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

IMAGINÁRIO SOCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Autora: Gabriella Eldereti Machado
Pesquisadora responsável: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Machado, Gabriella Eldereti
IMAGINÁRIO SOCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL / Gabriella Eldereti Machado.- 2018.
128 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018

1. Imaginário Social 2. Cinema 3. Formação de professores (as) 4. Gênero 5. Diversidade sexual I. Oliveira, Valeska Maria Fortes de II. 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.

Gabriella Eldereti Machado

IMAGINÁRIO SOCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL

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 **Mestre em Educação**.

Aprovado em 16 de julho de 2018:

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Mónica de La Fare, Dra. (PUC/RS)

Márcia Eliane Leindcker Paixão, Dra. (UFSM/RS)

Guilherme Carlos Corrêa, Dr. (UFSM/RS)

Santa Maria, 16 de julho de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico a todas e todos que lutam diariamente contra as opressões cotiadianas,
desigualdades sociais, preconceito, racismo, machismo.
Resistimos, SIM, todos os dias.
Por quê?
Porque acreditamos em mundo melhor ....

Não somos Super – heróis/heroínas, mas tentamos ser ...
Serão tempos difíceis, nós sabemos, teremos ao menos, nós mesmos.

Ser sempre você.
Amar sem medo, amar...

Dónde está tú corazón?
Dónde están tu deseos?
Dónde está tú corazón?
Dónde están tu deseos?

Marielle? Presente!

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a minha família pela força de sempre, por acreditar no meu potencial, por me ensinar que o caminho é a educação. Obrigada por todo o amor do mundo, Mãe, Pai, e Mano, tia Ju, Cissa e Ney.

Agradeço a minha orientadora Valeska, você é uma inspiração! Sou grata a tua generosidade e carinho, aprendi muito contigo, gratidão!

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), vocês são uma família, cada um do seu jeito, e isso que é o melhor, muitos momentos intensos e inesquecíveis vividos juntos. Minha gratidão!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

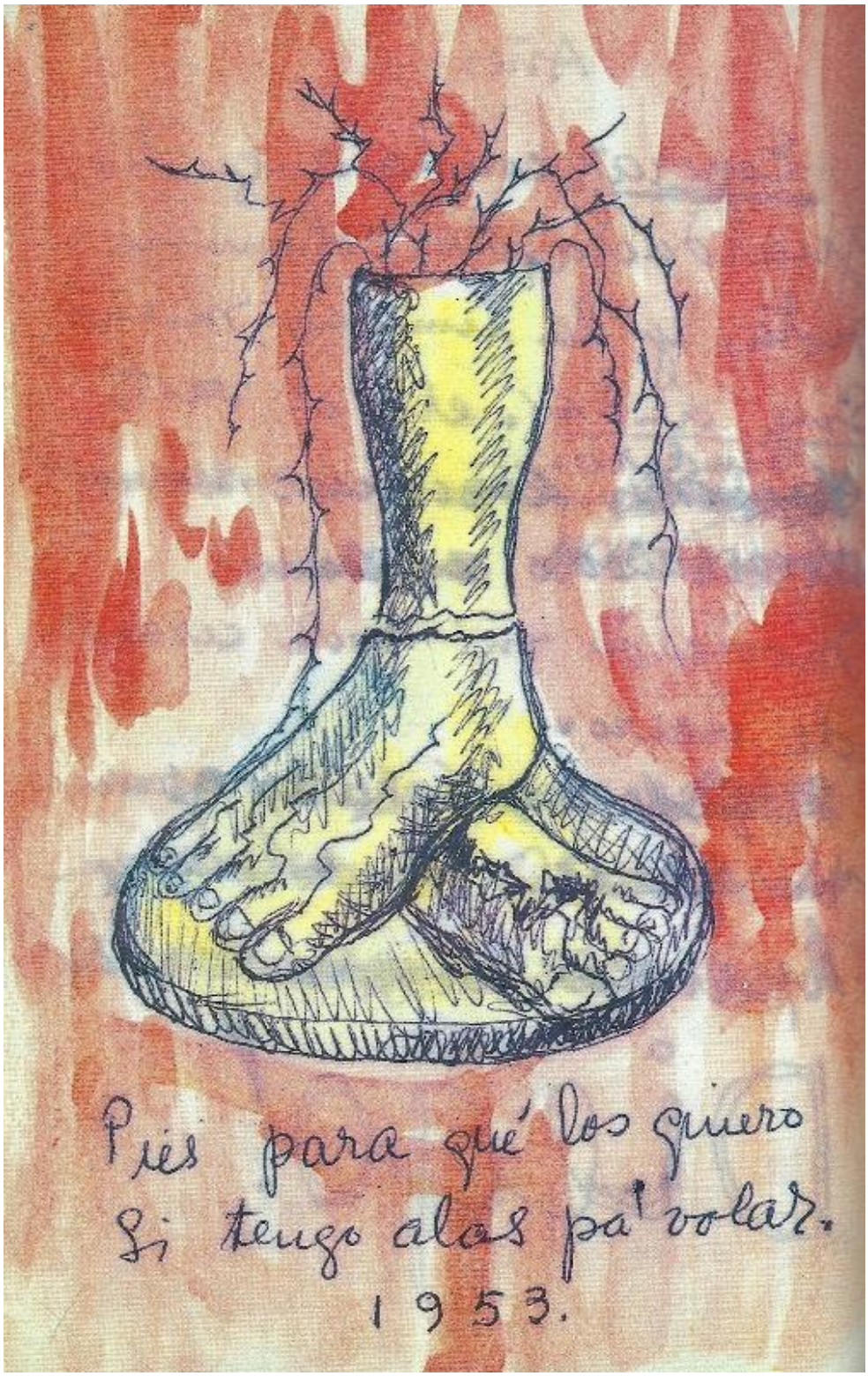
Agradeço aos meus amigos (as), sem amizade nesse mundo não somos ninguém. São o suporte de todos os momentos, e principalmente a presença em forma de alegria! Em especial, obrigada: Ivanio, Laís, Yosani, Alida, Júlia, Camila, Jô, Janaína.

Agradeço aos *Sucupirax*, sem nosso grupo esses dois anos do Mestrado não teria sido da mesma forma, vocês foram o suporte, as risadas, a amizade. Valeu: Patrício, Tainan, Laisa, Natali, Guilherme, Dulce, Ju, Paulo!!!!

Não somos nada se ninguém acreditar em nós, nos der a primeira oportunidade, incentivar, ensinar. Sempre irei agradecer essas três mentoras, gratidão: Joze, Monique e Calinca !!!

Gostaria muito de poder mostrar esta dissertação as minhas avós e avôs que estão em outro plano, mas certamente estão em sentimento junto comigo sempre, sei que estariam muito orgulhosos. Sinto saudades e amo vocês!

EPÍGRAFE



Frida Kahlo. Imagem extraída de seu diário, escrito entre 1944-1954.

