qual falo é meio e fim da educação para a vivência plena no coletivo democrático, é capacidade reflexiva e deliberante individual e coletiva (CASTORIADIS, 2004). Além de olhar para onde outros aportes teóricos não chegam, como as expectativas, ritos, mitos e sonhos imbricados nas forças autônomas e heterônomas da sociedade, entendo que falar do lugar do Imaginário Social também é importante neste momento em que a autonomia ganha outras significações no espaço escolar. A retórica vem reduzindo a autonomia à qualidade da gestão, a sinônimo de competência para a manutenção do sistema (FERREIRA, 2012), sob o pano de fundo do neoliberalismo. No contexto em que escolas permanecem fechadas por medida de distanciamento social, devido à pandemia de COVID-19 enfrentada no país, esse recorte sugere desconfiar do que se instituiu no ensino presencial como “antigo normal”, do que vem se instituindo no ensino remoto como “novo normal”, e encontrar brechas para imaginar o incomum à educação.

Esta dissertação me soou como uma ida ao cinema. Nas próximas páginas, haverá diferentes filmes, alguns eleitos por mim e outros criados pelas professoras coautoras desta pesquisa, mas, principalmente, haverá as afetações causadas pelo mergulho nas obras. Pela confiança que deposito na criação, dei vazão a outras formas de expressão na tentativa de partir de diferentes ângulos, assumindo a necessidade de uma pesquisa do Imaginário Social que adentre diferentes áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2005). Decidi por essa arte devido ao apreço que dedico desde que fomos formalmente apresentadas uma à outra, em 2015, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). Em um mundo que nos engole por meio da distração do nosso olho cansado ou acostumado, o cinema nos ajuda a olhar, a aprender e desaprender, a alteridade (TEIXEIRA et al 2014; FRESQUET, 2013; BERGALA, 2008). Assistir ou criar filmes pode ser uma pausa na distração pela qual a heteronomia age. Por que não uma prática da atenção para a lucidez?

Autonomia, Formação, Imaginário Social e Cinema e Educação: como costurá-los e materializá-los na investigação? É nesse emaranhado que defino e tomo por base as cinegrafias das coautoras. A narrativa provocada pelo/no ato de ver e fazer filmes é tão particular que passei a chamá-la dessa forma, inspirada no projeto de extensão “Cinegrafando a Educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” (OLIVEIRA et al, 2015), ao qual devo a minha aposta no cinema. De lá para cá, percebi que cinema é narrar-se, e narrar-se pelo cinema é cinegrafar. Com a metodologia da

pesquisa-formação (JOSSO, 2004), as cinegrafias mostram a reflexividade e os deslocamentos das coautoras que, pela análise hermenêutica (GADAMER, 1997), aproximam-me dos sentidos e significados que tocam a docência e a autonomia e heteronomia. Se nenhuma lente capta a realidade em si, mas o recorte dela, o que as professoras escolhem recortar da realidade quando assistem ou criam filmes?



Figura 2 – Fotografia do diário de pesquisa da autora. Fonte: arquivo da autora.



### 3 O ROTEIRO DA PESQUISA

### 3 O ROTEIRO DA PESQUISA

Como toda pesquisa, esta tem o seu roteiro. Desejo aqui apresentar um roteiro literário<sup>2</sup> que detalhadamente descreve as cenas, indicando suas locações, horas, ações, personagens e diálogos. Situo-me como uma pesquisadora que está imersa nesse processo investigativo, compondo o elenco. Em *off screen*<sup>3</sup>, sou uma personagem que não está presente na tela, mas que fala com os demais, na tentativa de levar-me pelo jogo das narrativas que criamos e encontramos juntos (GADAMER, 1997), na construção do conjunto de cenas das quais é feita a obra dissertação. Nesse roteiro, fui encorajada a abrir-me à alteridade das narrativas baseada na hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), que muito me ajudou a fugir do ideal de distância e neutralidade com o objeto, em nome de um método que a Ciência Moderna legitimou e pouco cabe às Ciências Humanas.

Da concepção das questões e dos objetivos, o desafio da metodologia foi declarado. São tantos os métodos e técnicas para a atividade racional, mas poucos contemplam a imprecisão que nos constitui. Notei que mexer com os aspectos do Imaginário Social, referenciados em Castoriadis (1982), é “abalar” essa cientificidade herdada que ainda insiste em considerar científico somente o conhecimento que pode ser comprovado (OLIVEIRA, 2005). Qual metodologia acolheria a complexidade do Imaginário Social? Embora no começo eu não tivesse uma resposta clara a isso, sabia que apreender os sentidos e significados me exigiria observar e ler diferentes formas de expressão. Sem dúvidas, ver e fazer filmes falou mais alto.

Segui à procura de uma metodologia que não privasse o olhar cuidadoso e o protagonismo das professoras nas experiências com o cinema. Relendo materiais passados, do período da Iniciação Científica no GEPEIS, encontrei muitos estudos sobre Histórias de Vida, especialmente o livro “Narrativas e saberes docentes” (OLIVEIRA, 2006), o primeiro que li sobre o tema. De leitura em leitura, considerei a metodologia proposta por Josso (2004), denominada pesquisa-formação, muito coerente com a Autonomia, a Formação, o Imaginário Social e o Cinema e Educação. Não se trata de uma metodologia que se contenta em “coletar” dados, mas que contribui na construção de conhecimentos com todos que se enredam na

---

<sup>2</sup> O roteiro literário é parte fundamental da pré-produção no cinema, consistindo no detalhamento cena a cena. É onde indica-se a gravação e o cenário, as informações técnicas à gravação e, ainda, as ações e diálogos dos personagens.

<sup>3</sup> *Off screen* (O.S.) significa voz fora da tela. É utilizado quando o personagem está em cena, mas não é possível vê-lo durante a fala.

pesquisa. Seu objetivo é “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez” (JOSSO, 2004, p. 62).

Na pesquisa-formação, aproximei-me das narrativas como perspectiva metodológica, fonte e processo de visibilidade dos sujeitos na ciência. Isso quer dizer que não realizei uma pesquisa sobre as professoras, mas com as professoras. Na alteração de palavras está a força de uma nova concepção: a articulação da investigação com a formação. Pressupondo que formar é formar-se, também discutido por Ferry (2004), Josso (2004) defende que o ato de narrar a própria vida é capaz de proporcionar a compreensão de si e a ressignificação da experiência em um autoformar-se, além de possibilitar a investigação. O sujeito deixa de ser objeto de pesquisa para tornar-se pesquisador de si.

Depois de tanto tempo atuando no projeto de extensão “Cinegrafando a Educação - experiências formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?” (SEVERO; OLIVEIRA, 2016), passei a observar as particularidades das narrativas disparadas pelo contato com os filmes. As crianças, os jovens, os adultos, as professoras, todos falam de um outro lugar: do lugar do sensível. As metáforas do filme passam a ser as metáforas para suas vidas. Na pesquisa-formação, Josso (2004) entende que esse sensível oferece novas perspectivas para a invenção de si, em dimensões para ver, pensar, sentir, fazer. Naquela altura, eu já sabia que a pesquisa desenvolver-se-ia pelas narrativas das professoras, provocadas pela apreciação e criação de filmes. Então, entendi que seria importante reconhecer essa particularidade, e passei daquele dia em diante a chamar de “cinegrafias” as narrativas que daqui sairiam, inspirada no projeto que me aproximou do cinema.

Nesse percurso do argumento do roteiro, surgiu o medo de me encontrar com cinegrafias fictícias. Por recomendação das orientadoras, pesquisei um pouco mais. Fiquei tranquila quando li que o relato de vida é uma ficção baseada em fatos contados e isso permite uma autêntica invenção de si (JOSSO, 2004). A linha que separa o fato da ficção é muito tênue. É impossível escapar da ficção no ato de recordar. Lembrei do filme *Peixe Grande e Suas Histórias Maravilhosas* (2003), no qual Edward Bloom, ao contar histórias fabulosas sobre a sua vida, revela mais de si do que qualquer narrativa factual o faria. Ele é constituído das histórias fabulosas que conta, prenes de identidade. Foi assim que trouxe as cinegrafias das professoras.

Como está inscrita a autonomia e a heteronomia nas experiências das professoras com o cinema? E naquelas revisitadas por via da arte? Encontrei na pesquisa-formação um terreno fértil a essas e outras perguntas, porque a experiência tem centralidade, é a matéria-prima trazida pelo ato de narrar (JOSSO, 2004), aqui, cinegrafar. A memória também é um alicerce,

visto que é dela que se acessa as histórias de vida, pela rememoração, realizando um “trabalho com e da memória” (OLIVEIRA, 2018). Nesse processo, individual e coletivo, é impossível não demarcar o contexto, porque as experiências não estão apartadas de uma sociedade e, em relação a isso, foi preciso lembrar constantemente do tempo e do período histórico.

Confesso que meu maior desafio como pesquisadora foi criar boas perguntas que provocassem as cinegrafias, via de acesso aos imaginários (OLIVEIRA, 2017; BRANCHER, OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018). Disso dependia um diálogo com o cinema que resultasse em cinegrafias cheias de reflexões individuais e coletivas. Embora tivesse pensado no tempo e espaço que permitisse a reflexão, é muito comum que se estabeleça apenas descrições, tanto do que se viu objetivamente no filme, quanto das experiências pessoais e profissionais. Decidi por uma provocação aberta por vez, ligada a cada filme, na tentativa de fugir dos clichês esperados pelas pesquisas acadêmicas, de não conduzir as cinegrafias e de disparar o ato de contar os trajetos formativos (OLIVEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2018).

Através da metodologia escolhida, pensei em chegar às reflexões e aos deslocamentos das professoras. Evidentemente, aproximei-me das cinegrafias repletas de imaginários sobre a escola e a docência, nas suas intermitências entre autonomia e heteronomia, bem como observei o modo como a pesquisa-formação mobilizou estes imaginários. Pude, então, montar em parte o quebra-cabeça sobre as imagens da docência, que sempre exigirá peças novas. Quando lembro dos princípios de horizontalidade que defendo, vejo que a pesquisa-formação foi certa porque sua base está na alteração das relações de saber-poder com os sujeitos, evidenciando a riqueza dos saberes de quem narra, além de deslocar a relação sujeito-objeto, entendendo que quem coproduz pesquisa a si. Por isso, é adequado chamar as professoras que aceitaram o desafio de tramar esta pesquisa comigo de professoras coautoras.

### 3.1 LOCAÇÃO

Certo dia, escutei que um bom roteiro não garante um bom filme, mas sem um bom roteiro não se faz um bom filme. Durante o caminho metodológico, lembrei muito dessa afirmação. Pensando nisso, pareceu-me muito apropriada a analogia com o roteiro do cinema para discutir a metodologia da pesquisa, pois o termo roteiro significa rotas. O que é a metodologia senão a forma como as rotas são traçadas para ir de um lugar a outro? Posto isso, tentei descrever cada cena com todas as informações necessárias. Apesar do empenho por uma rota bem definida, algumas vezes foi preciso parar, descansar, replanejar e seguir outros caminhos. No final, contei com um roteiro que se abriu para a imprevisibilidade da vida.

Inicialmente, o roteiro foi escrito com toda a energia de quem estava realizando uma pesquisa com dedicação exclusiva, apoiada pela Bolsa Demanda Social nível Mestrado, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Planejava propor em todos os encontros com o grupo de coautoras a discussão e a experimentação de diferentes modos de captação de imagens e sons. Prestes a dar início à etapa mais determinante do roteiro, minha convocação para o cargo de professora de Educação Infantil causou uma reviravolta. Estava muito feliz pela conquista, afinal, ser professora efetiva ainda é uma das melhores possibilidades a quem deseja seguir a carreira na Educação Básica. Ao mesmo tempo, anunciavam-se dificuldades da divisão do envolvimento com a docência. Então, o roteiro original foi replanejado, ganhando o seguinte desenho:

Quadro 1 – Roteiro dos encontros com o cinema

ENCONTROS	PROPOSTAS
<b>Encontro 1</b>	Provocação – Como vocês percebem a autonomia em meio ao isolamento social?
<b>Encontro 2</b>	Exibição do filme <i>Alike</i> (2015) Provocação – Em que situações o trabalho colore? E quando desbota?
<b>Encontro 3</b>	Exibição do filme <i>Wind</i> (2013) Provocação – Quais espaços e momentos existem para pensar e participar da docência?
<b>Encontro 4</b>	Exibição de um trecho do filme <i>Tempos Modernos</i> (1936) Provocação – O quanto a escola lembra a fábrica?
<b>Encontro 5</b>	Exibição dos filmes-carta sobre o tema “Para a escola de amanhã eu imagino...”  1 – Escrever uma carta narrando o que você imagina para a escola do futuro, tendo o destinatário você mesma no futuro; 2 – Filmar a carta; 3 – Enviar o material para a montagem, com a duração de até 10 minutos.  Provocação – O que as experiências com os filmes-carta provocaram? Quão autônomas são as escolas? E os(as) professores(as)?

Fonte: arquivo da autora.

A segunda grande reviravolta veio pela notícia da pandemia de COVID-19. Impossibilitada de realizar os encontros presencialmente, a videochamada foi a alternativa encontrada. Afastei-me mais um pouco do desejado, que carregava as expectativas das emoções de quem pode se ver na grande tela. Ver e criar filmes pelas telas do computador ou do *smartphone* não era a experiência que eu pensava para o grupo, mas foi a possível. Foram encontros com uma hora de duração, realizados em meio à instabilidade da conectividade, primordialmente. Isso justifica a prorrogação da pesquisa que, no final, contou com sete

encontros, realizados de junho a julho de 2020. As rotas que seguimos foram bem diferentes dos primeiros ensaios, mas nem por isso menos belas.

A pesquisa-formação exige tempo e confiança, pois prescrutar a própria história de vida é revelar um pouco da intimidade. Isso pode ser ainda mais delicado quando a narrativa ocorre na experimentação de outra linguagem. Por essas razões, replanejei o roteiro dos encontros com a intenção de convidar as coautoras a cinegrafar com liberdade, em um formato virtual acolhedor. A prioridade foi começar com uma provocação a respeito da realidade que todas estavam vivendo, o isolamento social. Nos encontros seguintes, a discussão sobre a autonomia e os trajetos formativos foi adensada a partir das cinegrafias disparadas pela apreciação de filmes e demais provocações. Com o grupo já familiarizado, a alegria e disposição marcaram a recepção da proposta final do filme-carta.

O filme-carta pareceu uma forma interessante de experimentar o cinema, graças aos seus tons de ensaio, que trazem narrativas tocantes e grande engajamento (MIGLIORIN, 2015). Com apenas um *smartphone* e uma carta, coube às coautoras escolherem o que mostrar e como mostrar no seu filme-carta. Embora as narrativas da pesquisa-formação não obedeçam uma linearidade e sequência, porque se reconhece que a vida não transcorre dentro dessa lógica, propus às coautoras a produção de um filme-carta endereçada a elas mesmas no futuro, para tocar questões relativas à prospecção do futuro como possibilidade de transformação. Durante o apoio na montagem dos filmes-carta, observei cinegrafias repletas de referências significativas a cada professora, confirmando a originalidade da pesquisa-formação em produzir conhecimentos que tenham sentido aos sujeitos (JOSSO, 2004).

Os resultados produzidos beberam em mais de 200 páginas de cinegrafias transcritas dos encontros e dos filmes-carta. Em meio a tanto material, utilizei a fotografia para captar um pouco daquilo que as cinegrafas me tocaram e, então, selecionei do meu diário de pesquisa algumas fotografias para compor esta dissertação. Fiz as imagens para dar a ver as sensações que o processo investigativo me trouxe. Espiando o mundo pela câmera, busquei fotografar o inapreensível da pesquisa.

### 3.2 PERSONAGENS PRINCIPAIS

Quais personagens devem entrar em cena? Antes de amadurecer essa ideia, eu já havia decidido que seriam as professoras da Educação Básica. Desde a graduação, tenho a convicção de que os sujeitos da escola merecem mais evidência nas pesquisas. Não falo da evidência que utiliza a participação para reafirmar aquilo que já se sabe, como as ausências da

escola. Falo da evidência que se abre a todas as manifestações dos grupos sociais que na escola interagem. Ao final, quatro professoras coautoras aceitaram dedicar seu tempo a um grupo onde pudessem cinegrafar. Olhando para o todo da dissertação, percebo que mais uma vez fiz uma escolha feliz. Sem elas, a pesquisa não teria o mesmo sabor e cor.

Do planejamento do roteiro até o seu desenvolvimento, a vida, como sempre faz, surpreendeu. Iniciei planejando convidar as professoras de Manoel Viana/RS, pensando que esta pesquisa contribuiria com as Redes Públicas de Ensino da minha querida cidade natal, visto que suas iniciativas de formação continuada ainda são tímidas. O convite formal, no entanto, não chegou a acontecer. Durante a definição das coautoras, em fevereiro de 2020, assumi o cargo de professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos/RS e, devido à distância que separa as duas cidades, seria muito difícil dar continuidade ao plano.

Dividida entre a alegria de tornar-me professora efetiva e a tristeza de não poder realizar a pesquisa como desejava, resolvi convidar minhas colegas de Júlio de Castilhos/RS. Sob a mediação da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), muitas colegas receberam o convite e se interessaram por participar. Sem fôlego para um grupo tão grande, limitei o convite às quatro primeiras pessoas inscritas, no intuito de dar atenção que cada uma merecia. Durante o tempo que estava organizando o grupo, fomos pegos por uma pandemia e, por medida de segurança, lançamo-nos aos encontros virtuais das videochamadas. Porém, pouco a pouco, nosso grupo foi se esvaziando, até contar com apenas uma coautora. Os motivos para o esvaziamento mencionam a coincidência e a sobrecarga de atividades da escola com os encontros do grupo.

Depois de muito caminhar, encontrei uma alternativa a esta situação na criação de um novo grupo, dessa vez escolhido a partir das relações que estabeleci no GEPEIS. Assim, as cinegrafias desta dissertação têm os rostos de quatro professoras da Educação Básica que passaram pela experiência de um grupo de pesquisa que nos liga. São professoras em diferentes períodos da docência e atuantes em diferentes contextos. Conteï com a agradável companhia delas não apenas nos sete encontros que tivemos, mas do dia em que o convite foi aceito até o fechamento desta pesquisa. Utilizei nomes fictícios para garantir o anonimato delas. Um pouco dos seus dados é exibido no quadro:



Quadro 2 – Dados das professoras coautoras

<b>PROFESSORAS COAUTORAS</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>CARGO</b>	<b>JORNADA DE TRABALHO</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO</b>
<b>Patrícia</b>	Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar e Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional	Professora de Anos Iniciais na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS	40h semanais	20 anos
<b>Carolina</b>	Licenciada em Letras, Especialista em TIC Aplicadas à Educação e Mestra em Educação	Professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal de Ensino de Restinga Sêca/RS	20h semanais	17 anos
<b>Maria</b>	Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação	Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS	20h semanais	6 anos
<b>Anna</b>	Licenciada em Pedagogia e Doutora em Educação	Professora de Anos Iniciais na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS	20h semanais	2 anos

Fonte: arquivo da autora.

No momento tão difícil da pandemia, que nos confrontou com o medo da morte e com as inseguranças do novo formato do ensino remoto, os encontros foram muito aguardados e desejados por mim e pelas coautoras. É um grupo privilegiado pelo acesso à pós-graduação e, talvez por isso, as cinegrafias tenham sido tão diferentes do que eu, com meus pré-conceitos, esperava. São professoras que, com suas formações, tornam diariamente uma educação possível em diferentes realidades. Eis as personagens principais.



Figura 3 - Fotografia do diário de pesquisa da autora. Fonte: arquivo da autora.

#### 4 AS PROFESSORAS E A AUTONOMIA: FORÇAS EM CENA

#### 4 AS PROFESSORAS E A AUTONOMIA: FORÇAS EM CENA

Muitas professoras moram em mim. Comecei a fazer suas imagens ainda menina, antes mesmo de entrar na escola, aos 6 anos de idade. Algumas marcaram meu imaginário: a conhecedora; a afetuosa; a dominadora; e a didática. Passei a entrar em conflito com elas desde o meu ingresso na Licenciatura em Pedagogia da UFSM, situação acentuada mais à frente, no GEPEIS, nos movimentos sociais, na Especialização em Gestão Educacional da UFSM, no Mestrado em Educação da UFSM e na docência na Educação Infantil. A cada nova experiência, aquelas imagens ficavam mais distantes, porque nem eu e nem os tempos eram os mesmos. A beleza que eu via na docência não morreu, mas amadureceu. É na prática da docência e na reflexão sobre ela, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, que se alicerça a descoberta permanente de uma imagem da docência que chamo de minha, em um autoformar-se (JOSSO, 2004). Tornar-se professora não acontece do dia para a noite, já alertava Freire (2016).

Nos labirintos desse processo, a descoberta da docência em cada professora brasileira é atualmente atravessada por uma pandemia de COVID-19. Ao fecharem-se as portas das escolas, devido às medidas de distanciamento social, houve a necessidade de reorganização das escolas pelo ensino remoto para o atendimento seguro à comunidade escolar. A mudança imposta pela crise sanitária revirou os mais experientes até os iniciantes, de modo que todos passassem a ocupar tempos e espaços desconhecidos à Educação Básica. Por isso, foi inevitável introduzir o momento existencial que vivemos no primeiro encontro com as professoras coautoras. A narrativa sobre este contexto sócio-histórico mostra como a docência se faz em idas e vindas:

*Agora a gente está percebendo que o professor tem uma questão que é tecnológica, que é muito mais difícil, que te tira esta autonomia. Eu escutei muito os meus colegas dizerem assim: “tu vai fazer aula?” Claro, por exemplo, faz um vídeo no YouTube de 15 minutos, tu demora um dia para fazer um vídeo de 15 minutos. Tu tem que fazer, por exemplo, na minha área, o PowerPoint, explicar como vai pensar, como vai fazer, resumir aquilo de uma forma mais didática possível para a criança conseguir entender longe de ti. Então, todas essas questões técnicas tiram um pouco da tua autonomia de professor. Porque tu meio que fica nu. E agora? Como é que eu faço? (Carolina, grifos meus).*

Em meio à angústia e ao silêncio de um trabalho confinado à vida pessoal, a tecnologia surge como um grande expositor da intimidade das professoras. Isso veio desfazer

a “cortina de fumaça” instaurada pelo discurso otimista com a entrada repentina da tecnologia no ensino remoto. Por que as novas tecnologias, grandes apostas do ensino remoto, apareceram com tanta frequência relacionadas a um certo obstáculo? Não seriam elas as responsáveis por disponibilizar os recursos necessários à manutenção do vínculo com a escola e à interação de professoras e estudantes, em tempos de pandemia? Se há a sensação de nudez, o que estava encoberto?

A palavra nudez parece existir pela falta, privação de algo. Ao longo dos anos de precarização, não faltam ausências que expõem as professoras às intempéries, e a falta de acesso às tecnologias é uma das faces desse antigo problema mais evidente na pandemia. Nem o pensamento mais alucinado imaginou que para manter a escola seria preciso de, no mínimo, um *smartphone* com internet. Nem por um segundo me passou pela cabeça que a produção de vídeos, compartilhados no *WhatsApp* ou *Facebook*, seria o único meio de eu manter o hábito e o deleite da leitura junto às crianças. Carolina relaciona o ensino remoto à perda da autonomia, pois exercer a docência demanda condições laborais mínimas que nem antes da pandemia eram integralmente supridas. A precarização é colocada como uma definição exterior que retira a capacidade de realizar os anseios da comunidade escolar (CASTORIADIS, 1982). O que fica é a dependência única da boa vontade da classe docente e das famílias e a falta de ações conjuntas dos órgãos mantenedores, como o acesso a equipamentos, conectividade e formação.

A que preço se descobriram professoras no formato virtual? Sem acesso ou pouco familiarizadas com as tecnologias, as professoras, “nuas”, ficaram mais expostas ao sentimento de desatualização (NÓVOA, 2009). A narrativa descreve como Carolina aprendeu a planejar aula por intermédio das tecnologias. Talvez hoje criar um vídeo no *YouTube* não seja tão difícil como pareceu no início do ensino remoto, em março de 2020. E as suas colegas? Assim como ela, já possuíam certo conhecimento de algumas tecnologias? Já possuíam recursos materiais próprios? O ensino remoto em apelo emergencial jogou suas fichas nas professoras. Elas não pararam, mas consumir foi a saída para muitas continuarem, para se “atualizarem”. Os produtos são diversos e inúmeros, indo de computadores até cursos de aperfeiçoamento. Nesse mercado ascendente na educação, a docência é cooptada pelos valores de consumo, poder, *status* e prestígio das sociedades heterônomas (CASTORIADIS, 2009). Tudo o que se oferta pela lógica comercial apresenta necessidade?

A sensação de nudez também está na exposição da ferida aberta pela desigualdade social. Teixeira (2007, p. 437) diz que “a sala de aula e a aula trazem à cena, assim como toda a escola, o que está do lado de fora; o que, mesmo não lhe pertencendo, irá construí-la”, logo,

são os (des)encontros do ensino remoto que hoje (des)ocultam histórias marcadas pela exclusão digital. “E agora? Como é que eu faço?”, pergunta Carolina. Frente a um problema que supera questões técnicas, boa parte dos sistemas de ensino tomaram suas decisões a portas fechadas. O mínimo sinal de democracia está na participação de organizações representativas de órgãos públicos e privados da Educação Básica e Superior na construção de documentos que estabelecem orientações e diretrizes ao ensino remoto. Das quatro coautoras, três estão atuando prioritariamente pela entrega de material impresso. Aos estudantes e suas famílias, as redes sociais muitas vezes são as únicas tecnologias que mantêm laços: aproximações na distância saudosas dos encontros que a escola oportuniza.

O cotidiano dividido com as tecnologias acorda antigas ameaças que despem as seguranças as quais a profissão se agarra. Primeiramente, pensei em uma concorrência pela centralidade na educação da sociedade, disputa pela qual a escola concorre desde a sua origem, na Modernidade. A escola ainda é significada como lugar de acesso ao conhecimento, à sabedoria (OLIVEIRA, 2005), mas as tecnologias também educam diariamente os grupos excluídos, uma educação que acontece no fluxo da vida, “aquela divulgada cotidianamente pelos meios de comunicação, sobretudo a televisão, a publicidade etc., e até mesmo além disso, por tudo o que se passa na sociedade, na política, no urbanismo, nas canções...” (CASTORIADIS, 2004, p. 286). Mas o momento corresponde à ameaça da perda de espaço e, em nome da própria autonomia, as professoras resistem a um trabalho limitado à função de “dar play” que abre precedentes à exclusão da participação e à elitização<sup>4</sup> da educação. Por que o trabalho nunca está a contento do sistema? Os recursos “novos” e “funcionais” responderão a isso? São questões levantadas pela situação do ensino remoto vivenciado, fazendo parte das nossas docências.

No empenho das coautoras em pensar e narrar a docência na pandemia, a experiência da compreensão (GADAMER, 1997) mostrou, além das tecnologias, vários tempos em um dia, intensificados pelo trabalho dentro de casa. Desde o anúncio da pandemia, o tempo da escola passou por reconfigurações e significações. Em âmbito nacional, no mês de abril de 2020, foi autorizada a reorganização dos calendários escolares pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020), o que impactou a nossa rotina de trabalho. Que influências a instituição imaginária social do tempo haveria de exercer? Neste encontro, as coautoras

---

<sup>4</sup> Refiro-me à elitização para abordar o risco do direito humano da educação tornar-se inacessível às camadas populares que, em situação de exclusão digital, seriam duplamente excluídas por uma educação intensamente mediada pelas novas tecnologias.

emprestaram um pouco do seu tempo e o trouxeram para o diálogo no grupo. A seguinte narrativa destaca como o mesmo é significado:

*Eu não sei vocês, mas eu estava no piloto automático. Saindo às 7h, voltando às 6h. Saindo às 7h, voltando às 6h. Trabalhando, planejando quando dá tempo, porque nós não temos Hora Planejamento. A loucura que eu estava! **Eu não estava com tempo para pensar sequer na vida! A pandemia não é uma coisa que nós gostaríamos de estar passando, porém, abriu nosso leque de pensamento. De tudo! Então, eu não posso dizer que não está sendo bom por um lado. Não vou ser hipócrita nesse sentido. Eu estou revendo e retornando coisas que eu havia deixado para trás. (Maria, grifos meus).***

Às vezes, 24 horas é insuficiente para tudo que o sistema deseja que se faça em um dia. A falta novamente aparece à docência, dessa vez significando a escassez de tempo que os ritmos da escola impõem. Conforme a narrativa, a carga horária de 40h semanais é o tempo cronológico do trabalho, o tempo marcado pelas convenções sociais, o que Castoriadis (1982) chama de tempo identitário. Mas nada é contido pelo *chronos*. O trabalho exige mais tempo para determinadas atividades fundamentais, como o planejamento, e este é o tempo imaginário, isto é, o modo como o tempo é sentido pelas professoras (CASTORIADIS, 1982). É um tempo permeado de sensações que ultrapassam as unidades de medidas, como a sensação de que uma hora na sala de aula passa mais depressa do que uma hora na fila do banco. Dentro do tempo imaginário ainda está a falta do ócio e do lazer que, somados, expandem o fazer automático da docência, favorecendo o mundo já existente que se esqueceu do bem comum. São subtrações dos tempos que Maria diz ser para pensar na vida.

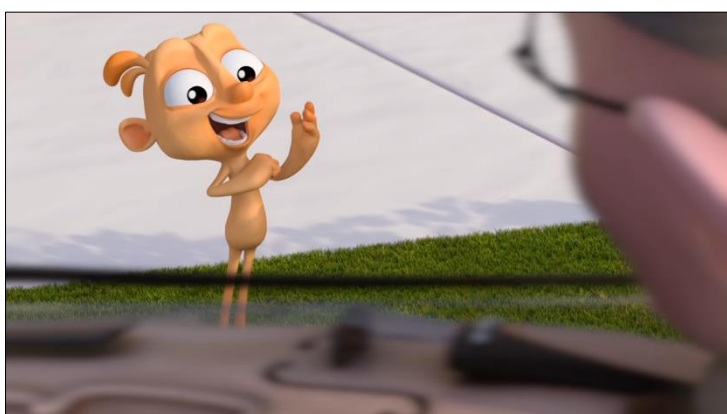
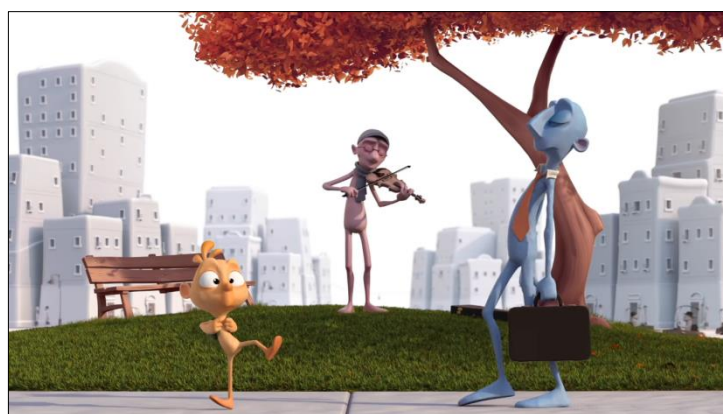
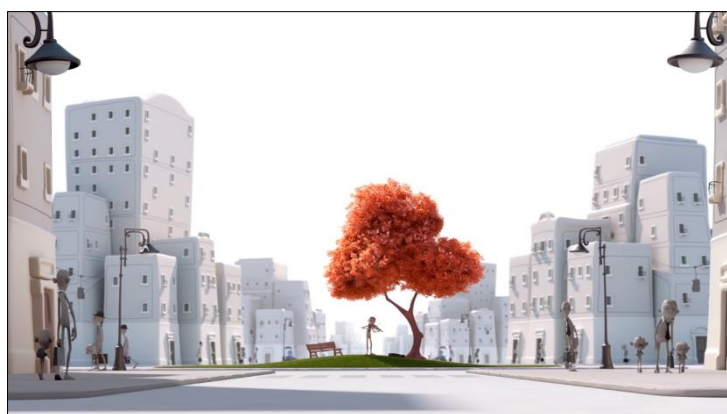
Para entender a falta é preciso lembrar do excesso. O trabalho não cessa quando a escola fecha. E quando a escola desliga? “[...] *A gente não está trabalhando 20 ou 40 horas, a gente está trabalhando 100 ou 200 horas*” (Anna). O excesso é outra significação das professoras sobre o tempo. A carga horária na maioria das vezes só abrange as atividades frente à turma, como é o caso das quatro coautoras. Planejamento, material, plataforma, relatório, *WhatsApp*, vídeo, currículo emergencial, avaliação, reunião, *live*: esses substantivos não dizem diretamente da aula, mas sem eles o ensino remoto não aconteceria. Onde ficam os bastidores? O tempo imaginário mostra que na docência o tempo do trabalho se mistura a outros, e disso o sistema vem se favorecendo pela exploração de tempos que continuam a não serem pagos. Este problema é intensificado na pandemia, visto que o espaço da vida pessoal foi dividido com os assuntos da escola.

Haveria o incansável relógio perdido a hora? As semanas continuam a ter sete dias e pelo menos cinco são voltados à escola. Em decorrência da pandemia, a narrativa de Maria fala de mudança no tempo imaginário que oferece mais lugar ao ócio. No tempo do ensino remoto ela pôde dedicar-se a projetos engavetados e necessidades vindas junto com a pandemia, como estudos, lazer e apoio à família. Na sua realidade, houve uma concentração de esforços na formação continuada durante a jornada de trabalho, uma flexibilização dos tempos e espaços pela impossibilidade da transposição do ensino presencial para o ensino remoto e a possibilidade de cuidar e acompanhar em casa o seu filho bebê que está frequentando a escola. Para ela, a pandemia trouxe mudanças e sentimentos que abriram uma fresta no tempo instituído na escola para um recolhimento à vida pessoal, à introspecção, à “desaceleração”.