RESUMO

IMAGINÁRIO SOCIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: O OLHAR PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL

AUTORA: Gabriella Eldereti Machado
ORIENTADORA: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, realizada no Mestrado em Educação, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Teve como objetivo conhecer por meio do cinema na formação de docentes suas significações imaginárias em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual que permeiam as escolas e o cotidiano dos alunos e alunas. Utilizando como aporte metodológico a Pesquisa Autobiográfica, através de autoras como: Delory-Momberger (2012; 2014); Josso (1999; 2002; 2004; 2006; 2007); e o cinema como dispositivo de formação nos estudos de Souto (2007). Em relação ao Imaginário Social, tem como base os estudos de Castoriadis (1982); Silva (2017); Oliveira (2014); Teixeira (2005; 2006). No sentido de pensar a formação docente tem – se como aporte teórico Ferry (2004) e Nóvoa (1995) e no contexto ético estético Hermann (2005). Sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual utiliza-se do referencial teórico com base em: Davis (1982); Scott (1995); Louro (1997); Butler (2003); Preciado (2011; 2017). Sobre o cinema, trago a Lei nº 13.006 e a base nos estudos de Fresquet (2015) e Morin (1989; 1997), e também estudos realizados por integrantes do GEPEIS. Contextualizando dessa forma os temas de gênero, etnia e diversidade sexual no espaço da formação continuada de professores (as) de duas escolas da cidade de Santa Maria/RS. Esta pesquisa contou com vinte e um (21) docentes colaboradores (as) das duas escolas, realizando o processo de pesquisa – formação em quatro (04) encontros de formação continuada. Os achados da pesquisa permeiam três momentos da pesquisa: o primeiro, nos encontros com o cinema e os grupos de docentes podendo realizar a discussão dos temas a partir dos curtas que foram assistidos; o Baralho das Significações Imaginárias Sociais criando outra forma de entrevista e de narrar – se; e as cartas como provocadoras a narrativa de vida e formação.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginário Social. Cinema. Formação de professores (as). Gênero. Etnia. Diversidade sexual.

ABSTRACT

SOCIAL IMAGINARY AND CONTINUED TRAINING: THE LOOK AT GENDER, ETHNIC AND SEXUAL DIVERSITY DISCUSSIONS

AUTHOR: Gabriella Eldereti Machado
COUNSELOR: Valeska Maria Fortes de Oliveira

This research is part of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria, held in the Master in Education, in the Line of Training, Knowledge and Professional Development. It aimed to know through cinema in the training of teachers their imaginary meanings in relation to the issues of gender, ethnicity and sexual diversity that permeate schools and the daily life of students. Using as a methodological contribution the Autobiographical Research, through authors like: Delory-Momberger (2012; 2014); Josso (1999, 2002, 2004, 2006, 2007); and cinema as a training device in the studies of Souto (2007). In relation to the Social Imaginary, it is based on the studies of Castoriadis (1982); Silva (2017); Oliveira (2014); Teixeira (2005, 2006). In order to think about teacher education, we have as theoretical contribution Ferry (2004) and Nóvoa (1995) and in the aesthetic ethical context Hermann (2005). On the issues of gender, ethnicity and sexual diversity, the theoretical framework is based on: Davis (1982); Scott (1995); Louro (1997); Butler (2003); Precious (2011, 2017). On film, I bring Law nº 13.006 and the basis in the studies of Fresquet (2015) and Morin (1989; 1997), as well as studies carried out by GEPEIS members. Thus contextualizing the themes of gender, ethnicity and sexual diversity in the space of continuing education of teachers from two schools in the city of Santa Maria/RS. This research had twenty - one (21) collaborating teachers from both schools, carrying out the research - training process in four (04) continuing education meetings. The research findings permeate three moments of the research: the first one, in the meetings with the cinema and the groups of teachers being able to carry out the discussion of the themes from the short ones that were attended; the Deck of Imaginary Social Meanings creating another form of interview and narrating; and the letters as provocative the narrative of life and formation.

KEY WORDS: Social Imaginary. Movie theater. Teacher training. Genre. Ethnicity. Sexual diversity.

Lista de Figuras

Figura 1 - Imagens da ocupação na UFSM em 2016 15
Figura 2 - Cena do filme Medianeras - Buenos Aires na Era do Amor Virtual 19
Figura 3 - Frente das cartas do Baralho de Significações Imaginárias Sociais 29
Figura 4 - Verso das cartas do Baralho de Significações Imaginárias Sociais 31
Figura 9 - Postagem de colaboradora sobre a carta recebida 89
Figura 10 – Carta de Cléo 98
Figura 11 – Carta de Margarida 99

Lista de Abreviaturas e Siglas

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

GEPEIS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social

LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgênero

EAD – Educação à distância

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

GPS - Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global)

UNF – Universidade Franciscana

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

GLOSSÁRIO

Ações afirmativas: programas e medidas especiais e adotadas pelo Estado ou pela iniciativa privada para a prevenção ou correção das desigualdades socioeconômicas, de gênero, raça, deficiência, ou outra, para a promoção da igualdade de oportunidades (baseado no Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).

Agênero ou Genderqueer ou não-binária: Pessoa que não se identifica nem como pertencente ao gênero masculino nem ao feminino.

Aliado/a: pessoa que milita e atua para acabar com algum tipo de opressão, mas que pertence, geralmente por nascimento, ao grupo opressor. Exemplo: um homem que milita contra o machismo.

Assexual: pessoa que não têm atração e interesse na atividade sexual. Alguns especialistas reconhecem a assexualidade como orientação sexual, outros discordam.

Apropriação cultural: ato de se apropriar de elementos de uma outra cultura da qual não pertence, desconsiderando os significados e tradições que o permeiam. Isto pode partir de um indivíduo ou da indústria.

Bissexual: Pessoa que sente atração sexual por mais de um gênero. A diferença entre a bissexualidade e a homossexualidade é que também pode haver hipótese de atração entre pessoas do sexo oposto.

Branquitude: refere-se à identidade racial branca, em que o sujeito branco coloca si mesmo em uma posição de poder, privilegiada e superior.

Cis/cisgênero: pessoa cuja identidade de gênero é a mesma de seu sexo biológico.

Cotas raciais: reservas percentuais de vagas para negros e indígenas.

Cultura: conjunto de manifestações característicos de uma sociedade.

Cultura do estupro: maneira em que a sociedade culpa as vítimas de assédio sexual e normaliza o comportamento sexual violento dos homens.

Desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica (Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).

Discriminação racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.228 de 20 de julho de 2010).

Desconstrução: exercício pessoal no qual a pessoa se esforça para desaprender, identificar e eliminar atitudes e/ou valores que tenha aprendido ao longo de sua vida.

Diversidade: conjunto de diferenças e valores de um dado grupo humano seja de gênero, etnia, religião, situação econômica, nacionalidade, idade, orientação sexual e outros.

Drag: são personagens criados por artistas performáticos que se travestem, fantasiando-se cômica ou exageradamente com o intuito geralmente profissional artístico. Chama-se *drag queen* a pessoa que se veste com roupas exageradas femininas estilizadas e *drag king* a pessoa que se veste como homem. A transformação em *drag queen* (ou *king*) geralmente envolve, por parte do artista, a criação de um personagem caracteristicamente cômico e/ou exagerado.