O tempo não está dado, mas é o que dele fazemos (SILVA, 2013). As professoras não só obedecem aos tempos identitários da escola, presentes nos currículos, horários e calendários, mas os modificam. Embora a significação da falta e do excesso de tempo influencie a vida delas, isso não as determina. Elas recusam a doação do tempo para o trabalho. Elas lutam pelo seu direito à hora-atividade, já definido no artigo 67, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). E no distanciamento social elas vivem um tempo “*para pensar tudo*” e “*para pensar em nada também*”, nas palavras de Maria e Carolina, respectivamente. O tempo não é inimigo, mas ele está em disputa por seu valor no sistema capitalista e, sendo assim, precisa ser conquistado pela classe docente, feito diariamente pelas brechas da dedicação de um tempo a si. Um tempo para o cuidado de si a quem se ocupa de outros.

As narrativas sobre a relação com a tecnologia e o tempo reacenderam minha desconfiança com uma das mais repetidas afirmações do momento atual. Estaria mesmo a educação se reinventando? As coautoras destacam questões que estão no âmago da docência, no modo como ela é desenvolvida. A pandemia aparece como um contexto agravante, mas de muito antes vem o nó. As professoras vivem entre o desejado e o possível. De olhos abertos e pés firmes no chão da escola, elas caminham pela autonomia individual desejantes pela interação social, abrangendo uma relativa liberdade na descoberta da própria docência (CASTORIADIS, 1982). No macro, ainda há o novo operando a favor do velho. Não se trata da tecnologia e do tempo em si, mas do que se tem feito da sua presença e ausência, falta e excesso, à preservação do *status quo* da educação que, massificando, desumaniza, coisifica (FREIRE, 2016).

Figuras 4 a 7 – Fotogramas do filme *Alike* (2015)



Fonte: YouTube.



#### 4.1 “É UM DESBOTAR, COLORIR, DESBOTAR E COLORIR”<sup>5</sup>

Envolto por um mar cinza da cidade, um artista toca seu violino com a mesma emoção de quem se apresenta em um grande concerto. Ninguém assiste a entrega à arte. As pessoas, até mesmo as crianças, quase confundem-se ao concreto dos prédios. Nem as cores da pequena porção de terra onde está o artista parecem chamar a atenção. As pessoas apenas andam de um lado a outro. Eis que a caminho da escola uma criança laranja para e contempla a música, em êxtase. Ela está acompanhada de seu pai azul, que a lembra de seguir: ele para o trabalho e ela para a escola. A partir de então, é nesse lugar improvável que pai e filho passam a devolver as cores às suas vidas em meio a tantas outras vidas acinzentadas pela rotina. São as flores de Carlos Drummond de Andrade furando o asfalto, logo penso.

Para as professoras não é tão diferente. Convivendo com o cinza ao redor, suas cores ressurgem no momento em que “[...] *para, pensa e reflete*” (Carolina). A volta da cor testemunha a importância de tempo, lugar e relação com a realidade, pois estas são as condições necessárias à reflexão, ao trabalho sobre si e, portanto, à formação (FERRY, 2004). No transcorrer do trabalho, às vezes desbotado pelo fazer automático, tomar fôlego cria pausa para pensar sobre o vivido e o futuro. Trazer esta pausa para dentro da escola é fundamental à autonomia, onde historicamente não se concebe o trabalho docente como produtor de saberes (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017). A escola, sendo o *lócus* onde a condição docente<sup>6</sup> se realiza (TEIXEIRA, 2007), pode instaurar um *lócus* formativo específico, para que as professoras busquem em suas trajetórias pessoais e profissionais as respostas às suas perguntas, como Josso (2004) e Ferry (2004) propõem:

*Mas, ao mesmo tempo, mesmo nesse mundo automático, a gente tem aquele momento que a gente para, pensa e reflete. E a cor volta. Assistindo ele [o filme], eu não consigo ver com tanta dureza a escola. A escola torna isso? Em parte, sim. Mas ao mesmo tempo a escola tem alma e é essa alma que está no professor, que está no aluno, que está nos pequenos detalhes. (Carolina, grifos meus).*

Mais do que a centralização das situações da sala de aula e da escola, que enfatiza a individualização e a responsabilização, há no pensar das professoras o reconhecimento do caráter político da docência (GATTI et al, 2019). É destas reflexões, baseadas na teoria e no

<sup>5</sup> Título inspirado em um dos trechos da cinegrafia da coautora Anna.

<sup>6</sup> Segundo Teixeira (2007), a condição docente se relaciona à situação na qual nos tornamos professoras, sendo o termo condição utilizado no sentido do que origina a docência e das realidades em que ela se realiza na vida social.

coletivo, que Gatti et al (2019, p. 186) dizem ocorrer o exercício da autonomia, um colorido que “poderá oportunizar ao professor a tomada de consciência do sentido de sua profissão, e, assim, ressignificar a sua prática, levando-o a refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais [...]”. Diante dos modismos, como o excessivo discurso em torno da aprendizagem pela autonomia, questiono o sentido da educação na construção de uma vida em comum, feita na complexidade da realidade compartilhada, na qual não se pode isolar, aplicar ou prever.

Ao ampliar as relações de dois personagens com o todo cinza de uma cidade, o filme transporta Carolina para os detalhes que a circunda. Na escola, o todo também possui a dureza do cinza que reproduz sujeitos iguais, cinzas, heterônomos. Mas no plano detalhe, no olhar em profundidade (TEIXEIRA et al, 2014), as pessoas, coloridas e desbotadas, mostram a força da autonomia de um criar, manter e abandonar formas que fazem sentido ou não. O contato com o filme provoca uma forma de diferença na repetição da educação (BERGALA, 2008), que a atenta às pequenas ações. Com isso, ela observa que os estudantes e professoras são a alma, aqueles que fazem a escola o que está sendo, perpetuando-a ou recriando-a. Reportando-se especificamente à docência, Miorando (2017, p. 156) diz que “deixar fluir essa condição de criação está muito no fazer dos professores – no seu discurso atravessa os sonhos!”. Assim, essa criação, mesmo tortuosa, nutrida pelos sonhos, pulsa o novo, transcende os muros da escola e contagia a sociedade.

Contudo, a cinegrafia seguinte mostra que o novo não é feito por todos. Por que somos muitos e, ao mesmo tempo, a minoria? A heteronomia é decisiva para este quadro. Para Castoriadis (1999), vivemos na contemporaneidade a privatização do indivíduo na qual a sociedade abandonou a esfera pública ao domínio de alguns poucos, das oligarquias burocráticas, empresariais e financeiras. Essas oligarquias, nas mãos de homens, brancos, heterossexuais, cisgênero, classe média ou alta, privilegiam-se das opressões que exercem sobre o povo. Às oligarquias, as instituições imaginárias sociais, a exemplo da escola, interessam como manutenção desse modo. Reclamar o que já existe só pode vir de quem sofre, percebe e se opõe ao conformismo que têm caracterizado o muito que somos. Seguramente não são todas as pessoas que se engajam pelo novo, mas no coletivo anônimo elas mostram que uma sociedade reage e busca dar outros rumos à heteronomia que assola, pois “não vivemos em uma sociedade morta” (CASTORIADIS, 2009, p. 88):

*Não teremos muitos professores que vão se juntar e fazer a diferença. A educação sempre vai ser uma sementinha que começa devagarinho e geralmente algum vai*

*lá e mata. Começa de novo, vai alguém lá e mata. Começa de novo. São pequenas conquistas e pequenas revoluções que acontecem na escola. São pequenas revoluções que não são vistas. Mas eu penso que, se um aluno conseguiu perceber uma revolução e de alguma maneira conseguiu transformar o mundo, já valeu a pena todo o esforço e tudo o que a gente faz. Porque se a gente consegue mudar uma vida, já é uma vida. Eu tenho certeza que todas nós, dentro das nossas histórias, muitas vidas foram transformadas. Então, a gente não pode também achar que não é possível. É. É um “troço” que nunca é visto. O que é visto? É visto que tu tem que saber Português, Matemática, Inglês. (Carolina, grifos meus).*

A menção às pequenas revoluções me chegou como um alento. Inegavelmente, as professoras são intimidadas a seguirem padrões que tornam possíveis as avaliações em larga escala, das quais dependem os sistemas de ensino, na lógica neoliberal. Porém, bebendo do anseio pela transformação dos estudantes, as professoras encontram energia para um trabalho significativo que não pode ser medido, produzindo microrrevoluções que acionam o imaginário instituinte e originam uma nova escola e sociedade (SILVA; OLIVEIRA, 2016). Esta é a resposta dada à corrida desenfreada pelo alcance dos índices educacionais. São movimentos insurgentes pelo projeto de uma nova sociedade que nasce penosa, fragmentária e contrariamente ao instituído (CASTORIADIS, 2009), mas que acima de tudo mantém-se viva:

Revoluções democráticas, lutas trabalhadoras, movimentos das mulheres, das minoridades “culturais”, étnicas, regionais, testemunham, todos, a emergência da vida continuada deste projeto de autonomia. A questão de seu porvir e de sua “finalização” – a questão da transformação social em um sentido radical – permanece aberta (CASTORIADIS, 2009, p. 10-11).

Nessas lutas, dentro e fora da escola, está a certeza de que o capitalismo não fabricou a todos, homem privatizado, imerso em relações do lucro, interesse e utilidade (CASTORIADIS, 1999). Esperançosa, lembro das ocupações estudantis<sup>7</sup>. Na oportunidade de acompanhá-las em Santa Maria/RS e com elas realizar minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)<sup>8</sup>, pude ver as manifestações por uma educação mais dialógica e horizontal que extravasaram as disciplinas e passaram a ocupar não apenas as escolas como também a cidade. Somar-se às manifestações do movimento estudantil, como relatei, e daquelas percebidas diariamente nos sujeitos que conosco estão, como cinegrafou Carolina, é

<sup>7</sup> Movimento liderado por estudantes secundaristas em defesa de uma educação pública de qualidade, em 2016, no Brasil.

<sup>8</sup> Pesquisa em que me propus investigar as significações imaginárias dos estudantes a respeito do cinema no contexto das ocupações estudantis de Santa Maria/RS (SEVERO, 2018).

reivindicar um protagonismo docente negado pelo homem privatizado, “um protagonismo que foi para a rua, que vai para a rua, mas que precisa entrar numa memória inventada, ficcionada e inventar outras formas de docência e de ser escola nestas contemporâneas formas de viver” (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017, p. 33).

A dureza da heteronomia atinge algumas professoras com tanta violência a ponto de causar a perda da cor. Emocionada, Patrícia se viu nos personagens e nas suas cores, revisitando as tristezas que viveu e os tons que elas lhe deram. O filme foi um encontro consigo mesma, uma vivificação da sensibilidade da qual fez emergir o que se esconde de si, permitindo identificar-se, introjetar e projetar na história de personagens também envolvidos por relações adoecedoras (JOSSO, 2004). A reprodução é trazida como um sintoma da crise da imagem da docência, da sua identidade. Isso me lembra o quanto a condição docente vem se manifestando como condição doente, conforme Teixeira (2007). Para a autora, uma das possíveis explicações estão nas imagens das professoras, que se veem obrigadas a trabalhar e se relacionar com tipos humanos e sociais com os quais não se identificam, não têm simpatia e empatia, além de enfrentarem precárias condições materiais de trabalho:

*Mas as situações que ocorriam no trabalho, as relações práticas me adoeceram. E eu me via naquele bonequinho ali, sabe? Sem cor, sem brilho, sem vontade, triste. Muito triste. Triste comigo, de ver que eu acabava reproduzindo coisas que eu condenava, que a dureza do dia a dia me fazia repetir. [...] Tanto que o ano passado eu chutei o pau da barraca. Como eu já falei, me exonerei do estado porque eu estava muito mal. Me sentindo abalada, desprestigiada, nem um pouco valorizada e outras tantas coisas. Quando eu fiz isso eu senti uma libertação tão grande que foi como se eu tivesse retomado a alegria de estar no magistério. Foi libertador para mim! (Patrícia, grifos meus).*

Vejo que o mal-estar não está retido entre os muros da escola. Da sociedade, o mal-estar adentra à escola. As professoras, tão sensíveis, são afetadas. No filme, por exemplo, o cinza se apresenta em toda a vida urbana. O foco aqui está nas professoras, mas é preciso dizer que outros trabalhadores, nas demais instituições, também passam por este problema. Muitas alternativas, sob o véu da heteronomia, são criadas para suportar e encarnar essa rotina, como as “habilidades” para atenuar o estresse. O que oferecem é apenas a remediação para um mundo que em si é nocivo e alheio. Nesse sentido, a exoneração de Patrícia da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul foi um ato subversivo, o recado de que ela deseja ser professora, mas não nessa cultura da doação. A decisão radical parte da busca por

uma vida mais saudável, apontando o quão importante é a autonomia para a dignidade de um viver.

*Então é um desbotar, colorir, desbotar e colorir. Mas eu achei próximo essa questão da convivência com o aluno que é muito boa! É o que dá o gás para o professor continuar! A gente sabendo que uma sementinha está conseguindo plantar ou uma coisinha está fazendo de diferente na vida deles é o que nos motiva e o que nos mantém na profissão. (Anna, grifos meus).*

Percebo que o colorir e o desbotar das professoras está diretamente ligado ao sentido que elas atribuem à docência, que delicadamente é significada no seu “cimento” (CASTORIADIS, 2004), no seu “coração” (TEIXEIRA, 2007), ou seja, na relação professora-estudante. Chego a esta afirmação após Anna observar que é unânime no grupo a importância dessa convivência, fator que inclusive as mantém na profissão. Por essa razão, não são as medidas sobre melhores salários e condições de trabalho às professoras que unicamente responderão à crise do ensino (CASTORIADIS, 2004). Reafirmo a necessidade de zelo com a relação fundante da condição docente, em que professoras e estudantes mutuamente inventam-se a si e ao outro, de forma que um não existe sem o outro, pois são as imagens oriundas dessa relação que impregnam de cores a experiência e a condição docente (CASTORIADIS, 2004; TEIXEIRA, 2007).

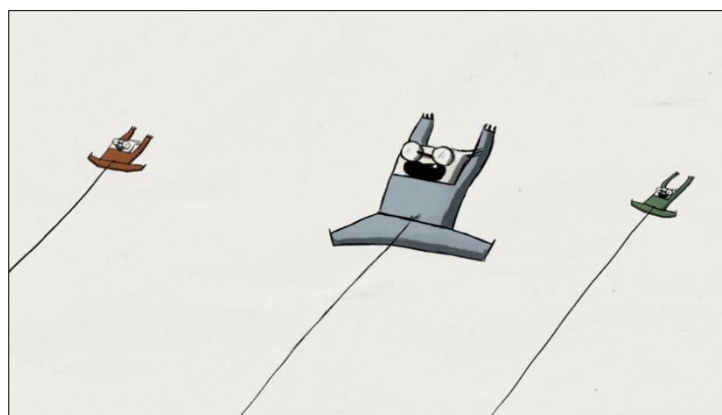
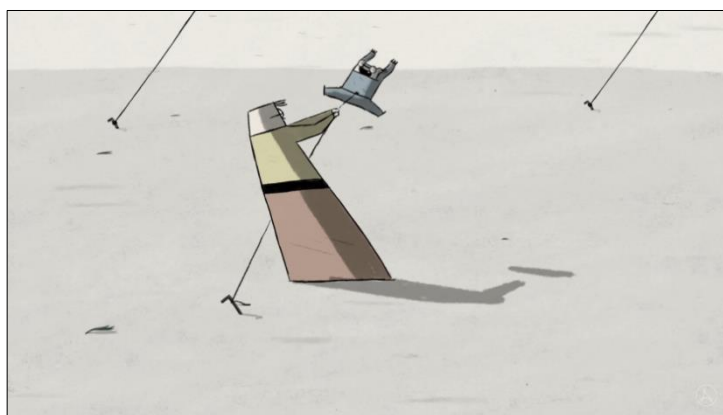
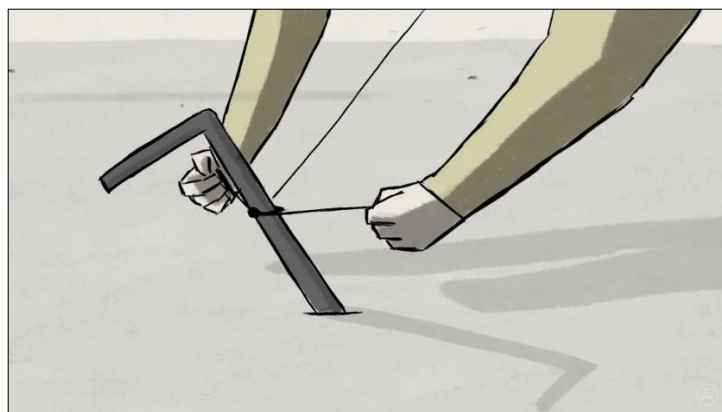
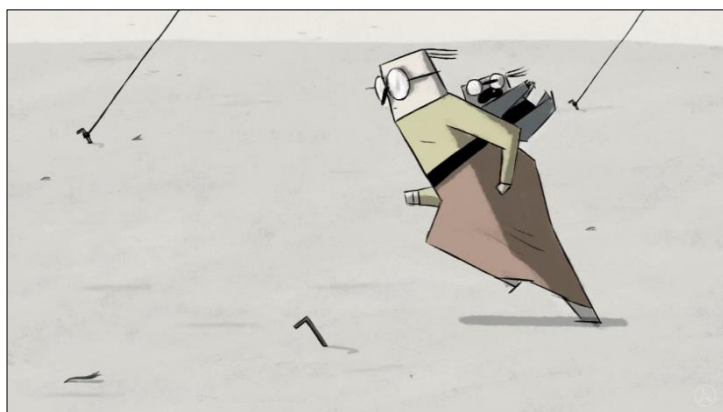
As cinegrafias evidenciam a esperança da transformação dos estudantes que também esperam a transformação de si. Entendo que este seja o começo da tarefa das professoras de “suscitar o Eros dos estudantes”, melhor dizendo, de estimular o saber pelo prazer de pensar, que pressupõe gostar de ensinar e gostar dos estudantes (CASTORIADIS, 2004). Nessa perspectiva, educar é “tentar ajudar os alunos a adquirir a própria autonomia; mas é também levá-los a amar o saber e o processo de sua aquisição, o que não se pode fazer sem aprender coisas” (CASTORIADIS, 2004, p. 293). Entretanto, é cada vez mais difícil alimentar o gosto pelo ensinar e pelo outro em meio à apatia de um contexto sócio-histórico que obstrui os sabores e agrava os problemas das imagens e autoimagens da docência.

Em contato com as cinegrafias que expõem o contexto marcadamente desesperançoso que vivemos, lembrei de Freire (1992) assegurar a necessidade de esperança para superarmos a desesperança. O autor prossegue: “[...] esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 5). Na medida em que as coautoras cinegrafam a importância da relação professora-estudante às cores da docência, elas revelam uma esperança ancorada na concretude da prática que as movimenta.

Desse modo, a relação dialógica com os estudantes une forças à luta contra as opressões, que reacende a convicção na emancipação.

Nenhuma cor pode ser aniquilada. As coautoras cinegrafam seus recuos e avanços, mas que nem de longe configuram-se indiferenças. A volta da cor comprova professoras que exercitam sua autonomia, não apenas pela consciência, mas pela capacidade de pôr em questão as significações e as regras que receberam da sociedade (CASTORIADIS, 2004). Com a restrição da docência às salas de aula, um “desemparedamento” se faz necessário à reflexão coletiva, para que a comunidade escolar fortaleça sua resistência às pressões do contexto social e institucional. Depois de tantos empréstimos dos termos “desbotar e colorir” que o filme suscitou nas cinegrafias, percebo que ser professora se assemelha a uma escrita diante da janela aberta de Mário Quintana: localizada entre o interior e o exterior, mistura os tons, acerta e desacerta, vai colorindo as horas cotidianas, nos leves dedos que se vão pintando.

Figuras 8 a 11 – Fotogramas do filme *Wind* (2013)



Fonte: YouTube.

#### 4.2 “SE FÔSSEMOS TÃO PESSIMISTAS, NÓS JÁ TERÍAMOS DESISTIDO”<sup>9</sup>

Tomar uma bebida, passear com o bebê, ler um jornal, cortar o cabelo, jogar pingue-pongue, sair com o cachorro, tomar um banho. Em um lugar onde a ventania nunca cessa, atividades simples como essas são realizadas de um jeito nada convencional. À mostra por um clima adverso, as pessoas demonstram terem aprendido a lidar com a condição. Ninguém esboça incômodo algum. Estão todos tão habituados à vida que costumam levar. As atividades parecem ter sido criadas exatamente como se mostram, de modo que só funcionam com a intensa corrente de ar. Como jogar pingue-pongue sozinho sem a ajuda do vento? Lá a vida segue o sentido que a ventania sopra. Me pergunto: Seriam todos obrigados a viver daquela forma? Ou foi uma escolha, adaptação, sobrevivência, conquista?

*Parece algo remando contra a maré. (Maria, grifos meus).*

*Parece nós. (Carolina).*

Percorrendo uma autorreferência construída a partir das imagens vistas no filme e revistas em si, as coautoras vão além da concretude da narrativa. “Remar contra a maré” é a expressão evocada nas cinegrafias pelo contato com o filme que, interpelando o olhar e as imagens nele contidas (TEIXEIRA et al, 2014), traz a autoimagem de professoras seguindo a direção contrária à multidão da sociedade. Elas não se identificam com os personagens completamente obedientes à condição que não se sabe ao certo a origem. Elas se veem diferentes, incapazes de ajustarem-se a uma educação que suprime pessoas para melhor acomodá-las ao que está dado. As cinegrafias confrontam os discursos que desqualificam as professoras ao rotulá-las na “zona de conforto”.

Para onde caminham as professoras? Na direção contrária, onde elas não se resignam à multidão representada pela sociedade heterônoma, pois lá conseguem questionar as instituições, leis e imaginários julgados intocáveis (CASTORIADIS, 2004). E a multidão? Fechada em si mesma, esta sociedade só rema a favor do que ela já instituiu. Ela não deixa outra saída senão refutar sua alteração, sua autoalteração, sua criatividade (CASTORIADIS, 2009). A educação, sendo fruto dessa multidão, responde às suas expectativas por um eficaz mecanismo de controle e reprodução do imaginário instituído (SILVA; OLIVEIRA, 2016). Reproduzir o imaginário instituído significa manter a sociedade extremamente desigual que

---

<sup>9</sup> Título inspirado em um dos trechos da cinegrafia da coautora Maria.



temos, machista, racista, classista, heteronormativa, adultocêntrica, etc. Eis a importância de haver professoras que possam apoiar a abertura da sociedade, de modo a desassossegarem a comunidade escolar para o autônomo e heterônomo que somos, mutáveis, obra do imaginário instituinte (CASTORIADIS, 1982).

*Eu acho que dentro dessa onda, dessa maré, dessa ventania, a gente tenta colocar nem que seja alguns momentos do instituinte que nós tanto buscamos na educação, porque se fôssemos tão pessimistas, nós já teríamos desistido. (Maria, grifos meus).*

Da convicção da mudança, as professoras conjugam o verbo esperar. Não é ingênuo o otimismo o qual cinegrafa Maria, mas substancial ao fazer docente, pois viver a desesperança seria uma grande contradição (FREIRE, 2016). Qual gosto teria a docência sem os sonhos com um mundo mais justo? Qual docência sobreviveria sem lançar-se à busca ou lançando-se a uma busca derrotada? Freire (2016) diz que a esperança é um ímpeto pertencente à natureza humana, possível e necessário. É do caos que somos que podemos falar de opções, liberdade, decisão e ética, caso contrário, estaríamos entregues à realidade que a todo instante diz “é assim mesmo” a toda ausência, negação, carência, ameaça, desespero, ofensa e dor (CASTORIADIS, 1982; FREIRE, 2016).

Esperando, as professoras assumem uma postura responsável com o mundo através de todo o vigor que a esperança oferece, como quem constata o que ocorre e, constatando, se torna capaz de intervir e estabelecer outros e novos imaginários e instituições (CASTORIADIS, 1982; FREIRE, 2016). A cinegrafia me reporta ao meu curso pela Educação Básica. Certamente, eu fiz parte da esperança de algumas de minhas professoras, que muito driblaram as dificuldades na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul para tocar a mim e a meus colegas com experiências que só a escola poderia proporcionar, a exemplo do tão aguardado “Café com Letras”<sup>10</sup>. Se a esperança fosse sucumbida pela ventania incessante, restaria apenas as letras da gramática para melhorar nossa performance na adaptação ao mundo do trabalho. Talvez eu não teria conhecido alguns livros e poemas e nem as suas denúncias ao descaso social e à exploração humana. Talvez eu não teria me apaixonado pelas curiosidades que minhas professoras despertaram.

A esperança, todavia, não nega a presença de uma desesperança. Sobre isso, Carolina pergunta: “Por que a gente não é resistente também às novas formas de querer impor as coisas não

---

<sup>10</sup> Evento escolar realizado anualmente, reunindo professores e estudantes interessados em Literatura, recepcionados por um café colonial.

*tão legais a nós?”*. Mais tarde, o grupo chega à conclusão de que a menorização e o desrespeito que atingem a docência são consequências dessa imobilização. Baseada em Teixeira et al (2014), utilizo a analogia do cinema para alargar a questão e as cinegrafias, e compreendo uma possível razão à adaptação na limitação ao ângulo *contra-plongée*, que leva as professoras a uma visão de baixo para cima, submetida a relações de poder autoritário e excluída dos assuntos da educação. Tem-se, com isso, um obstáculo à autonomia, criado nas relações verticais com os gestores, especialistas e políticas educacionais. Esta é uma grande ameaça às professoras que, quanto mais adaptadas, mais destituem-se da profissionalidade:

*Eu acho que a gente se adapta tão fácil, que eles acham que podemos cada vez ter mais coisas para ficar se adaptando. Acho que o problema do professor é esse. Como Anna disse, a gente é resistente às novas tecnologias. Por que a gente não é resistente também às novas formas de querer impor as coisas não tão legais a nós? Por que isso a gente faz com facilidade? (Carolina, grifos meus).*

A questão inevitavelmente toca a forma como a heteronomia produz uma sociedade, na qual interessa professoras que, na defensiva, ao máximo adaptam-se. Adaptando-se, elas adotam um “eu” que não lhes pertence, uma regulação pelo “discurso do Outro” partida do inconsciente, do *id* (CASTORIADIS, 1982). Com a encarnação de comandos estranhos, perdem a capacidade de optar e a lucidez do que querem, pensam e sentem. Não são o que pretendem ser, mas o que a sociedade definiu a elas. Não estou falando de professoras que não resistem por receio de sanções, mas de quem interiorizou a instituição da sociedade a ponto de não dispor meios para questionar esta instituição. Por que uniriam-se na ação instituinte sem desejo e sem necessidade de mudança na educação? Por isso, dentro da ventania que não deixa escolhas, onde Castoriadis (2004, p. 161) diz que “os indivíduos são educados, treinados, fabricados de tal maneira que são, por assim dizer, completamente reabsorvidos pela instituição da sociedade”, é tão desafiadora a construção de identidades democráticas.

Por mais heterônimo que seja esse estado, os germes de autonomia sempre acompanham cada um de nós, minimamente capacitados a reclamar as injustiças e o novo (CASTORIADIS, 2004). Participar da tomada de decisões que afetam a vida, é imprescindível ao eco dessa autonomia latente, amplificando a voz das professoras no debate público sobre a educação (NÓVOA, 2009). E, para a participação, acreditar e desejar são inseparáveis, tendo em vista que “as pessoas de hoje não acreditam na possibilidade de uma sociedade autogovernada, e isso faz com que essa sociedade seja, hoje, impossível. Não

acreditam porque não querem acreditar, não querem acreditar nisso porque não acreditam” (CASTORIADIS, 2006, p. 255).

*Digamos, praticamente, não me adaptei ao sistema de jeito nenhum. Não consegui ficar. Não era uma coisa de ranço da Educação Infantil. Adoro os pequenos também! Não é essa questão. A questão é a infraestrutura da escola, porque eu fui cair em uma municipal que não tinha berço para os bebês do berçário, não tinha bebê conforto, não tinha trocador e tinha que ter as crianças lá. E eu tinha que ficar com as crianças sem ter nada. Um dia um menino, um bebê de 5 meses, não mamou uma manhã inteira, porque a moça da cozinha não conseguiu levar a mamadeira e eu tive que dizer para o pai: “pai tu chega e dá a mamadeira, porque a criança está com fome”. Imagina! Eu não consegui compactuar com isso. Não me adaptei. Eu não concordo com nada. **Como é que você vai realizar um trabalho que tu não concorda com o mínimo que seja assim de pensar?** “Ah, mas quem sabe vai melhorar”. “Ah, quem sabe a estrutura é boa, os colegas são legais”. Não era isso, sabe? Não tinha nada que eu tinha que dizer que era uma perspectiva de melhora. Nada. Nada. (Anna, grifos meus).*

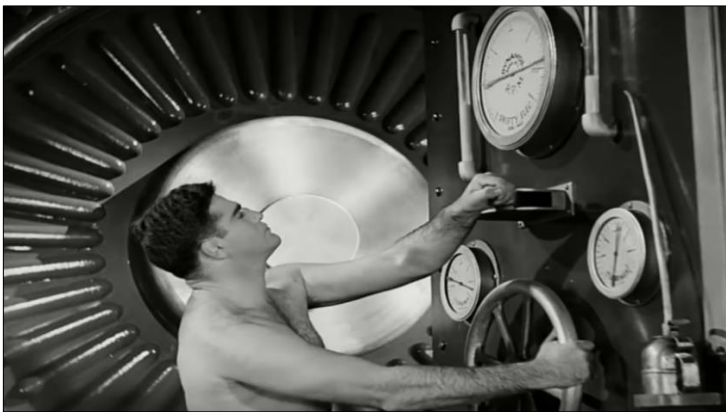
Cinegrafando como foi não se adaptar, Anna exhibe a violência de uma educação pobre aos mais pobres, materializada nas condições miseráveis das escolas públicas. Nem de longe a descrição corresponde a um espaço apto a garantir o bem-estar das crianças, famílias e profissionais, como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009). São imagens presentes de um passado que, desde os anos 1960, expande os sistemas de ensino público sem acompanhar o aumento dos recursos financeiros, acarretando na redução da qualidade da educação e na desvalorização dos trabalhadores, especialmente das professoras (OLIVEIRA, 2016).

Para Anna, a desistência de 20h semanais do seu trabalho foi motivada por um contexto precarizado que não significava nenhuma esperança, mas apenas a adaptação. A decisão subverte o imaginário de que ser professora é entregar-se à educação e a tudo suportar. Quem ganha com a grande comoção causada pelas histórias de professoras que chegam a arriscar suas vidas para trabalhar? Pela potência do cinema de observação, seleção, comparação e interpretação do mundo (FRESQUET, 2013), a cinegrafia começa colocando em questão as atividades não convencionais dos personagens do filme e finaliza desnaturalizando as “improvisações” na Educação Infantil com as quais as professoras convivem.

Gestamos a ideia da docência como mobilização do instituinte pela esperança, que constantemente é colocada à prova por situações ajustadoras. Há professoras fruto da

experiência dominadora, enquanto outras apenas dão a impressão de que aceitam o silenciamento para lutar contra a negação de si mesmas (FREIRE, 2016). A primeira muda a si mesma para ajustar-se, já a segunda ajusta-se para transformar. Ir contra o imaginário instituído mais do que nunca é uma questão de defesa da autonomia individual e coletiva. As professoras têm participado do funcionamento das leis, construindo a educação mesmo nas condições mais desumanizantes, mas poucas delas participam da formulação destas leis. Segundo Oliveira (2005, p. 57), “a autonomia invoca a possibilidade de participação não por uma pressão externa, mas porque se aceita a ideia como ‘boa para mim’”. A isso, importa esperar e cada vez mais estar presente no debate público.

Figuras 12 a 15 – Fotogramas do filme *Tempos Modernos* (1936)



Fonte: YouTube.

### 4.3 “POR MAIS QUE TENHAMOS UMA ESTRUTURA INSTITUÍDA COMO UMA FÁBRICA, TODO DIA É UM DIA”<sup>11</sup>

O presidente da fábrica ordena o aumento da velocidade das máquinas, certo de que a produção precisa ser realizada no menor tempo possível. Um operário prontamente cumpre a ordem. A alavanca é acionada e a linha de montagem passa a correr mais depressa, exigindo rapidez dos operários na repetitiva função de apertar parafusos. Ali, cada um é responsável por uma etapa do processo produtivo. O operário Carlitos, mesmo importunado por uma mosca, não para. Ele sabe que qualquer distração na sua função causaria muitos transtornos à produção. Na tentativa de matar o inseto, com a ajuda de outra pessoa, Carlitos desconcentra-se por um segundo. Tarde demais!