Educação antirracista: educação entendida como processo de desenvolvimento humano a partir do reconhecimento da cultura. Localizando o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades e pessoas negras e desta relação com os espaços sociais, com o desafio de afirmação e revitalização da autoimagem do povo negro.

Estereótipos de gênero: variando de acordo com a cultura, é um conjunto de ideias utilizadas para explicar a forma de comportar-se que devem ter em sociedade homens e mulheres. Por

exemplo: Dentre os estereótipos de gênero masculinos se encontram a força, a segurança, a incapacidade emocional e a agressividade. Nos femininos podemos encontrar a doçura, a submissão, a delicadeza, a emotividade.

Etnia: conceito que se refere às línguas, comportamentos, cultura e características físicas compartilhadas por um determinado grupo de pessoas.

Feminismo: movimento social e político iniciado no final do século XVIII que defende que as mulheres devem ter os mesmo direitos dos homens.

Feminismo interseccional (pós-moderno): Ele procura conciliar as demandas de gênero com as de outras minorias, considerando classe social, raça, orientação sexual, deficiência física... São exemplos de feminismo interseccional o transfeminismo, o feminismo lésbico e o feminismo negro.

Feminismo negro: movimento social e segmento do feminismo que tem como protagonistas principais as mulheres negras. O objetivo é a discussão de gênero e antirracista, exigindo visibilidade e reivindicando os direitos das mulheres negras.

Feminismo liberal: O feminismo liberal prega que as mulheres podem vencer a desigualdade das leis e dos costumes gradativamente, combatendo situações injustas pela via institucional e conquistando cada vez mais representatividade política e econômica por meio das ações individuais.

Feminismo radical: o feminismo radical acredita que as raízes da opressão feminina são os papéis sociais inerentes aos gêneros. O feminismo radical se desdobra em muitas vertentes.

Feminazi: é uma junção dos substantivos Feminismo e nazismo. O termo é utilizado de uma forma geralmente depreciativa, para descrever uma militante feminista extrema.

Feminicídio: assassinato da mulher, motivado por esta ser mulher.

Gênero: conjunto de valores socialmente construídos que definem as diferentes características (emocionais, afetivas, intelectuais ou físicas) e os comportamentos que cada

sociedade designa para homens e mulheres. Diferente do sexo, que vem determinado como o nascimento, o gênero se aprende e se pode modificar, sendo portanto, cultural e socialmente construído.

Gay: palavra inglesa utilizada para designar o indivíduo (homem ou mulher) homossexual. Embora, algumas vezes, *gay* seja usado para designar homens e mulheres homossexuais e bissexuais, tal uso tem sido constantemente rejeitado por implicar na invisibilidade da lesbianidade e da bissexualidade. Sendo assim, a palavra *gay* é utilizada no senso comum, para se referir a homens que sentem atração afetivo/sexual por outros homens.

Heteronormatividade: sistema que normaliza a heterossexualide e os comportamentos tradicionalmente ligados a ela, mostrando-os como única opção válida, tornando marginal qualquer forma de relação fora dos padrões/ideais heterossexuais, da monogamia e da conformidade de gênero.

Homofobia: aversão, ódio, atitudes e sentimentos negativos a pessoas homossexuais.

Homossexual: pessoa que sente atração física e afetiva por pessoa do mesmo sexo ou gênero.

Homossexualidade: característica, condição ou qualidade de um ser (humano ou não) que sente atração física, estética e/ou emocional por outro ser do mesmo sexo ou gênero.

Identidade de Gênero: refere-se ao gênero com o qual a pessoa se identifica (se ela se identifica como sendo um homem, uma mulher ou se ela vê a si como fora do "padrão" convencional). Esse gênero com o qual ela se identifica pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.

Lesbianidade: refere-se ao amor romântico e/ou prática sexual entre mulheres.

Lésbica: mulher que experimenta amor romântico e/ou atração sexual por outras mulheres.

Lesbofobia: aversão, ódio, atitudes e sentimentos negativos a pessoas lésbicas.

Linguagem sexista: linguagem discriminatória que coloca as mulheres em subordinação, as excluem ou mesmo invisibillizam, ocultando-as.

Machismo: crença de que o homem é superior à mulher e, portanto esta deve estar sempre submissa/sujeita ao homem.

Misoginia: ódio ou depreciação das mulheres e, por extensão, de tudo que está associado com os estereótipos tradicionalmente femininos.

Orientação sexual: diz respeito à atração que se sente por outros indivíduos. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Ela pode ser assexual (nenhuma), bissexual (atração por mais de um gênero - ou, por dois gêneros e outros gêneros), heterossexual (atração pelo gênero oposto), homossexual (atração pelo mesmo gênero) ou panssexual (atração por todos os gêneros).

Patriarcado: desigualdade de poder entre homens e mulheres que se traduz na superioridade do homem em todos os aspectos da sociedade.

Pessoa não binária (nb): é a pessoa cuja identidade não cabe nem como homem nem como mulher ou ainda que está entre um gênero e outro (masculino ou feminino) podendo também ser uma combinação dos dois. São pessoas que não necessariamente optam por fazer processos de readequação de gênero, por meio de medicamentos e cirurgias.

Preconceito racial: conceito ou noção elaborada sobre negros e indígenas, sem conhecimento desses grupos sociais, geralmente um sentimento hostil assumido após generalização apressada ou experiência pontual.

Queer: é uma palavra inglesa, usada por anglófonos há quase 400 anos. Na Inglaterra havia até uma "Queer Street", onde viviam, em Londres, os vagabundos, os endividados, as prostitutas e todos os tipos de pervertidos e devassos que aquela sociedade poderia permitir. Queer tornou – se o termo para os "desviantes", dentro do contexto teórico, "Queer pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário", como diz Louro (2004, p. 38), positivando o termo antes usado para insultar os homossexuais.

Sexualidade: Refere-se às construções culturais sobre os prazeres e os intercâmbios sociais e corporais que compreendem desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos.

Sexo biológico: diz respeito às características biológicas que a pessoa tem ao nascer. Podem incluir cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros.

Sexismo: é o preconceito ou discriminação baseada no sexo ou gênero de uma pessoa. O sexismo pode afetar qualquer gênero, mas é particularmente documentado como afetando mulheres.

Transfobia: ódio ou intolerância as pessoas transexuais e a diversidade de gênero a partir da crença de que a identidade/expressão sexual de uma pessoa deve corresponder ao seu sexo biológico.

Transexual: pessoa que possui uma identidade de gênero oposta ao sexo designado (normalmente no nascimento). Geralmente usa hormônios, mas há exceções. Nem toda pessoa transexual deseja fazer cirurgia para mudança de sexo.

Transhomem: pessoa que possui sexo biológico de mulher, mas se identifica como homem.

Transmulher: pessoa que possui sexo biológico de homem, mas se identifica como mulher.

Transexualidade: refere-se à condição do indivíduo cuja identidade de gênero difere daquela designada no nascimento.

Travesti: identidade histórico-política, construída sócio culturalmente, da pessoa que é designada como sendo do sexo masculino, transiciona do masculino ao feminino e vive 24 horas no gênero feminino. Geralmente usa hormônios e faz modificações no corpo através de

intervenções cirúrgicas, não sendo as mesmas uma regra. Em reconhecimento e respeito a esta identidade deve-se sempre dizer a travesti e nunca o travesti.