Do filme é aberta uma janela a outro lugar de conhecimento (FRESQUET, 2013), que explicita uma escola tão inflexível quanto uma fábrica, confinando a potência criativa das professoras dentro de uma estrutura. A iniciativa de inaugurar o refeitório como um espaço educador tão rico quanto a sala de aula é vista como um grande risco à educação “emparedada”. À estrutura escolar, ultrapassar os limites da sala é perder o controle instalado sob os corpos de professoras e estudantes. O quadro de horários é a principal incompatibilidade percebida. Olhando para trás, as inúmeras reformas educacionais não alteraram o *modus operandi* tradicional que sustenta a escola desde a Modernidade. Dado que a heteronomia da sociedade se exprime e instrumenta-se na relação aprisionada com a história (CASTORIADIS, 2009), as antigas e presentes formas de fazer educação, fechadas ao novo, são nuances da força heterônoma que repete o passado:

*Um dia, nós queríamos fazer um trabalho, que são quatro turmas de 4º Ano. A ideia era fazer um trabalho conjunto com essas turmas e as quatro professoras reunidas. Isso no ano passado, antes dos trabalhos remotos de agora. Um trabalho meio conjunto. Foi planejada toda uma ideia e não foi possível por causa do refeitório. Não podia, pois os 4º Anos têm tal horário no refeitório e nem pensar em mudar! Tem que ser nesse horário, porque já muda tudo e a pessoa responsável pelo refeitório precisa sair mais cedo, ela trabalha para uma empresa conveniada e não pode. Não foi permitido e nós ficamos assim, sem entender, onde eu mesma fiquei muito preocupada, pois penso onde que fica a nossa autonomia? Lembrando de todas aquelas discussões, de onde fica a criação do professor e o espaço para isso. Então, você tem que todo dia estar se readaptando, todo dia criando, todo dia pensando maneiras diferentes e um 'lugarzinho' para fugir do*

<sup>11</sup> Título inspirado em um dos trechos da cinegrafia da coautora Carolina.

*que está disposto ali. Essas coisas são bem difíceis, o que me lembra fábrica total. (Anna, grifos meus).*

A estrutura escolar de hoje é uma herança que sempre esteve a serviço dos interesses dominantes, tentando banir a rebeldia, o desejo e a alegria. Apesar de ela desconsiderar a diversidade das pessoas concretas, essas diversidades transbordam em diferentes apropriações: ocorrem readaptações e pontos de fuga à roupagem de fábrica vestida pela escola, como é citado na cinegrafia. Por mais absolutizada que seja a estrutura escolar, as professoras apropriam-se à sua maneira, com variedade e criatividade. Por outro lado, vislumbrar uma escola à serviço da democracia exige a participação social no seio de mudanças profundas, que venham do conteúdo e também da estrutura, presumindo um projeto que acredita na autonomia como instituinte de formas a serem criadas e aceitas pelo interesse coletivo, “nesse sentido, as formas não são ‘dadas’ a priori, necessitando elaboração, diálogo, decisão e ações diferenciadas” (OLIVEIRA, 2005, p. 50).

A escola se assemelha à fábrica na rotina criada apenas para reproduzir, o que lembra a função extenuante de Carlitos de fazer tudo repetitivamente, de acordo com as coautoras. Distante do questionamento, reproduzir é tudo dever às leis da estrutura escolar, sem transgredir o valor comum da eficácia econômica imposto pela sociedade capitalista e, ao final da linha de montagem de 14 anos, contribuir na fabricação do homem privatizado (CASTORIADIS, 1999). Os contornos fabris caracterizam uma decomposição do sistema educacional onde “a escola torna-se assim uma fábrica de produção de certificados de aptidão profissional” (CASTORIADIS, 2006, p. 202). Nesse sentido, a formação de professores importa desenvolver as competências e habilidades necessárias à performance dos estudantes que supostamente garantiriam trabalho pela certificação:

*Mas ao mesmo tempo em que ela [escola] é uma fábrica, ela também não tem rotina, porque nós lidamos com pessoas, e pessoas são imprevisíveis. Então, por mais que tenhamos uma estrutura instituída como uma fábrica, todo dia é um dia. (Carolina, grifos meus).*

Quando a escola se diferencia da fábrica? Paradoxalmente, também é na rotina, dessa vez, distinguida pela ação da imprevisibilidade humana. As rotinas feitas e refeitas por gentes impedem e igualmente permitem a autonomia, de modo que a coexistência das forças heterônomas e autônomas imobilizam e mobilizam. Para Carolina, a ida ao refeitório, as filas e as atividades de higiene pessoal são momentos em que se pode ver as transgressões protagonizadas pelos estudantes. No tocante ao protagonismo, o que cabe às professoras?

*“Experimentar é o que o docente tem que fazer”* (Carolina). Experimentar é o protagonizar da docência que se consuma pela criação do próprio saber e fazer, reafirmando que “formação não é esperar para receber um conhecimento proposto, mas participar de sua instituição” (MIORANDO, 2017, p. 153).

Na escola não se aprende apenas obediência ou apenas anarquia, mas obediência e anarquia (CASTORIADIS, 2006). De Freire (2016, p. 96, grifos do autor), acrescentaria: A educação é dialética e contraditória, “intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. No grupo, os meandros dessa complexidade são evocados à medida que Patrícia percebe e desconfia das formações sobre as plataformas educacionais no ensino remoto, que adentram as escolas sob o pretexto de que tais recursos motivam a autonomia e chamam a atenção dos estudantes para os componentes curriculares:

*E até agora a questão do ensino remoto, não é gurias? Ontem, até tinha uma formação. Outra live, não é? Live, live e live. Sai live, volta live. Era lá da plataforma, aquela da [nome da plataforma educacional 1], e que era para falar, etc. Ai têm o [nome da plataforma educacional 2], de 5º a 4º Anos, onde algumas escolas estão e receberam. É uma plataforma pronta que, claro, preza pela autonomia do aluno, porque ali como professor tu só marca o que ele [estudante] quer. Autonomia no sentido de que pode mexer, de que pode ir onde quiser, mas não é tu que elabora, não é tu que organiza. Tu só vai ali e marca, pede que as crianças façam. Isso está sendo contado como uma maravilha, autonomia pura dessas “criaturas”. Essa [plataforma] da [nome da plataforma educacional 1], a mesma coisa. (Patrícia, grifos meus).*

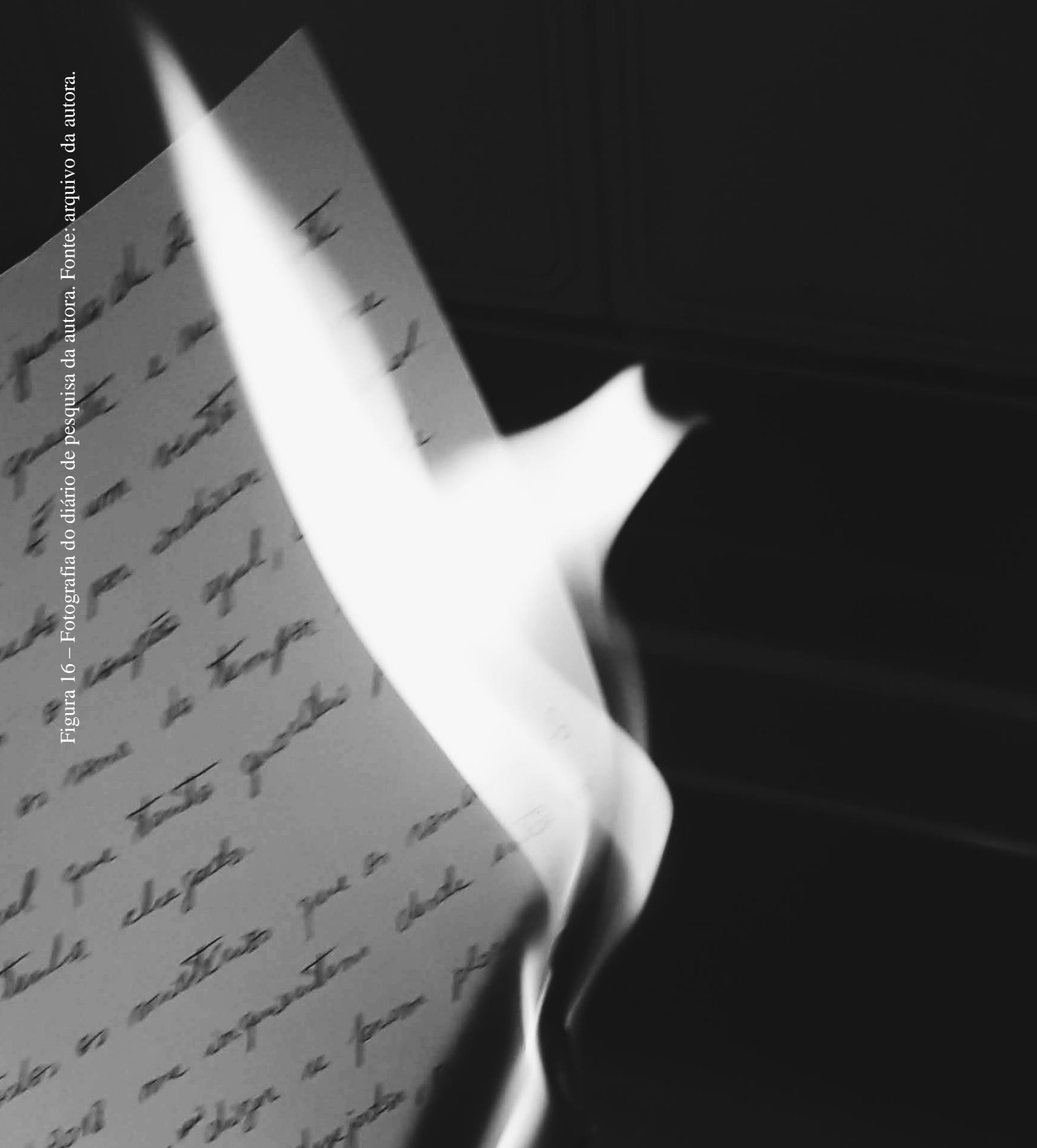
*“Live, live e live”*. As formações promovidas nas *lives*, durante o ensino remoto, sugerem uma semana de agenda cheia às professoras. Uma das datas, reservada ao tema da tecnologia, foi lembrada. Dessa experiência, houve o contato da coautora com a retórica da autonomia (FERREIRA, 2012), melhor dizendo, a heteronomia disfarçada de autonomia, por duas razões: a autonomia *lhe* é apresentada como uma competência que a permite resolver problemas da vida prática e do mundo do trabalho, como a apropriação da tecnologia digital; e, a autonomia *lhe* é mostrada como uma competência que ocorre na dimensão individual, como se nada devesse à sociedade (FERREIRA, 2012). Patrícia então levanta questões: Seriam mesmo as tecnologias responsáveis por estimular a autonomia? De quem? Com criticidade, ela desassossega a retórica da autonomia que encobre as reais possibilidades e intenções de empresas com a inclusão de tecnologias nas escolas públicas.



Revirando suas questões, ao cinegrafar, Patrícia nota que a autonomia da qual ouviu falar não corresponde à autonomia que ela entende. Com base em Ferreira (2012), o termo autonomia, distorcido pela heteronomia, está fortemente ligado à manutenção das forças econômicas e à formação de sujeitos que desenvolvem a si mesmos em uma corrida pelo sucesso individual. Isso justifica o uso do termo autonomia para defender apenas a liberdade de mexer no recurso tecnológico, sem pensá-lo como um recurso mediador de práticas autônomas. Trata-se da banalização da escola para recursos humanos (FERREIRA, 2012). Quando a coautora questiona o fato de ser excluída da organização do material, ela reivindica sua participação, que está sob o risco dos jogos dos interesses econômicos. Suas questões, no entanto, não encontraram espaço no evento de formação, que promoveu mais a transmissão de informações do que a reflexão sobre as provocações suscitadas, indicando a insuficiência destes formatos ao processo formativo de professores (BRANCHER; OLIVEIRA, 2017).

É inegável o fato de que o tensionamento entre a heteronomia e a autonomia sempre fará parte das relações humanas. Sendo assim, uma vigilância deve estar na criação e na conservação das instituições, para que elas não nos aprisionem. A isso cabe lembrar que “uma coletividade autônoma é uma coletividade que tem uma atitude lúcida, reflexiva e livre com relação a suas próprias instituições e que não está submetida a elas” (CASTORIADIS, 2006, p. 271). As professoras se deparam com uma escola instituída que tenta fazer do mundo vários produtos escolares, fragmentando-o em horários, anos, salas, especialidades, conteúdos, etc. Na difícil tarefa de juntar as peças para recompor este mundo esquartejado, elas extravasam a pequenez técnica que esta mesma escola as incumbiu. Seus ideais não se curvam à voracidade capitalista que transforma Carlitos na extensão da máquina que opera.

Figura 16 – Fotografia do diário de pesquisa da autora. Fonte: arquivo da autora.



## 5 FILMES-CARTA: FORMAS DE OLHAR E DE (RE)CONSTRUIR A DOCÊNCIA

## 5 FILMES-CARTA: FORMAS DE OLHAR E DE (RE)CONSTRUIR A DOCÊNCIA

Desde a adolescência, me aventuro pela criação de imagens. São ensaios que me renderam um catálogo de fotografias e audiovisuais do qual me orgulho. Mais tarde, minha curiosidade pela linguagem cinematográfica, somada à curiosidade das crianças, adensou a compreensão de que experimentar o cinema como espectador de alguma forma leva à necessidade de fazer as próprias imagens, pois “ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 16). Dessa gostosa disposição, pensei no disparo de cinegrafias não apenas pelo ver filmes, como também pelo fazer. Estava entusiasmada com os imaginários que as coautoras escolheriam mostrar e como mostrariam no processo de cinegrafar pela perspectiva da criação.

Como provocar a criação sem centralizar a técnica? Depois de conhecer o projeto “Inventar com a Diferença: Cinema e Direitos Humanos” (MIGLIORIN et al, 2014), coordenado por Cezar Migliorin, da Universidade Federal Fluminense (UFF), encantei-me pela potência do filme-carta e resolvi trazê-lo para dentro da pesquisa. Inicialmente, o filme-carta veio como uma possibilidade de criar um filme com liberdade e poucos meios (MIGLIORIN, 2015). Este caráter ensaístico desobriga a adequação às tecnologias e a restrição à linguagem. No decorrer, também vi que filmar cartas pode estabelecer outros discursos pela relação das palavras com as imagens, com um toque artesanal, pouco preocupado com a qualidade das imagens e mais interessado com a poética da obra.

O filme-carta aqui gerou-se do ato de imaginar a escola no futuro tendo como destinatário as próprias coautoras neste tempo. Pensei que desta união ocorreria um exercício, no mínimo, interessante. Diante do confinamento da escola à sobrevivência ao presente, ou melhor, ao ano letivo vigente, projetar o futuro parece algo muito difícil, mas necessário. No anúncio do filme-carta, houve uma aceitação muito empolgada pelas coautoras, um fulgor de materializar a letra e imagem como quem autoriza fazer delas o que quer. Não sem receios: logo aparecerem inseguranças com relação à filmagem e à edição, principalmente. Sabendo que a técnica não estava dentro do quadro da pesquisa, contribuí nesta etapa da criação, seguindo um roteiro das coautoras.

O exercício que culminou no filme-carta deu vazão a cinegrafias que, de modo geral, apontam a inversão dos sentidos da sociedade sobre a escola, as professoras e a educação. No futuro imaginado, as escolas são acolhedoras, oásis em meio à sociedade desigual e diferentes do presente, a docência é valorizada e realizada pela mentoria, e a educação é um processo significativo e de escolha que toca a todos que nela estão envolvidos. As cinegrafias das

professoras pelo filme-carta criam paisagens, entonações, expressões e cores que, tecidas no sensível e no fabulatório (JOSSO, 2004), enunciam desejos desconhecidos e oprimidos por um sistema educacional. Se estes desejos ficam do lado de fora da escola, o que fica do lado de dentro está a serviço de quê e de quem?

Do olhar crítico e afetivo proporcionado pela criação do filme-carta, é possível ver que a escola, tal como a temos, ainda silencia, exclui, didatiza e pune, sustentada por uma heteronomia que a distancia da vida que pulsa no seu interior, não correspondendo aos imaginários dos estudantes, tampouco das professoras. Neste caso, os sujeitos são condicionados heteronomamente a limitarem-se à função de executar as formas instituídas (CASTORIADIS, 1982), expulsos da criação da instituição da qual fazem parte. Por outro lado, no recorte dos aspectos sensíveis à escola do futuro, há um anseio pela reapropriação do protagonismo tolhido, de modo que as cinegrafias das coautoras denotam a necessidade da redescoberta da escola por todos que a habitam.

A viagem da correspondência também tem algo a mostrar. Ela carrega um pouco de quem escreve e um pouco de quem a recebe, de modo que não existe sem a relação com um destinatário. No filme-carta os destinatários são múltiplos, porque são os espectadores do cinema, presença inalienável do fazer: o espectador está no fazer, quando as coautoras inventam a si mesmas no futuro e produzem uma obra à altura dessa relação direta e dual, e na entrega, quando outros espectadores, como as demais coautoras, racham a linha entre remetente e destinatário (MIGLIORIN, 2015). Há um cuidado com todos estes espectadores em localizá-los na história passada da escola e suas questões, para que possam compreender as mudanças que o futuro consolidou e os movimentos que este tempo trouxe em cada obra.