Raça: do ponto de vista biológico, existe apenas uma raça. O conceito de raça surgiu para justificar a dominação colonial europeia e branca na África e América, sobre negros e indígenas; este conceito está atualmente ligado à discriminação racial, que pode variar de país para país, sendo que no Brasil é de marca (aparência ou fenótipo) em relação a negros, étnico (em relação a indígenas) e outros, e em outros países pode ser de origem (ascendência) inclusive para negros.

Racismo: são práticas que partem da crença de que uma raça é superior à outra.

SUMÁRIO

1. PALAVRAS PRIMEIRAS DO CAMINHO DISSERTATIVO 19
2. OI, TUDO BEM? VOU CONTAR SOBRE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI 22
3. TRANSPASSANDO OLHARES ATRAVÉS DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA .. 26
3.1 Construção dos dados da pesquisa 29
3.1.1 Encontros com os docentes, cinema e os temas em questão 31
3.1.2 Baralho das Significações Imaginárias Sociais 34
3.1.3 Cartas a você professor e professora 39
4. SOBRE E SOB O IMAGINÁRIO 41
4.1 De qual teoria do Imaginário Social me refiro? 42
4.2 Gênero, etnia e diversidade sexual como instituições sociais: problematizando o instituído e instituinte 45
5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E SEUS DESLOCAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE 55
5.1 Formação docente na concepção da experiência ética e estética 57
5.2 O cinema como dispositivo de formação de professores (as) 60
6. ENTRE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOCIAIS E OS ACHADOS DO PERCURSO DA PESQUISA 66
6.1 Encontros com o cinema, encontros com a vida e a história de cada um (a) 70
6.2 Baralho das Significações Imaginárias Sociais 84
6.2.1 E será que todos estão preparados para trazer esse tema? Porque cada um tem sua ideia, eu posso ser favorável, ou não 85
6.2.2 Bah! É uma entrevista assim que mexe né, a gente tem que pensar sobre coisas que não costuma pensar 91
6. 3 Em tempos de redes sociais, cartas materializam o carinho 96
7. CONCLUSÕES QUE PROVOCAM 105
REFERÊNCIAS 109
GLOSSÁRIO 11
APÊNDICE A 119
APÊNDICE B 122

1. PALAVRAS PRIMEIRAS DO CAMINHO DISSERTATIVO

Começo esta escrita contando como organizo minhas palavras de iniciante no caminho dissertativo, "quebrando o gelo" da conversa com a pesquisa, buscando sair da trivial e corriqueira pergunta sobre o tempo, "será que chove?", levando em conta o conselho de Mario Osório Marques (2006), quando diz que escrever é iniciar uma conversa, então vamos começar!

Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, realizada no Mestrado em Educação, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Propondo-se a seguinte questão investigativa: *Quais as significações imaginárias sociais dos (as) docentes de duas escolas sobre gênero, etnia e diversidade sexual, mediadas pelo cinema?*

Com o objetivo geral de conhecer por meio do cinema na formação de docentes suas significações imaginárias sociais em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual que permeiam as escolas e o cotidiano dos alunos e alunas. E dessa forma, se tem os seguintes objetivos específicos: conhecer o cinema e sua contribuição na formação docente compreendendo sua dimensão simbólica, estética, ética e política; caracterizar as relações instituído/instituinte observadas nas concepções e representações dos docentes sobre as questões centrais do estudo; estabelecer através de estudo teórico, reflexões sobre a importância da discussão dos temas para a construção de espaços escolares de múltiplas diversidades.

Esta pesquisa se constrói com o propósito de contribuir com a produção de conhecimento na formação de professores (as) no sentido de problematizar o papel social da profissão quando se refere às representações dos modelos de gênero, etnia e sexualidade instituídos. Colaborando dessa forma ao trazer esses temas na pesquisa, de modo que acrescenta as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) esse viés de abordagem. Algumas produções de integrantes e ex-integrantes do GEPEIS trouxeram alguns desses temas, como por exemplo: o racismo e as questões étnicas[1]; as questões de gênero e a profissão docente[2].

Acredito que o presente estudo amplia as pesquisas do GEPEIS, pois agrega à formação outras questões a serem discutidas, colocando em visibilidade a diversidade sexual

[1] Nas seguintes produções: Santos (2010); Röesch (2001; 2014); Santos (2006).
[2] Nas produções de: Ferreira (2003); Pinto (1998).

através dos temas LGBTTTs[3]. Problematizando opressões que infelizmente são corriqueiras em nossa sociedade, e na escola são parte do cotidiano, e o caminho para discussão das mesmas é através da educação, e para isso os (as) professores (as) devem estar empoderados de conhecimento. A partir destas considerações iniciais, organizo esta pesquisa no seguinte caminho:

No capítulo 2, intitulado "Oi, tudo bem? Vou contar sobre como cheguei até aqui", falo sobre meu trajeto formativo, de Licenciatura em Química, Especialização e Mestrado. Relembro alguns momentos que considero importantes, que delinearam meu trajeto de formação, e como encontro os temas que permeiam a pesquisa.

O capítulo 3, "Transpassando olhares através da pesquisa Autobiográfica", é contextualizado inicialmente a questão do olhar na pesquisa. Trazendo posteriormente uma discussão teórica sobre a Pesquisa Autobiográfica, através de autores como: Ferrarotti (2014); Clandinin (2015); Delory-Momberger (2012; 2014); Josso (1999; 2002; 2004; 2006; 2007). Trago o conceito de dispositivo de formação de Souto (2007), relacionando com as narrativas no sentido metodológico desta pesquisa. Neste mesmo capítulo, descrevo os passos que utilizo para construção dos dados da pesquisa, trazendo o contexto no qual serão realizadas, produções audiovisuais que utilizo metodologia e as configurações da pesquisa.

No capítulo 4, "Sobre e sob o Imaginário", busco discutir através de alguns estudiosos sobre e sob o Imaginário, e posteriormente sobre qual Imaginário Social utilizo como base. Através do olhar de Castoriadis (1982); Silva (2017); Oliveira (2014); Teixeira (2005; 2006). Contextualizando nesse espaço as questões de gênero, etnia e diversidade sexual por meio do Imaginário Social, problematizo o instituído e instituinte, e suas possibilidades para com os temas.

No capítulo 5, "A formação de professores (as) e seus deslocamentos na contemporaneidade", trago o conceito de formação que utilizo no estudo, em autores como: Ferry (2004); Nóvoa (1995); também questões relacionadas às discussões sobre o "cuidado de si" na formação, através de Foucault (1985) e Oliveira (2006). É discutido a formação docente na concepção da experiência ética e estética, nos estudos de Hermann (2005). Posteriormente falo sobre o cinema como dispositivo de formação, trazendo a Lei nº 13.006, e os estudos de Fresquet (2015) e Morin (1989; 1997), e também estudos realizados por integrantes do GEPEIS. Além de Serres (2013) e Mosé (2013) para discutir sobre a complexidade das mudanças atuais, a questão da tecnologia no espaço da escola. No trecho seguinte, trago para

[3] Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgênero.

o debate as políticas públicas de gênero, etnia e diversidade sexual na educação, e o aporte teórico desses temas.