À medida que nos pomos a criar filmes, desafios de várias ordens surgem, da pré-produção até a pós-produção. Anna cinegrafa que em seu processo criativo percebeu a impossibilidade de pensar detalhadamente na escola do futuro a partir de um mundo que reprime o novo. Em busca de uma resolução, escolhas precisam ser tomadas e, naquele momento, ela entendeu ser elementar um roteiro acerca da sociedade nas tramas com o tempo como porta de entrada a outras instituições. Isso me leva a ver que o filme como a marca de um gesto de criação (BERGALA, 2008) transcende a preocupação com uma mensagem a ser enviada, remete uma procura, uma análise, um recorte do mundo, que produz um desassossego do próprio realizador:

*Gente, foi muito louco fazer isso! É essa palavra "louco". Pensa em louco mesmo! No primeiro dia que a Bia comentou aqui, na outra reunião, eu achei muito legal e*

*pensei que já tinha mil e uma ideias para escrever. Isso é a escrita, não é? Quando tu senta para escrever e tem que pensar numa escola no futuro, gente, eu não conseguia escrever nada! Por quê? Vocês vão perceber que o meu vídeo tem uma questão muito forte, mais detalhes da sociedade do que da escola. Eu me dei conta que eu não conseguia pensar em uma escola dentro desse modelo de sociedade que a gente tem. Não consegui! Eu tinha uma visão de “explodir” mesmo o mundo [risos]. Começar tudo de novo. (Anna, grifos meus).*

Todavia, esse desassossego da experiência com a arte está quase esquecido. A maioria das práticas com os filmes são “coringas” e “tapa buraco” na ausência das professoras e funcionais à transmissão e ilustração de conteúdos (CANTON et al, 2015; BREZOLIN et al, 2017). Enquanto os filmes ganham a gestão pedagógica da escola pelo objetivo do recurso didático, o potencial da arte é reduzido ao instrumento, implicando no desprestígio do cinema com um fim em si mesmo (SEVERO, 2019). Em contrapartida, o cinema como “estrangeiro” (BERGALA, 2008) pode realizar uma quebra neste padrão: provoca experiências de uma natureza que não se ensina, mas se encontra individualmente pela alteridade, corroborando com Miorando (2018, p. 95) ao dizer que “perceber-se falando pela arte, com a arte, em uma arte, suscita interpretações possíveis, pujantes de releituras prenhes de sentidos – fugidios de discursos prontos”. Assim como ocorre com Anna, a experimentação do gesto de criação concede um pensar por outras vias, deixando que as coisas falem por si e que ela fale com as coisas.

O filme-carta foi para cada professora o permanente estado de busca (FRESQUET, 2013), do qual elas experimentaram a criação de uma história, determinadas imagens, tempos e sons. Essa possibilidade é muito importante, tendo em vista que ela estabelece uma outra relação com o conhecimento, tratando-o como algo a ser construído com o outro, um risco pouco assumido nos espaços institucionais onde as professoras formam-se. Onde o conhecimento concluído predomina, a arte do cinema atua transgredindo as regras e desconstruindo abordagens comumente explicativas (BERGALA, 2008). Dessa busca nasce a arte, a emoção do processo artesanal, uma possibilidade mais criativa do que reprodutiva em torno dos próprios interesses e questões.

O processo criativo não acaba quando o filme-carta é fechado, mas de algum modo ele se mantém reverberando em uma leitura criativa (BERGALA, 2008) entre espectador e realizador, que acompanham os caminhos que foram trilhados pela obra e aqueles que poderiam vir a ser. Posteriormente à exibição dos filmes-carta ao grupo, no diálogo que as coautoras levantaram sobre o transcorrer da criação, pouco trouxeram de uma leitura analítica ou crítica, o que oferece indícios da significância das sutilezas que um produto final às vezes

não explícita. A seguir, as cinegrafias de Patrícia e Carolina a respeito do que percebem dos seus filmes-carta:

*O meu e o da Patrícia está meio que formatado. Eu percebi que nós estamos meio formatadas. Nós tivemos uma visão bem didática. **Nós fomos muito didáticas ao explicar a nossa trajetória.** (Carolina, grifos meus).*

*[...] Não é que a gente seja rançosa, a gente é experiente e a gente é calejada [risos]. É calejada. E quando eu vi a minha carta e a tua, alguns pontos convergiam muito. A gente tentou delinear, meio que esmiuçar como a gente queria a escola física, como a gente queria alunos, como a gente queria as aulas, como a gente queria que o professor fosse visto, tanto que usamos o mesmo termo, um mentor, como alguém que orienta, como alguém que auxilia, mas não aquela figura detentora do saber. (Patrícia, grifos meus).*

*Eu sou muito ansiosa. A Bianka mandou e não deu dois dias, o final de semana, e eu já tinha enviado. Não é que eu queira me livrar das coisas, porém eu sei que tem alguma coisa para fazer e, enquanto eu não fizer, eu não durmo direito, eu não faço nada, eu fico o dia inteiro matutando. **Eu lembro que quando eu concluí e mandei, eu pensei isso que tu falou, Carolina, nessa coisa formatada. Eu pensei que eu desenhei a escola. Eu mostrei os muros. Eu mostrei o verde, mas eu mostrei os muros.** Como também mostrei que a aula era diferente, mas eu mostrei dentro de uma sala, que é bem isso que a gente sabe que se condiciona pela vivência e pelo tempo. Mesmo que a gente queira fazer diferente, não é tão simples, não é tão fácil. E talvez, se a gente tivesse todas as condições, ainda assim a gente formataria essa escola. Certo que a gente formataria de alguma maneira. A gente sim iria criar um currículo, a gente sim iria criar. [...] **Como é difícil pensarmos realmente em uma escola diferente! Que não seria tão difícil se o mundo, se a sociedade toda fosse reinventada.** (Patrícia, grifos meus).*

Em uma leitura criativa, Patrícia e Carolina discutem o desafio de criar e encontrar imagens para uma nova escola. Depois de assistirem aos filmes-carta, elas concordam que suas obras apresentam uma preocupação com a ilustração e, cinegrafando, pensam que uma justificativa para isso é a visão “rançosa” e “calejada” que carregam, devido a longa experiência condicionada a um modelo de educação didatizador que tudo explica. As cinegrafias revelam a importância de abrir janelas pelo cinema, “na tentativa de desnaturalizar construções que vão se tornando familiares e, portanto, difíceis de serem problematizadas para que outras possam ser aprendidas ou (re)aprendidas” (OLIVEIRA, 2017, p. 101). Sem dúvidas, a apreciação e a criação de filmes, incorporada à formação de professores, aguça a

observação e o estranhamento das imagens e sons instituídos na docência, podendo introduzir novas imagens e sons.

Dessa mesma leitura, Patrícia entende que seu esforço em criar uma escola diferente a aproxima daquela que lhe é tão familiar. Ela confere a sua dificuldade de criação à formatação a qual está condicionada, pertencendo a uma sociedade que necessita de reinvenção. Em seguida, Carolina diz *“a gente tem que parar de achar que formatação é uma coisa ruim, porque nós temos várias formatações e a gente sobrevive dentro dessas formatações”*. O diálogo curiosamente me questiona: há como fugir das formas? Através de Castoriadis (1982), entendo que as formas constituem a nossa individualidade e coletividade, de modo que ninguém consegue viver fora delas. Todo e qualquer ser humano vive na e para a cultura, por exemplo. A cultura, por sua vez, apesar da dinamicidade, só existe porque há uma manutenção das suas formas pelo instituído. O problema está na imitação, repetição e reprodução das formas alheias que impedem a imaginação, o que não condiz com nenhum filme-carta exibido.

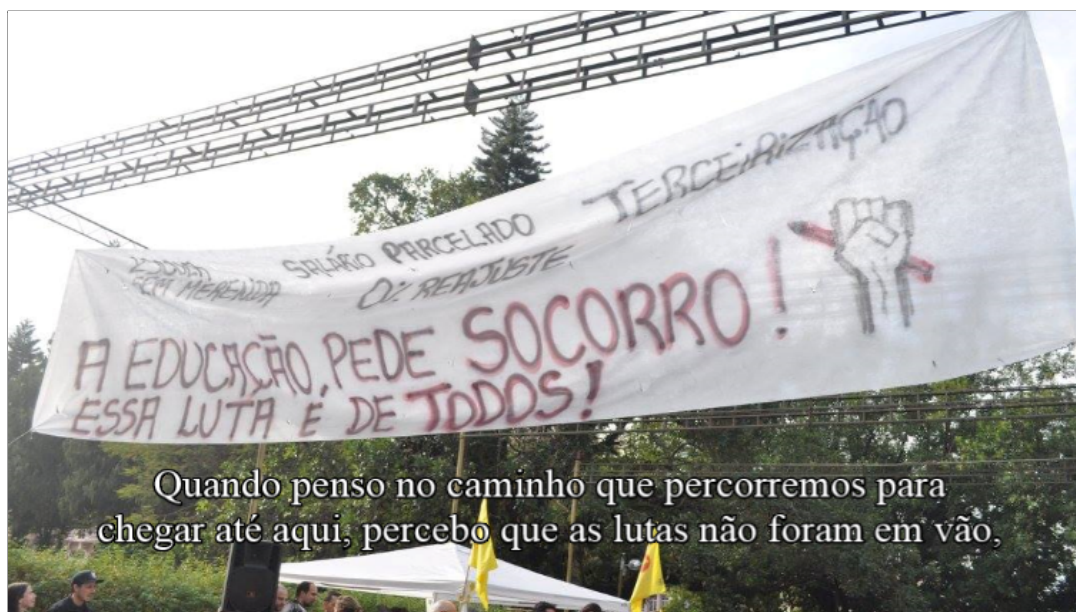
Tenho visto nestes anos que experimentar o gesto de criação diante da câmera é um dos momentos mais aguardados pelos estudantes, pois toca o exercício de captar as próprias imagens. Surpreendentemente, os filmes-carta em geral foram feitos a partir de imagens prontas, selecionadas da internet ou do acervo pessoal das coautoras. Apenas um único plano-sequência foi pensado para a produção. Neste belo plano, presente no filme-carta de Maria, passeamos ininterruptamente de automóvel por uma rodovia que corta o relevo de planícies, ao som de uma música do gênero *reggae* reproduzido no rádio. Mesmo se tratando de um grupo de professoras com grande disponibilidade à experimentação, é visto uma resistência à autoria pelas imagens.

Apesar do cinema como arte não estar centrado em aspectos técnicos, filmar pessoas e objetos por escolhas criativas é indispensável (BERGALA, 2008). As imagens pensadas pelo gesto criativo favorecem diferentes perspectivas de olhar e recriar o mundo que venham de encontro com a busca na qual se faz a arte. Cinegrafar com as próprias imagens, no filme-carta, traz a singularidade de um ponto de vista, de um recorte e de uma montagem do mundo (MIGLIORIN, 2015). É nesta etapa da captação que se escolhe às imagens os seus focos, cores, texturas, tempos, sons, silêncios, movimentos, ângulos, posições, que criam o mistério do universo que se quer mostrar ou até mesmo esconder. Utilizar imagens de outra pessoa ou de outras circunstâncias significa perder um pouco da autoria que só este processo

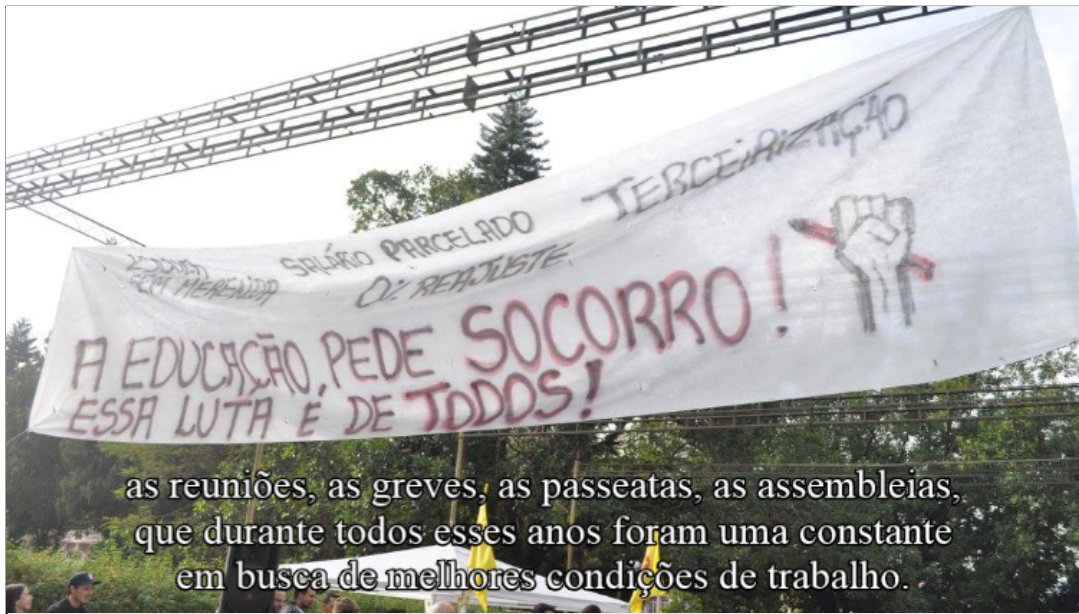
oferece, dado que uma imagem é uma opção de mundo. Quais as razões para este desencorajamento?

Os fragmentos dos textos utilizados em todos os filmes-carta exercitam um olhar político sobre como a mudança pode ser operada na educação. A leitura feita por Patrícia e Carolina mostra que o caminho é a mobilização social. A primeira lembra a relevância das constantes lutas por melhores condições de trabalho, já desacreditadas, que repercutiram em mudanças substanciais. A segunda fala das lutas que trouxeram a escuta das vozes das professoras em um empoderamento da classe. As professoras são protagonistas da mobilização presente nos filmes-carta, reportando ao que Freire (2016) diz ser prática ética pertencente à atividade docente: a luta em defesa da dignidade. Abaixo, um trecho dos filmes-carta de Patrícia e Carolina, respectivamente:

Figuras 17 a 19 – Fotogramas do filme-carta de Patrícia

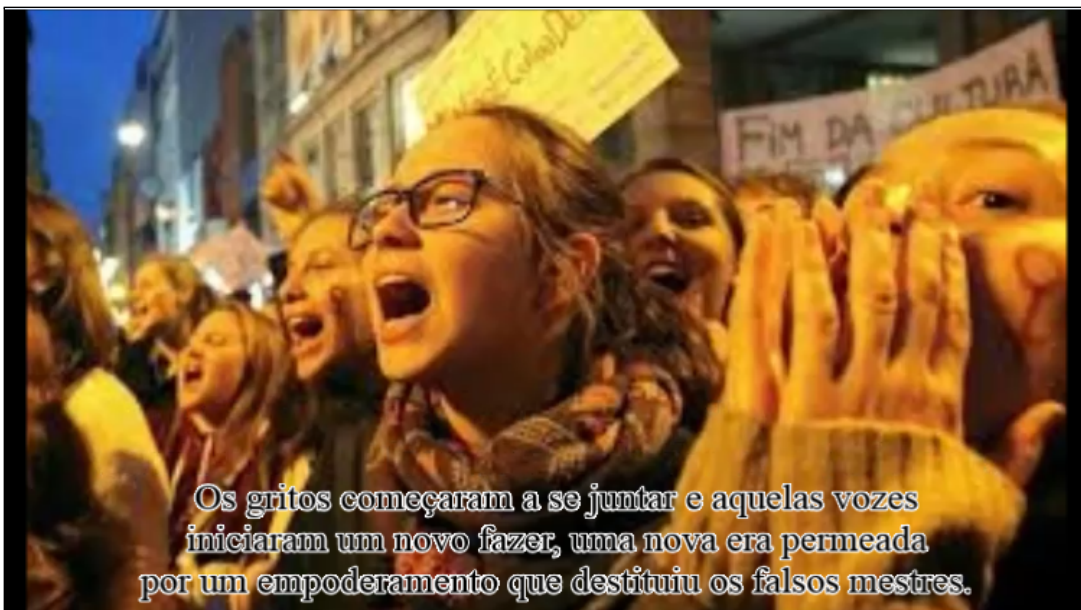
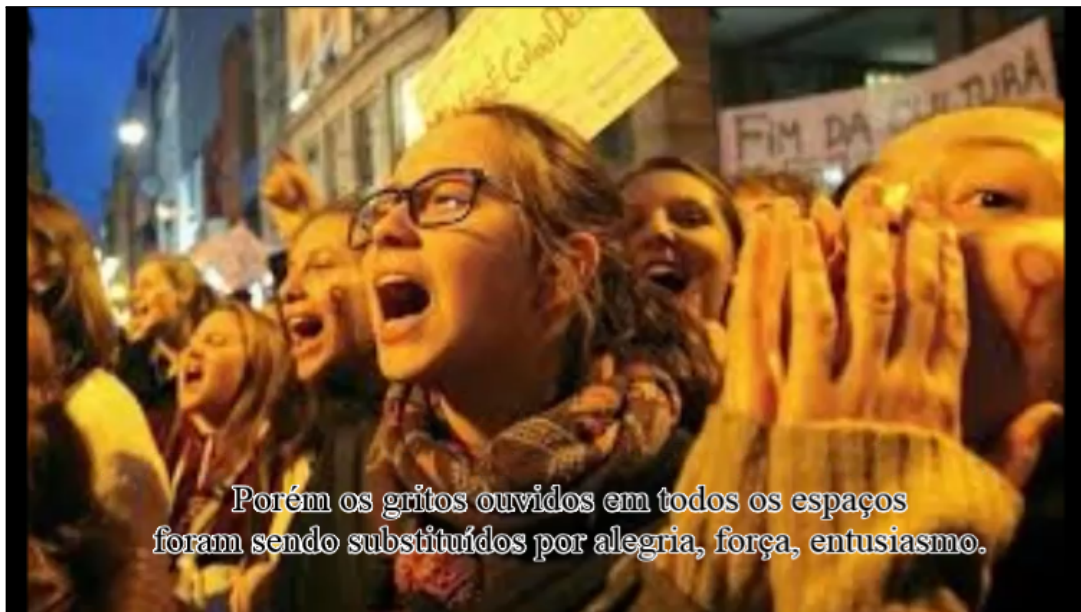






Fonte: arquivos da autora.

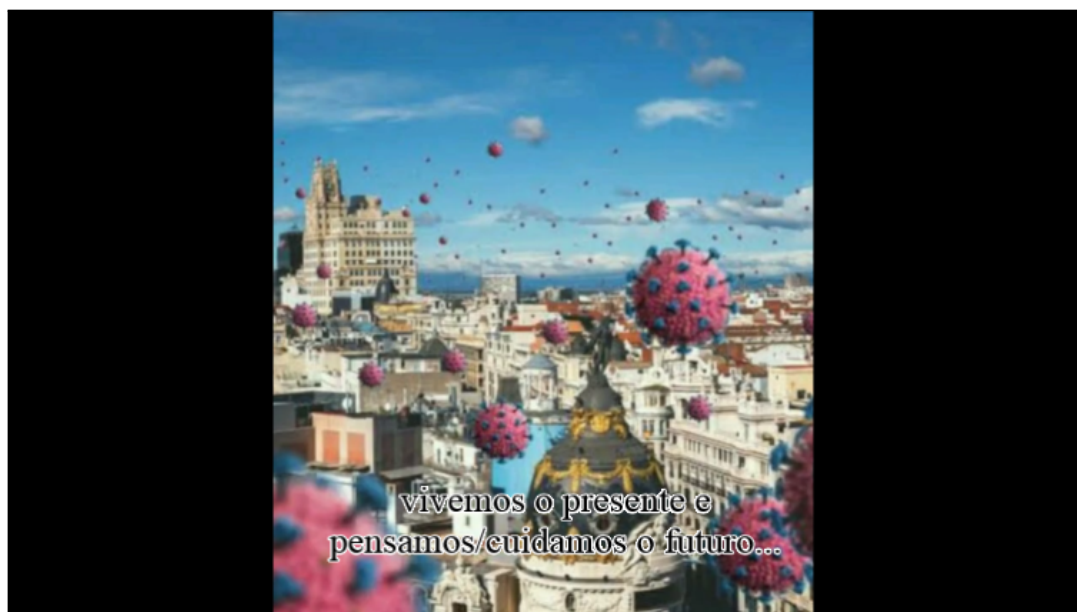
Figuras 20 e 21 – Fotogramas do filme-carta de Carolina



Fonte: arquivos da autora.

Para Anna, as mudanças têm uma relação com o tempo, enquanto para Maria têm relação com a utopia. A primeira, sem determinar de que grupos da sociedade civil se originou a mobilização, aponta para um aprendizado de pensar e cuidar do futuro amarrado na história passada, através de um processo lento. Já a segunda, ao valer-se de um texto de José Mujica (MUJICA, 2020) e de parte de uma entrevista de Eduardo Galeano, levanta questões do presente as quais sinalizam possíveis respostas por um caminhar contínuo em busca dos sonhos:

Figuras 22 e 23 – Fotogramas do filme-carta de Anna



Fonte: arquivos da autora.

Figuras 24 e 25 – Fotogramas do filme-carta de Maria



Fonte: arquivos da autora.

No fechamento dos filmes-carta, a mim, um dos múltiplos destinatários, ficou a aproximação do cinema como arte na formação de professores. Digo aproximação porque do ponto de vista do gesto de criação não há garantias de que esta única experimentação afete a prática das professoras. Por outro lado, ela oferece indícios de que a formação merece provocações de todas as ordens, inclusive de ampliação de repertórios cinematográficos, por saber que a boa relação professora-cinema é mais decisiva na promoção do cinema na escola do que o saber específico da linguagem (BERGALA, 2008) e, sobretudo, pelas professoras

tratarem-se de agentes culturais (OLIVEIRA, 2016), que expressam mais do que conteúdos: concepções éticas, estéticas e políticas.

O gérmen de anarquia invocado pelo cinema (BERGALA, 2008), condição para “fazer arte” e brincar de “fazer de conta”, devolve, assim, a infância às crianças que habitam em nós, abrindo janelas à sensibilidade. Segundo Castoriadis (2009), a arte, janela para o caos, possui um caráter educativo emancipador que, conforme exibem as cinegrafias, imprimem uma aposta na capacidade crítica e criativa das professoras, afastadas das experiências usualmente escolares, unindo outros signos e relações. O desafio de observar o mundo por uma lente diferente inaugura o encontro com a alteridade que ao mesmo tempo é um encontro consigo (BERGALA, 2008). Não seria essa uma bela forma de encurtar a distância que nos separa de um conhecimento sobre nós mesmos?

### 5.1 QUEM SÃO AS PERSONAGENS PRINCIPAIS? QUAL LUGAR OCUPAM?

Se a escola fosse o cenário de um filme, que personagens as professoras seriam? Esta questão vem se expandindo cada vez mais em minha vida. Muito provavelmente isso se deva ao crescimento do meu interesse por filmes, que embora não tenham me tornado uma cinéfila, hoje fazem parte do meu cotidiano tanto quanto os livros, as músicas e o teatro. Alimentada pelas narrativas fílmicas, tenho me permitido criar muitos roteiros que, com o meu bloco de anotações e a lente da minha câmera, dão outros tons aos dias. Por ser professora, a rotina na escola não poderia ficar longe da minha atenta lente. A personagem que sou corresponde às personagens que minhas colegas são? Este roteiro, incompleto, merecia uma escrita em conjunto, na qual o lugar das professoras fosse dito pelas mesmas.

Durante todos os encontros, a escrita foi se dando pelas coautoras em suas cinegrafias. Foi assim que pouco a pouco fui me aproximando das personagens principais, ao menos do que escolheram mostrar de si. Pautada no Imaginário Social, bem como muitos integrantes do GEPEIS em cada dissertação e tese, encarei o seguinte desafio: perceber como as professoras avaliam seu lugar simbólico na sociedade contemporânea. Da perspectiva de outras formas de expressão, neste caso, do cinema, tentei transportar a diferentes repertórios, que pudessem oferecer novos olhares aos modos como as professoras constroem seus imaginários sobre a docência. Logo, pelas cinegrafias, as coautoras foram colocando e retirando peças na criação da sua personagem.

Ao longo dos dias, a história foi desenrolando um conflito por diferentes lugares. De acordo com as cinegrafias, a sociedade atribui às professoras um lugar simbólico “tarefeiro”,

enquanto as professoras atribuem um lugar simbólico intelectual. Com isso, notei que diariamente ocorre uma busca pela construção do próprio lugar que, em meio a disputas, revela o interesse do sistema capitalista em definir um perfil às professoras desde a formação inicial, para que desenvolvam um trabalho alinhado às competências e habilidades dos estudantes. Dito isso, adianto a tensão entre os discursos sobre o que se espera das professoras. São diferentes sentidos empregados à docência. Como as personagens principais reagem em meio a isso?

As coautoras identificam o lugar tarefeiro dado a elas pelos olhos da sociedade. Por meio dessa imagem, a qualificação da docência fala de um trabalho restrito à execução de ordens, que também delinea as proposições na formação. Esse problema é percebido pelas coautoras devido à ausência do reconhecimento de que a docência não está apenas no fazer, mas em pensar como fazer. São silenciamentos que, no seio das formulações e implementações das políticas de formação de professores, configura uma desvantagem, pois segundo Gatti et al (2019), embora todos os grupos tenham voz, algumas vozes possuem mais poder de decisão do que outras. Nas cinegrafias, a ampliação do espaço de participação das professoras é visto como a possibilidade de desapropriar as influências que pouco representam os interesses em comum.

Além disso, as cinegrafias carregam a denúncia da distorção da autonomia no lugar tarefeiro. Nesse contexto, quando se fala em autonomia, as possibilidades das professoras em pensar e decidir são reduzidas à busca por alternativas que mais eficientemente respondam às intenções pré-estabelecidas do mercado, nem sempre detectáveis (FERREIRA, 2012). São marcas da história política de um país que, na educação, vem colocando os interesses do capital acima da preocupação com o desenvolvimento social e a formação cidadã e, conseqüentemente, intensifica a desvalorização do magistério (OLIVEIRA, 2016). Sob a distorcida imagem de professoras ativas, há uma heteronomia velada, que regula o sucesso e a existência da profissão à produção nos estudantes das competências de competitividade, convergindo ao que Castoriadis (1999) diz ser a fabricação do homem privatizado:

*Esta palavra [a autonomia] gostam muito de usar. E usam muito contra a gente. Quando querem fazer com que a gente faça alguma coisa que acham que nós não conseguimos eles usam autonomia. A autonomia da escola que não existe. A autonomia do professor que existe até a página 2. Eles [os governantes] gostam muito dessa palavra, como as outras que eu já disse que estão na moda. Se for importante, eles colocam a autonomia para meio que legitimar o que eles querem que aconteça. (Carolina, grifos meus).*

No lugar simbólico tarefeiro, há uma diluição da participação das professoras na atuação como colaboradoras de um projeto educacional ao qual não pertencem. Essa postura, impregnada de um caráter técnico, passível de ser treinado e posto em prática em um trabalho manual, endossa a banalização e precarização da docência. No limiar da autonomia individual, as professoras conseguem tomar certa distância dessa instituição, de modo que, a um exame lúcido, pensam o que manter e deixar de lado (CASTORIADIS, 2006). Dessa forma, a autonomia das professoras instaura resistências às tendências de controle da docência, indicando o fortalecimento da formação como componente fundamental à profissionalização.

Através da capacidade crítica e criativa, as professoras demonstram uma insatisfação com o papel de “apertar parafuso” que a docência tem ganhado no discurso hegemônico. Mesmo a educação estando sob forças heterônomas, é pela autonomia que o lugar simbólico intelectual é tecido, exibindo um cotidiano que não se ajustou completamente às leis a ponto de as tornarem intransgressíveis (CASTORIADIS, 2004). As cinegrafias estão repletas de referências a atitudes subversivas de hoje e sonhos para o amanhã com uma sociedade na qual os pilares seja a autonomia dos indivíduos. Abrir mais espaços onde o ser humano possa exprimir sua dimensão imaginária de criar um mundo e dar sentido a ele e a si mesmo é percorrer um caminho autônomo à emancipação.

Encontro após encontro, provocadas pelos filmes, as coautoras foram enriquecendo as suas cinegrafias sobre o que pensavam a respeito da autonomia. No último encontro, elas se sentiram à vontade para responder às seguintes perguntas: Quão autônomas são as escolas? E os(as) professores(as)? A cinegrafia de Patrícia, ao remeter a uma autonomia restrita, contemplou as demais coautoras. Ela reconhece que estamos longe da autonomia coletiva em nossas escolas, mas próximas da autonomia individual em nossos saberes e fazeres. O controle das políticas verticais, materializados no currículo, por exemplo, não fecham as possibilidades de superação da mecanização do olhar. Nessa direção, a relação professora-estudante é a que mais permite a vontade de liberdade e o poder de criação:

*Na verdade, eu penso que a nossa autonomia é uma autonomia restrita, porque se a gente for pensar na sala de aula, no planejar, eu posso fazer algumas escolhas, mas dentro daquele currículo que eu tenho que cumprir. Se eu quero virar de ponta à cabeça dentro da sala, é como eu digo: quando eu fecho a porta da sala e a sala de aula é minha. Eu me sinto assim, a dona. [risos]. O mestre dos magos praticamente! (Patrícia, grifos meus).*

Reclamar a autoria por movimentos autônomos, no entanto, requer a responsabilidade de agir por si mesma. Não estou falando da responsabilização das professoras pelos fracassos da escola, como frequentemente noto, mas da consciência de que o mundo depende unicamente das instituições humanas. Isso não se faz sem o exercício da sociedade de voltar-se a si mesma, interrogando inclusive os próprios motivos de viver:

[...] Uma sociedade pode “querer” ser autônoma *para* ser autônoma? Ou ainda: autogovernar-se – sim; mas *para fazer o quê?* A resposta tradicional é quase sempre esta: para melhor satisfazer as necessidades. A resposta à resposta é: *quais* necessidades? No momento em que não se corre mais o risco de morrer de fome, o que é *viver?* (CASTORIADIS, 2009, p. 12, grifos do autor).

O que vi das personagens principais foram os (des)encontros com as narrativas filmicas que, reconstituindo as lembranças e sentimentos, lembraram-nas o quanto protagonizam a história das suas profissões. Se a sociedade confere às professoras o lugar simbólico tarefeiro, como de Carlitos, em *Tempos Modernos* (1936), nos filmes-carta as coautoras expressam a autoria de quem inventa a si. Diante disso, peguei-me pensando: Qual a natureza do trabalho da docência? Talvez artesanal, afinal, esticar horizontes de humanização, como tenho insistido, envolve a delicadeza e o cuidado em um caráter criador. Transformar e transformar-se é a nossa tarefa. Deve ser por isso que Castoriadis (2004, 2006) fala da docência como uma profissão tão particular que não se pode entender pelos mesmos pressupostos das demais profissões, pelas quais se “ganha a vida”.

O exercício de cinegrafar testemunha a resistência das coautoras em lutar contra o seu apagamento da educação. Nomeando-se professoras, elas reescrevem outra história, legitimando o seu lugar simbólico intelectual. No percurso da autonomia individual, ampliado na relação com os estudantes, elas oferecem indícios de novas formas de ser e estar na escola, mediante o insustentável sistema educacional que, assim como a sociedade, fecha-se em si. Elas representam uma docência que tensiona o ensinar e o aprender para além das determinações utilitaristas do interesse dominante. Embora estejamos longe de mudanças radicais, os gestos reflexivos e criativos das professoras apontam para um roteiro se fazendo ser escrito com toda a autoria digna de protagonistas.



Figura 26 – Fotografia do diário de pesquisa da autora. Fonte: arquivo da autora.



## 6 POSSÍVEIS DESFECHOS

Depois de tudo, é chegada a hora de escrever um desfecho à dissertação. Afinal, onde as rotas me levaram? É possível finalizar o que continua latente? Percebi que só poderia apresentar desfechos utilizando o plural. As reticências e pontos de interrogação da pesquisa marcam a expectativa de continuidade: a atualização da escrita na vida, por dentro do fenômeno que é fazer educação, no lugar de professora e pesquisadora. Desse percurso, não foram as respostas definitivas que me moveram até aqui, mas a aposta nos atravessamentos do cinema e da própria pesquisa. A formação iniciou por mim, no amadurecimento de conviver dois anos e meio com diferentes referências, filmografias e cinegrafias, a partir do ato de investigar as questões que continuam me inquietando. Um trabalho lento, doloroso e gratificante de caminhar para si.

A dissertação está grávida de muita gente, diria Eduardo Galeano. Na companhia das professoras coautoras, as personagens principais, realizei uma pesquisa-formação que vai ao encontro à história de vida delas, da minha e de toda uma classe. Com elas, olhar a indeterminidade que constitui os trajetos formativos foi um trabalho delicado e difícil, sobretudo por situar-se em um período de grande descrédito e esvaziamento de sentido da educação, que nos faz crer estarmos presas à heteronomia coletiva. Se as rotas nos levaram de um lugar a outro, esse foi desviado pela experiência de ver e fazer filmes, que muito ensina a nós, professoras, a importância de não nos subordinarmos aos próprios planejamentos, mas abriremos às incertezas que eles nos oferecem. Fomos longe, talvez não tanto quanto gostaríamos.