Capítulo 6, que denomino como “Entre significações imaginárias sociais e os achados do percurso da pesquisa”, no qual é delineado a partir de cada etapa do trajeto do estudo, trazendo os resultados ou achados de cada momento e dispositivo utilizado. A primeira etapa, “Encontros com o cinema, encontros com a vida e a história de cada um (a)”, são as reflexões obtidas nos encontros com os grupos de docentes das duas escolas. Em “Baralho das significações imaginárias sociais” conto sobre o encontro com dois docentes, onde utilizo ao invés da entrevista tradicional o baralho criado como um dispositivo de pesquisa. No subcapítulo “Em tempos de redes sociais, cartas materializam o carinho” trago o contexto das cartas enviadas aos e às docentes.

No capítulo 7, “Conclusões que provocam”, é espaço onde reflito sobre o processo de pesquisa – formação que realizei durante esse período de Mestrado, trazendo minhas inquietações, achados e resultados deste processo, provocações que ficam desta pesquisa, e contexto de considerações finais em relação à mesma.

2. OI, TUDO BEM? VOU CONTAR SOBRE COMO CHEGUEI ATÉ AQUI

Neste capítulo, conto sobre como cheguei até aqui, sobre o meu encontro com os temas e suas relações com a minha trajetória de formação. Compartilhando vivências e momentos que considero importantes e que de alguma deixaram sua marca neste processo de formação, começo com a seguinte junção de fotos:

Figura 1 - Imagens da ocupação na UFSM em 2016

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esbarro nos temas da pesquisa com a mesma intensidade que o cotidiano esbarra em mim, o cotidiano atua de formas distante em cada pessoa, o que provoca em alguns não é o mesmo em outros. Então, vale lembrar sobre este período de ocupação estudantil, onde a maioria dos prédios da UFSM foi ocupada por acadêmicos de diversos cursos, em protesto contra a aprovação da Proposta de Ementa Constitucional - PEC 241[4], que congela pelos próximos vinte anos investimentos em diversos setores do País, como: saúde, educação, previdência social, entre outros.

Neste período intitulado como "Primavera secundarista"[5] visto que o movimento começou com estudantes secundaristas, que possuíam pautas de reinvindicação além da PEC 241, contra a reforma do ensino médio e a Lei da Mordaça[6], abrangeu cerca de 990 escolas e Institutos Federais ocupados em todo o País. O número de 50 universidades ocupadas em prol de barrar esses retrocessos, reivindicando mais investimentos de assistência estudantil,

[4] Informações disponíveis em: < https://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>.

[5] Informações complementares disponíveis em:<https://www.une.org.br/noticias>.

[6] É uma Lei voltada à censura e perseguição de estudantes que participem de Grêmios estudantis, à liberdade de expressão dentro do ambiente escolar, levando a padronização e alienação do ensino. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/8-motivos-porque-a-ubes-e-contra-a-lei-da-mordaca/>. Acesso em: 13/3/2018.

melhoria na estrutura e contratação de docentes e denunciando o sucateamento dessas instituições que são historicamente triviais quando há uma ofensiva conservadora e neoliberal no governo.

E ao olhar os cartazes acima, vimos simbolicamente o cenário atual do Brasil, refletindo as prioridades do Estado, que sucateia a educação, por entender que a mesma como um gasto e não um investimento. O espaço da universidade sendo um espelho da sociedade, com situações de machismo, racismo, e homofobia dia a dia. Nós mulheres ainda somos discriminadas em alguns cursos que historicamente tiveram em sua maioria homens cursando, negros e negras ainda são minoria nos cursos de graduação e imagina na Pós-Graduação. O Nome Social[7] na UFSM foi aprovado só em 2015 depois de muitas lutas dos movimentos LGBTTT. Ou seja, esses cartazes nos mostram a realidade que optamos por não ver.

Questões que passam despercebidas a nós na correria da vida, comigo não foi diferente, porém, um despertar importante ocorreu durante este período de ocupações, os problemas de nossa sociedade, da universidade, do País, estavam na nossa frente, bem ali. Era inevitável não ver, neste momento o que projetei pesquisar estava sendo (re)significado e demonstrando uma tremenda importância para se constituir como pesquisa.

Logo, a construção de minha *professoralidade,* onde o conceito de Marcos Villela Pereira (2013, p.35), potencializa o processo de constituição do (a) professor (a) e seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois "Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo", que não ocorre de uma hora para outra, é algo que se constrói em um percurso. Enquanto discente em formação inicial na Licenciatura em Química no IFar Campus Alegrete[8], este processo ocorre em contato com diversos contextos da formação, momentos formativos proporcionados pela participação em Projeto de Extensão de formação continuada de professores (as) da Rede Pública de ensino na cidade de Manoel Viana – RS, o "I e II Ciclo itinerante de estudos: (re)significando saberes e fazeres docentes".

Foi durante o projeto de extensão "I e II Ciclo itinerante de estudos" que encontro - me com o cinema, mesmo sem perceber, e talvez hoje refletindo sobre minha trajetória, vejo que este foi o momento significativo em minha relação com o cinema. Nesse espaço de formação continuada assistimos e discutimos filmes e documentários como: Uma professora muito maluquinha; La Educación Prohibida; A invenção da infância; entre outros. Ao

[7] É a forma como uma pessoa se identifica e é reconhecida quando o nome com o qual foi registrada não reflete sua identidade de gênero.
[8] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Alegrete.

participar deste projeto pude vivenciar o potencial da arte cinematográfica no sentido de provocar nos (as) docentes memórias e narrativas de sua docência e ao mesmo tempo proporcionar um espaço de reflexão sobre a profissão como um todo.

Considero este projeto como um divisor de contextos durante o curso de Licenciatura em Química, pois pensava a profissão docente como algo distante, muitas incertezas, medos. O projeto me proporciona um processo de junção de pontos, de brechas que a formação inicial deixa, pois começo a vivenciar a profissão no contato com os docentes. Por isso penso nesses momentos como parte da construção da *professoralidade*, como menciona Pereira (2013, p.35),

> E, no caso de se uma diferença, não é a recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado de risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado.

Neste período, conheço o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) e todo seu potencial criativo e transgressor através da participação no III e IV Encontro Ouvindo Coisas. Após algum tempo em contato com o GEPEIS e depois integrando ao grupo, quando falamos de GEPEIS, falamos de história na UFSM, de criatividade, de compromisso com a formação de professores (as). E é nesse sentido que os estudos e pesquisas do grupo se direcionam, pensando na discussão e proposta de novos caminhos de formação docente, compreendendo a necessidade na pesquisa em educação do olhar para as *significações*, sejam elas correspondentes ao *percebido*, o *racional* ou o *imaginário* (CASTORIADIS, 1982).

Quando concluo a Licenciatura em Química, fica latente a vontade de continuar pesquisando e estudando sobre a formação de professores (as), pensando sempre em fazer parte e contribuir no trabalho do GEPEIS e no PPGE[9]. Sigo meu caminho no curso de Especialização em Educação Ambiental na UFSM, onde estudei sobre a realidade de duas escolas públicas da cidade de Alegrete – RS. Conhecendo as práticas e ações de educação ambiental desenvolvidas nas escolas através da percepção de cinco professoras. Assim, posteriormente ingresso no Mestrado em Educação, motivada com os temas no qual me propus a pesquisar e estudar.

[9] Programa de Pós-Graduação em Educação.

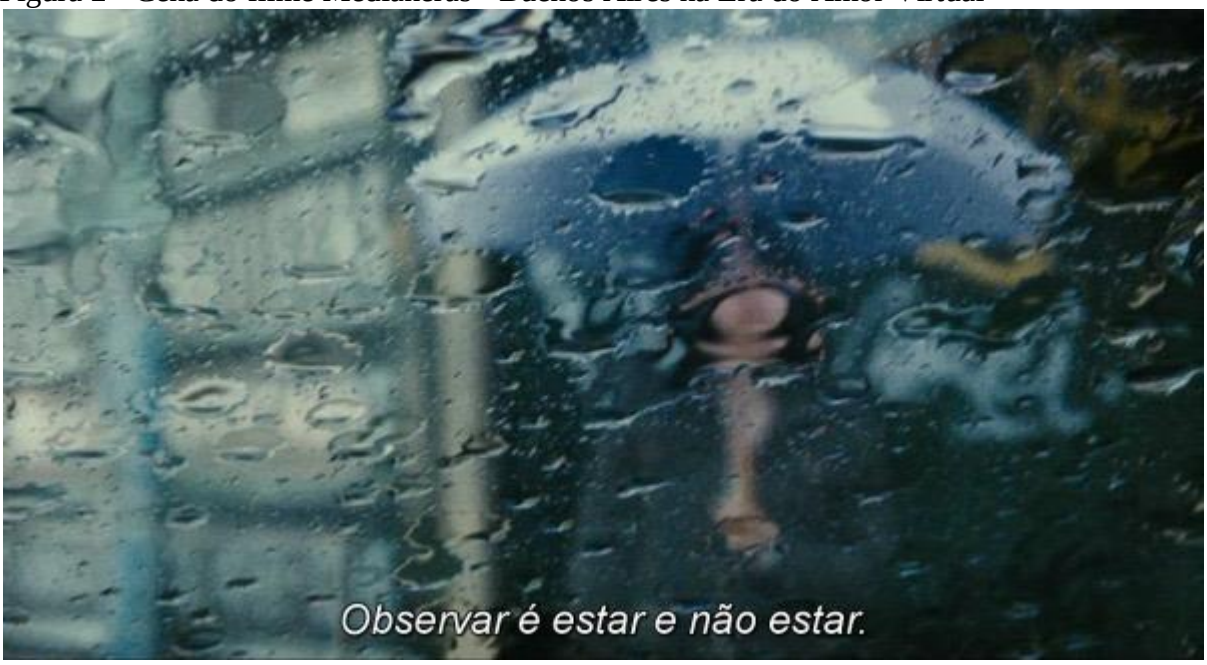
Nesse momento a relação com o cinema amplia – se no sentido de que o mesmo é parte importante no GEPEIS, sendo o "alicerce" de projetos, pesquisas, das reuniões de grupo, e da militância no que se relaciona ao incentivo a Lei 13.006/2014[10], que propõe o cinema nacional como componente curricular obrigatório nas escolas. A trajetória de militância do GEPEIS com o cinema antecede a aprovação da Lei, é iniciada no ano de 2012 com projetos de extensão e pesquisas tendo o cinema como um dispositivo de formação, no sentido de ser um espaço provocador de aprendizagens, revelando outros significados e formas de relações na formação (SOUTO, 2007).

Ao fazer parte do grupo e conviver com colegas que possuem conhecimento e apresso imenso pelo cinema somente potencializou minha concepção do cinema como um dispositivo provocativo dos temas em questão e de formação, no sentido ético e estético, deixando de ser meramente um recurso audiovisual. Assim, acredito que a presente pesquisa possa contribuir nos estudos já realizados e os que estão em andamento do GEPEIS com o cinema, fortalecendo a ideia de um espaço formativo onde os sujeitos possam dialogar sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual por meio da arte, do sensível, da estética, e do Imaginário Social.

[10] Que determina a exibição de filmes de produção nacional em pelo menos 2 horas mensais, fazendo parte como um componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

3. TRANSPASSANDO OLHARES ATRAVÉS DA PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Figura 2 - Cena do filme Medianeras - Buenos Aires na Era do Amor Virtual



Fonte: Disponível em <http://diadealice.blogspot.com.br/2015/07/medianeras-buenos-aires-na-era-do-amorhtml>.

Esta cena e frase do filme Medianeras resume bem o que acredito ser a ação de pesquisar, de ser pesquisadora, relacionando – se muito bem com o olhar na pesquisa, os enquadramentos que buscamos alcançar, e a (re)significação dos achados e perdidos ocorrendo no processo.

Dessa forma, começo esta discussão trazendo aspectos referentes ao olhar na pesquisa, considerando importante a diferenciação de dois elementos, o olho como um órgão natural, e o olhar como uma construção social e individual. O olhar atua como metamorfose, pois como trás Nilda Teves (1992, p.11) o olhar "(...) arranca do mundo aquilo que passa a conhecer". O olhar nos possibilita compreender através dele a produção de categorias culturais, que podem ser consideradas certas ou erradas, devido às leituras de mundo que o olhar produz (TEVES, 1992). Devido a isto, na pesquisa sobre Imaginário Social essa questão do olhar torna-se relevante de se pensar e ser permeada.

Em um contexto amplo a Pesquisa Autobiográfica abrange em seu cerne as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memorial. Constituindo-se por fontes como: as narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, e outros documentos, que possibilitam ao pesquisador o acesso aos elementos de análise. Dessa forma, trago alguns apontamentos

teóricos sobre o assunto e posteriormente delimito os recursos escolhidos como base para a pesquisa que realizei. Então, como menciona Franco Ferrarotti (2014), destaca a importância metodológica da Pesquisa Autobiográfica, pois proporciona ao pesquisador um olhar significativo, como diz Ferrarotti (2014, p.124) em relação à "matéria-prima essencial para uma história vista de baixo", em uma análise do sensível, do vivido.

Através deste caminho metodológico, pode-se transitar em redes dialéticas, nas relações cotidianas, já que a pesquisa na área da educação está numa categoria complexa, com diversas concepções e contextos, deste modo justifica-se o uso de uma abordagem qualitativa, buscando compreender as subjetividades dos sujeitos. Possibilitando ir além da concepção trivial, dissolvendo o contexto que é mostrado na pesquisa, nesse sentido destaco o conceito de polo dialético que Ferrarotti (2014, p.141) menciona:

> O polo dialético em relação ao qual a biografia ou o documento biográfico devem ser analisados, descritos, explicados ou interpretados, é além do individuo e de seu grupo primário que ele deve ser procurado. Ele situa-se no plano dos grandes agentes históricos, numa dimensão metaindividual, e se constitui a partir das características estruturais objetivas do contexto em que agem e vivem os indivíduos e os grupos primários.