As cinegrafias das coautoras, disparadas pela apreciação e criação de filmes, caracterizaram o material de um trabalho sobre si. Na retomada de experiências e a experimentação de novas, estive a possibilidade de as coautoras darem indícios sobre como a autonomia é significada em suas vidas, bem como recomporem seus trajetos formativos. Sendo assim, a pesquisa-formação trouxe a atenção ao que produziu e vem produzindo as professoras em torno da autonomia dentro das suas histórias, atualmente atravessada por uma pandemia de COVID-19. Toda essa riqueza é de um autoconhecimento que expõe a necessidade da pesquisa em educação e da formação de professores acolherem os trajetos formativos, pois aproximar-se da docência é mais do que abordar informações acumuladas: é olhar para o que é feito com as informações nas experiências pelas quais as professoras são tocadas.

As professoras mostraram não produzir uma docência como convém, correta, branca, suave, limpa e leve, nas palavras de Belchior. Não apenas possuem consciência dos discursos oportunistas ou da exploração do trabalho pelos tempos, como também colocam em questão e modificam aquilo que herdaram como verdade. De modo semelhante, reconhecem o desbotar da profissão em uma sociedade intensamente retratada pela dominação e mal-estar. O colorir da docência vem das forças restauradas pelas reações, como sujeitos que esperanças e decidem do que participar, fazendo e refazendo as rotinas na escola, junto aos estudantes. São docências que intervêm em meio aos condicionantes heterônomos.

Ver e fazer filmes inaugurou dimensões frequentemente excluídas da formação preocupada com os aspectos formais da sala de aula. A perspectiva da tela e da câmera permitiu uma experiência de desassossego das imagens e sons instituídos na docência e, ainda, uma permanente busca, que trouxe outra relação com o conhecimento, mais ativa e subjetiva. A leitura e feitura criativa das imagens mexeu com as dificuldades das professoras em atuar de modo autoral com novas imagens da escola, mas revelou o exercício do olhar político, que propôs mudanças à educação pelas mobilizações sociais, articulação da classe docente, tempo e utopia. Com a arte do cinema, as professoras são reconhecidas por agentes culturais que, ao se incluírem em outros repertórios, estendem essa experiência aos estudantes.

O lugar simbólico da docência tem correspondência diferente à sociedade e às professoras: a primeira atribui um lugar tarefeiro e a segunda um lugar intelectual. As cinegrafias evidenciaram a dificuldade no rompimento com um imaginário que, desde a origem da escola, mantém-se fechado: o imaginário de que a docência desenvolve um trabalho manual e técnico. Apesar disso, pelas brechas, as professoras reescrevem outra história, cuja autoria é manifestada no pensar, decidir e inventar a docência. Este lugar, em disputa, exhibe as forças heterônomas dos interesses do sistema capitalista em instituir o papel das professoras na fabricação do homem privatizado, utilizando-se da retórica da autonomia. Enquanto isso, as professoras buscam autonomamente outras formas de ser e estar na escola, mais coerentes com o desejo por ensinar e aprender além da aplicação utilitarista. Às professoras, educar é uma resistência.

Da dedicação em salientar o que a docência está sendo em meio às tensões do instituído e do instituinte, realizei uma observação: não sucumbimos à heteronomia que nos priva da direção do sistema educacional. A docência é feita de uma matéria viva que, nas microrrevoluções, tensiona movimentos de concordância e subversão no contexto que a circunscreve, operando um viver entre o desejado e o possível, no qual ver e fazer filmes

constituem experiências propícias ao alargamento dos movimentos subversivos. Mesmo envolvidas pela heteronomia que limita a autonomia coletiva, as professoras mantêm uma lucidez, que não concorda com uma adesão absoluta ao que não condiz com o que pensam e desejam. Nesse sentido, o encontro com a arte do cinema favorece essa postura lúcida através da prática da atenção, de pensar e imaginar a si.

Neste tempo de travessia, aprendi com as coautoras a olhar para os horizontes anunciados pela autonomia. Em contextos de precarização, as lutas pela educação comumente focam a urgente melhoria das condições de trabalho e a valorização salarial. Esta pesquisa, sob outra perspectiva, confirma o zelo com a relação professora-estudante, por meio do qual inventam-se mutuamente, de modo que nenhum se sobreponha ao outro e ambos possam exercer a potência humana de questionar e criar suas leis. Além disso, outra confirmação é a disposição à democracia direta e a crença na sua validade como caminho à participação efetiva das professoras nos assuntos relativos à docência, sem o qual não se pode falar de autonomia. Na voz das professoras, lutar pela autonomia é considerar as condições objetivas da docência, sem esquecer as condições subjetivas que a permeiam.

Esticar horizontes de humanização é ousar exercer uma docência que questiona o que a heteronomia instituiu pela lógica empresarial. Lembro que por muito tempo, na tentativa de justificar o investimento do poder público na minha profissão, quase sempre recaí na utilidade instrumental segundo o mercado. A dissertação desacomodou esta questão em mim, que hoje eu só poderia responder pelo campo teórico do Imaginário Social: a docência serve ao despertar à dimensão humana de autocriar-se, o que não se faz sem a construção de sentidos do que é educar e viver. Na convivência com o caos que constitui a existência humana, a abertura ao caráter emancipador da educação possibilita sair dos trilhos da vida econômica e, assim, ir a qualquer lugar.

Entendo que resgatar o sentido da autonomia demanda o compromisso da revitalização da democracia na escola, articulado a outras instituições da sociedade que resistem às opressões. Isso significa um movimento coletivo de revisão das relações baseadas pelo lucro, utilidade e interesse que atualmente encurtam nossos horizontes, ditando pelo discurso do outro quem ser e como estar. A autenticidade da educação para a autonomia, seja nas instituições formais de ensino ou na pólis, não está em ignorar as leis postas, mas participar ativamente delas, formulando-as. Nessa direção, a escola é um dos vários espaços onde discutir a autonomia é fundamental, que aqui delimito por ser o *lócus* de realização da condição docente.

Muito vimos, ouvimos, sentimos, pensamos e criamos. Ao cinegrafar, as coautoras ultrapassaram o que é “aceito” ou de “bom tom”, tocando na intimidade de quem são. Como transformar tais experiências em escrita? Por esta razão, senti o quão desafiador foi escrever sobre a pesquisa-formação. Por vezes me peguei pensando se consegui ser clara o suficiente. As coautoras estarão de acordo com as discussões que desenrolei com elas ao longo da dissertação? São preocupações éticas de quem buscou respeitar a relação de confiança que estabeleceu com o grupo. Em meio à intensificação do trabalho pelo ensino remoto, a pesquisa-formação foi às coautoras um tempo para realizar um exercício reflexivo, isto é, uma experiência formadora. Esse caminho para si mostrou o quanto os movimentos autônomos marcam como cada uma se tornou a professora que é hoje.

Para uma jovem professora como eu, ver e ouvir as cinegrafias das coautoras, colegas mais experientes, foi encontrar-me com as dores e os sabores da docência na Educação Básica, porque falamos do mesmo lugar. Os modos como cada uma tem produzido a si em seus trajetos formativos parece acolher os meus passos, que não chegam para somar ou completar o que está posto, mas para desafinar um antigo coro. Com as coautoras, a dissertação reafirmou o quanto se carece restituir um sentido para a escola como atividade prático-poética, em que toda formação humana só tem sentido à autonomia individual e coletiva (CASTORIADIS, 1982). Lutemos para que a docência seja a expressão da nossa ação instituinte no mundo.

Esta dissertação é para mim água: flui e nunca para de se movimentar. Ao coincidir com o meu período de indução profissional<sup>12</sup>, a pesquisa foi uma fonte às interrogações dos meus trajetos formativos, o que me oportunizou revisitar as idealizações de estudante e as esperanças de professora iniciante. Pesquisar foi olhar tudo o que veio à tona e, assim, aprendi que pensar sobre si foi e será preciso para fazermos e refazermos nossos cursos na docência. Contínuas e transitórias, as águas desta dissertação agora me conduzem a outros lugares. Seguirei flutuando.

---

<sup>12</sup> Conforme Nóvoa (2019a), é o *tempo entre-deois*: entre o fim da formação e o princípio da profissão. O autor argumenta que este período de transição é fundamental no modo como nos tornamos professoras e no modo como viveremos o ensino. Ele prossegue defendendo a atenção ao período de indução profissional, que exige o reforço do coletivo docente e, ainda, a presença e articulação de forma sólida e equilibrada dos três vértices do triângulo – as instituições universitárias de formação de professores, as políticas educativas e os professores de Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARROS, M de. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- BERGALA, A. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (Re)Simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In: BRACHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). **Formação de Professores em Tempos de Incerteza**: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 29-42.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 jun. 2020. Seção 1, p. 32.
- BREZOLIN, C. F.; RECH, I.; OLIVEIRA, V. F. de.; VASCONCELLOS, V. A. da S. de. Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. In: TEIXEIRA, I. A. de C.; NUNES, C. M. F.; DINIZ, M.; ARAÚJO, M. J. de G. M. de.; GUSMÃO, M. de C. S.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). **Telas da docência**: professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 119-130.
- CANTON, F. R.; RECH, I.; PUJOL, M. S.; OLIVEIRA, V. F. de. Ruídos na tela...O cinema e a obrigatoriedade nas escolas. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 108-117.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do labirinto V**: Feito e a ser feito. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável**: as encruzilhadas do labirinto Volume VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, C. **Uma sociedade à deriva**: entrevistas e debates, 1974-1997. Aparecida: Idéias & Letras, 2006.
- CASTORIADIS, C. **Janela sobre o caos**. Aparecida: Idéias & Letras, 2009.

- FERREIRA, E. P. **Filosofia, democracia e autonomia**: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana. 2012. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2012.
- FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. (Org.). **Cinema e educação**: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. p. 4-23.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIGLIORIN, C.; PIPANO, I.; GARCIA, L.; GUERREIRO, A.; NANCHERY, C.; BENEVIDES, F. **Inventar com a Diferença**: Cinema e Direitos Humanos. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.
- MIORANDO, T. M. Trajetos formativos: imaginários de professores ricos de saberes. In: BRACHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (Orgs.). **Formação de Professores em Tempos de Incerteza**: Imaginários, Narrativas e Processos Autoformadores. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 143-158.
- MIORANDO, T. M. **Ir ao cinema**: a formação inicial de professores e o instituinte ético-estético em educação nos processos formativos docentes. 2018. 150 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.
- MUJICA, J. Mujica: “Será que estamos chegando ao limite biológico da nossa capacidade política?”. **El País**, Madri, 22 jul. 2020.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Relgráfica artes gráficas Lda., Benedita, 2009.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abril 2019.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-15, 2019.

OLIVEIRA, V. F. de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, V. F. de. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. de; SEVERO, B. de A.; CANTON, F. R.; CARVALHO, J. de O.; DUTRA, S. D. O projeto de extensão como o caminho para a inserção do cinema nas escolas públicas. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 33., 2015, Bagé. **Anais...** Bagé: Unipampa, 2015. p. 1-5.

OLIVEIRA, V. F. de. Movimentos entre verbetes, significações e funcionalidades: a formação e a docência na sociedade contemporânea. In: MIORANDO, T. M.; SILVA, J. S. da. (Orgs.) **Formação de professores: nas trilhas do Parfor**. Lajeado: Ed. da Univates, 2016. p. 9-18.

OLIVEIRA, V. F. de. Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 92-106, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, V. F. de. O campo autobiográfico e outras aventuras pelo imaginário. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; MAFFIOLETTI, L. de A.; BASSO, F. P. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo III. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 385-408.

SEVERO, B. de A.; OLIVEIRA, V. F. de. O cinema nacional vai à escola como lei. Uma discussão sobre a Lei 13.006 pelo espaço (auto)biográfico. In: BEHARES, L. E.; GIMÉNEZ, R. R. (Orgs.). **VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas**. Montevideo: Udelar, 2016. p. 229-233.

SEVERO, B. de A. **As significações imaginárias sobre o cinema no contexto das ocupações estudantis**. 2018. 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SEVERO, B. de A. **O Cinema na dimensão pedagógica da Gestão Escolar**. 2019. 70 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SILVA, M. da. **Tempos na formação docente**: entre o identitário e o imaginário. 2013. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

SILVA, M. da.; OLIVEIRA, V. F. de. A escola como instituição imaginária social: desafios da educação contemporânea. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 55-69, jan./jul. 2016.

TEIXEIRA, I. A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, I. A. de C.; GRAMMONT, M. J. de.; AZEVEDO, A. L. de F. e. “Me ajuda a olhar!” O cinema na formação de professores(as). **Educação em foco**, Belo Horizonte, v. 17, n. 24, p. 123-143, dez. 2014.



VALLE, L. do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

**FILMOGRAFIA**

ALIKE. Direção de Daniel Martínez Lara e Rafael Cano Méndez. Espanha: Pepe School Land, 2015. 1 bobina cinematográfica (8 min), son., color., 35 mm. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PEIXE GRANDE E SUAS HISTÓRIAS MARAVILHOSAS. Direção de Tim Burton. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2003. 1 bobina cinematográfica (125 min), son., color., 35 mm.

TEMPOS MODERNOS. Direção de Charlie Chaplin. Estados Unidos: Charlie Chaplin Film Corporation, 1936. 1 bobina cinematográfica (86 min), son., p&b, 35 mm.

WIND. Direção de Robert Löbel. Alemanha: Kurzfilm Agentur Hamburg, 2013. 1 bobina cinematográfica (4 min), son., color., 35 mm. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=edidoiwLGKQ>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** Cinegrafias de Professoras: Formação, Autonomia e Imaginário Social

**Pesquisadora responsável:** Valeska Maria Fortes de Oliveira

**Autora:** Bianka de Abreu Severo

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Fundamentos da Educação

**Telefone e endereço postal completo:** Avenida Roraima, n. 1000, prédio 16, sala 3341A, 97105-900 – Santa Maria/RS.

**Local da coleta de dados:**

Oi! Meu nome é Bianka de Abreu Severo e sou autora do trabalho intitulado “Cinegrafias de Professoras: Formação, Autonomia e Imaginário Social”. O objetivo geral é compreender a autonomia e a formação na experiência de professoras com o dispositivo formativo do cinema.

Vou informar a você sobre esta pesquisa e convidá-lo(a) a participar dela. Você pode escolher se quer participar ou não. Favor, não se apresse a tomar essa decisão. Você também pode conversar com alguém de sua confiança antes de decidir participar ou não da pesquisa.

Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você deseje explicações mais detalhadas porque você ficou mais interessado(a) ou preocupado(a). Por isso, por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei.

Acredito que esta pesquisa seja importante no sentido de contribuir com novas discussões e propostas de formação inicial e continuada de professores na experiência com a linguagem cinematográfica. Por isso, para descobrir e melhor compreender isso, necessitamos da sua colaboração.

Caso aceite participar desta pesquisa, você participará de encontros com um grupo de professores(as) em que discutirá algumas provocações de forma oral e pela linguagem cinematográfica. Essa colaboração fará parte de uma pesquisa-formação. Para isso, será necessário gravar áudio e vídeo dos encontros do grupo, com sua autorização, para que não se percam detalhes das falas e das imagens.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Como já foi dito, sua participação é voluntária e, caso você decidir em não participar deste estudo, ninguém e nada irá agir de modo indiferente com você, muito menos seus colegas e pessoas com quem você tenha contato na escola. É você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará. Ressalto que você pode deixar de participar, se assim o desejar, a qualquer momento, sem que isso advenha algum prejuízo e não havendo qualquer tipo de penalização a você.

Acredito que não haverá dano moral ou risco em participar da pesquisa, no entanto, caso se sinta desconfortável em falar sobre determinado assunto, estarei sensível a essas questões podendo encerrar o encontro com o grupo e não publicá-lo se assim for sua vontade. Também, caso exista desconforto ao responder alguma provocação, que pode sensibilizá-lo(a), esteja ciente que tens total liberdade para recusar-se de falar sobre.

Participar desta pesquisa não acarretará custos, despesas ou benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras.

O possível benefício é a indicação de questões que possibilitem o estreitamento do diálogo entre a universidade e a escola para a proposição de novas formas de ver e fazer educação.

Os resultados encontrados neste estudo poderão ser publicados em revistas e/ou livros relacionados à área da educação, como também divulgados em eventos afins, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Em caso de haver necessidade de algum esclarecimento, em quaisquer fases de desenvolvimento da pesquisa, desde para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta investigação, encontram-se inteiramente disponíveis pelo seguinte telefone:

Certifique-se que você leu cuidadosamente o que se segue e pergunte às pesquisadoras quaisquer dúvidas que tenham. Após serem esclarecidos sobre essas informações iniciais, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, por gentileza, peço que você assine ao final deste documento, que estará em duas vias. Uma delas será sua a outra será da pesquisadora responsável. Esse passo é muito importante quanto aos aspectos legais da pesquisa, assim, esperamos que entenda nosso compromisso.

**Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresse minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do(a) participante voluntário(a)

Assinatura da pesquisadora responsável

Assinatura da autora

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.