Já as narrativas se constituem como uma ferramenta considerável ao possibilitar compreender as formas nos quais as relações e consequentemente as representações sociais se constroem no espaço da escola e da profissão docente. Sendo assim, é necessário demarcar o ponto de partida da pesquisa, como trás D. Jean Clandinin (2015, p. 29):

> Nossas questões, nossos enigmas de pesquisa têm mantido seu foco na ampla questão sobre como os indivíduos ensinam e aprendem, no como a temporalidade (contextualizando tudo em relação ao tempo) conecta-se com transformação e aprendizagem e no como as instituições inferem em nossas vidas.

Quando nos referimos ao diferencial da pesquisa biográfica não podemos deixar de ter como base os estudos de Christine Delory-Momberger (2012), no qual ressalta a postura da pesquisa em deter-se há mostrar o *tempo biográfico* que cada indivíduo possui, entendo como as experiências que vivenciamos, e por isso vão deixando rastros biográficos em nós. Com o propósito de explorar a subjetividade do indivíduo no espaço social do qual é/faz parte (DELORY-MOMBERGER, 2012), pensando que nesse processo se sobressai à questão do *devir biográfico* (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526),

> O devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se

> constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais.

No âmbito interpretativo das questões da pesquisa, Delory-Momberger (2014) trás em seus estudos diversas abordagens, no qual destaco a Hermenêutica da Escola Alemã, ao considerar a análise do todo e das partes que o compõem, como menciona a autora (2014, p.205) "tradição hermenêutica que quer compreender todas as particularidades de um texto a partir de sua totalidade". Complementando esta ideia, como trás Delory-Momberger (2012, p.525) "falar de si recobre, por sua vez, formas diversas que têm relação com a pluralidade dos objetivos enunciativos e dos tipos discursivos que elas põem em funcionamento".

Ao trabalhar a questão da reflexão a partir da narrativa de formação, os estudos de Marie-Christine Josso são referência na área. A autora entende que a produção dos relatos de vida produzem o olhar em relação à formação dos sujeitos envolvidos, nesse viés atuam como um dispositivo que impulsiona e cria ligações na formação consigo e com o coletivo (JOSSO, 2006). Como menciona Josso (2007, p. 414):

> Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida quotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações.

Assim, no trabalho com as narrativas das histórias de vida no contexto da formação de professores (as) acreditando que estas podem ser provocativas no sentido de impulsionar a transformação de si, entendendo a formação como um projeto, onde o conhecimento de si é parte importante deste processo, e os acontecimentos da vida tornam-se algo formador, como ressalta Josso (2007, p.414):

> Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

Dessa forma, as Histórias de Vida tornam-se um projeto epistemológico – metodológico potente para o trabalho em grupo, fortalecendo o ambiente de formação coletiva através da questão de atuar no papel de dispositivo de formação (SOUTO, 2007) que

se movimenta com e na formação docente, no espaço da escola (NÓVOA, 1995). Uma história de vida traz um vivido singular, mas traz também uma história que é de outros, pois outras pessoas vivem ou viveram o mesmo tempo histórico. Efetivadas por meio de narrativas originadas das práticas cotidianas de cada sujeito, podendo ser materializada por meio da escrita sobre essas práticas, recorrente a isto, trago a seguinte discussão sobre a narrativa segundo Leda de Albuquerque Maffioletti (2016, p.57-58),

> O significado da narrativa tem a ver com o lugar que ocupa na configuração geral da estrutura sequencial, juntamente com o enredo que se forma. Portanto, compreender uma narrativa supõe o duplo trabalho de entender a estrutura como um todo a partir da qual a narrativa se forma, ao mesmo tempo compreender o modo como seus elementos constituintes se relacionam na produção da trama ou enredo.

Portanto, após contextualizar sobre o campo da pesquisa Autobiográfica, irei basear – me nos estudos de Delory – Momberger (2008; 2012) e Josso (2010), entendendo a interpretação do sujeito como um projeto de si, onde a história de vida ocorre na narrativa. Assim, Delory – Momberger (2008, p.66) menciona que "A "história de vida" não é a história da vida, mas a *ficção* apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo". É nesse momento que insere – se o movimento de biografização, como chama a autora. Josso (2010) contribui trazendo que os relatos de vida escritos se dão baseados nas experiências formadoras que constituem nossas identidades, ideias, crenças, ou seja, territórios tangíveis e invisíveis.

Agregando – se a uma leitura hermenêutica, no sentido de realizar o processo de compreensão por meio de um projetar – se na pesquisa (GADAMER, 1997), que torna – se possível na medida em que as relações estabelecem – se em uma perspectiva hermenêutica. Onde a interpretação do ser histórico se dá por meio da linguagem, no contexto do diálogo entre as partes envolvidas, na medida em, como menciona Hans-Georg Gadamer (2002, p. 134) "algo outro veio ao nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo".

3.1 Construção dos dados da pesquisa

Visto que a complexidade faz parte do ser humano, logo integra os processos formativos realizados, pois somos biológicos e culturais ao mesmo tempo (MORIN, 2003), assim a pesquisa é uma vivência que deve desvincular-se da forma fragmentada no qual estamos acostumados, e essa modificação pode ser mediada através da mudança, como trás

Edgar Morin (2003, p.89) “um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo complexus: o que é tecido junto”. Assim, a investigação é um processo humano, que estimula olhares curiosos para algo que nos desafia e desacomoda, transformando - se num contexto significativo do processo de ensino – aprendizagem.

A presente pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida a partir da variedade de vivências/vivido que não podem ser quantificadas estatisticamente, pois em relação à formação, lhe é atribuído distintos sentidos interpretativos e de significados pelos sujeitos que a compõem (BARREIRO, 2016). A pesquisa configurou - se como pesquisa – formação, no qual a aprendizagem se dá através da experiência de formação, o saber – fazer das significações, pensamentos e atitudes no encontro do outro e das novas experiências (JOSSO, 2004). Através do método das Histórias de Vida, que possibilitou a aproximação com os imaginários dos (as) docentes, buscando acessar e conhecer as significações, trajetos, repertórios, experiências do vivido (OLIVEIRA, 2012).

Movimentando o espaço formativo na utilização da escrita e oralidade como ferramentas que colocam os sujeitos envolvidos em sua autoformação, mobilizando a pesquisa de si, (OLIVEIRA, 2012). Implicando-se ao seguinte contexto de formação, como menciona Valeska M. Fortes de Oliveira (2012, p.304):

> (...) a formação como um “cuidado de si”, em que alguns dispositivos são mobilizados, permitindo a experimentação de si como uma experiência que traz a questão da alteridade e do cuidado como uma implicação ética e estética da pessoa consigo e com o seu coletivo. No contexto das investigações que temos realizado, essa pessoa é o professor e o seu coletivo - a profissão. Os percursos no conhecimento de si, na experiência de se colocar no movimento da escrita, procuram visualizar e se apropriar dos percursos coletivos.

Nesse contexto a formação é entendida como um projeto educacional, onde a intencionalidade da mesma se faz em conjunto com o processo de investigação da pesquisa (ABRAHÃO, 2016). Dessa forma, os sujeitos em formação, seja inicial ou continuada, tem a possibilidade de (re) significar sua docência, como trás Oliveira (2016, p.147) “o indivíduo constrói sua própria formação com base no balanço que este faz de sua vida”. A seguir, conto-lhes sobre o local onde a pesquisa será realizada, e aspectos referentes à organização das etapas do estudo.

A pesquisa foi realizada em duas escolas da cidade de Santa Maria/RS, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sergio Lopes e a Escola Estadual Humberto de Campos. Conto-lhes sobre o encontro com esses contextos de desenvolvimento do estudo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sergio Lopes, localizada no bairro Renascença em Santa Maria/RS. A escolha não se deu por acaso, sempre ouvi falar dessa escola, o pessoal do GEPEIS já conhecia, as turmas de calouras (os) do curso de Pedagogia sempre fazem visitas à escola na primeira semana de aula, os comentários que eu escutava me deixavam ainda mais curiosa em conhecer. Imaginava as salas de containers, procurava a escola no *Google Maps* (por morar a pouco tempo em Santa Maria esse recurso é muito utilizado), adicionei a escola no *Facebook*, vi fotos, postagens feitas na página, um "conhecer virtual".

Logo fomos à escola, o GEPEIS todo, e sim, eu iria conhecê-la pessoalmente! E os containers são coloridos diferente do que eu havia imaginado, gostei! Além da recepção com cheirinho de café, vimos que a história da escola não se fez de passos fáceis, seus vizinhos de bairro são distintos, tem-se desde os mais humildes (economicamente falando) até um grande empreendimento na forma de *Shopping*, a realidade após passarmos a ponte é diferente da estrutura que está antes dela. Mas a escola no seu papel de boa vizinha consegue articular-se em meio a essas realidades.

A Escola Estadual Humberto de Campos, fica localizada dentro da Fundação de Atendimento Sócio Educacional (FASE)[11]. Criada após a extinção da Fundação do Bem-Estar do Menor, conhecida como Febem. Por meio da Lei nº11.800/2002, são criadas essas instituições, consolidando o processo iniciado nos anos 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Conheço esse contexto de escola através do trabalho desenvolvido por outra colega de PPGE, onde em seu encerramento, os (as) professores (as) da escola convidam o GEPEIS a dar continuidade aos processos formativos.

Com isto, passo a apresentar nos seguintes subcapítulos os instrumentos de pesquisa que acompanham – me neste trajeto. Sendo eles articulados de forma coletiva quando disponho dos encontros com os grupos de docentes, de forma individual através da conversa com os sujeitos utilizando o Baralho das Significações Imaginárias Sociais e posteriormente as cartas enviadas.

3.1.1 Encontros com os docentes, cinema e os temas em questão

Utilizo também o conceito de dispositivo de formação, nos estudos de Marta Souto (2007), onde é entendido como um instrumento que é fundamentado pelas significações, é um

[11] Informações disponíveis em: < http://www.fase.rs.gov.br/wp/institucional/historico/>.

espaço estratégico na formação que revela os significados, analisa as situações e provoca aprendizagens (SOUTO, 2007). Construindo desta forma o processo de pesquisa - formação utilizando a mesma abordagem para as duas escolas partindo da disponibilidade de tempo que me foi concedido pelas mesmas, sendo realizado da seguinte forma:

O processo de pesquisa-formação foi inicialmente pensando em ser realizado através de quatro encontros com o grupo de docentes das escolas, porém o quarto encontro não ocorreu nas escolas, pois estava previsto para o final do mês de novembro. Na Escola Sérgio Lopes foi cancelado devido à necessidade de a reunião ter total dedicação ao planejamento do semestre seguinte. Na Escola Humberto de Campos, devido a um compromisso relacionado à minha participação em evento acadêmico o encotro teve que ser adiado. Posteriormente iríamos organizar outra data, porém ao conversar com a diretora optou – se por não ser agendada essa nova data devido a compromissos relacionados ao início do novo ano letivo.

Em relação ao tempo disponibilizado, na Escola Sérgio Lopes me foi disponibilizado 30 minutos iniciais da reunião mensal de docentes. No outro espaço, Escola Humberto de Campos teve o tempo de 1 hora para os encontros, sendo livre para alongar dependendo das discussões que estivessem sendo feitas.

Pensando nisso, os encontros foram organizados para exibição de Curtas - metragens nacionais de aproximadamente 20 minutos, pensando nessa dinâmica relacionada ao tempo dos encontros. Possibilitando o debate após a exibição de cada curta, priorizando produções nacionais com intuito de dar visibilidade a Lei nº 13.006/2014, que é a Lei do cinema na escola, ainda pouco conhecida e por isso busquei leva – lá a formação continuada.

Trago a descrição do perfil dos (as) docentes colaboradores (as) nesta pesquisa. Na Escola Sérgio Lopes dez docentes[12] participou dos encontros, o grupo era composto por três professores e sete professoras. Sobre a Lei do cinema na escola, uma minoria conhecia a mesma, mas relataram que buscavam utilizar o cinema ou vídeos em suas aulas. Na Escola Humberto de Campos participaram onze docentes[13], um professor e dez professoras. A Lei do cinema não era muito conhecida, mas gostavam de assistir filmes e outras produções.

Em relação ao leque de produções cinematográficas brasileiras e estrangeiras sobre os temas de pesquisa é grande, durante uma pesquisa inicial encontro diversas produções

[12] O grupo de docentes em sua maioria são concursados (as) no Magistério Municipal e Estadual. Em relação à formação inicial, são oriundos (as) de áreas como: Pedagoga, Educação Física, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Desenho e Plástica.

[13] São concursados (as) no Magistério Estadual, vindos de diversas áreas do conhecimento, como: História, Matemática, Educação Especial, Geografia, Pedagogia.

acadêmicas, comerciais, documentários, filmes, curtas - metragens com temas de gênero, etnia e diversidade sexual em seu enredo principal. Diante de uma *playlist*[14] diversa e vasta, é difícil escolher, porém, após algum tempo de análise das produções consigo carinhosamente escolher os curtas favoritos para acompanhar - me nesta pesquisa.

Escolhi para os encontros quatro curta - metragens, sendo um deles uma produção da Espanha e Argentina, o curta "Lila", e três produções nacionais que são: "Sophia"; "Cores e Botas"; "Eu não quero voltar sozinho". Conheci "Lila" em uma reunião do GEPEIS, os (as) integrantes do grupo tem o costume de sugerir e apresentar produções de cinema, neste dia estávamos escolhendo o curta que iríamos assistir no projeto "Cine Intervalo", que são encontros realizados no intervalo de trabalho das funcionárias terceirizadas que atuam na limpeza do Centro de Educação.

O curta encanta qualquer um (a) que assista, principalmente devido à questão de brincar com a imaginação, tornando – se de uma sutileza só, particularmente me envolvi mais com a arquitetura, os lugares são lindos. Contando um pouco, é uma produção da Espanha e Argentina, mostra à história de Lila, garota sonhadora que não se permite aceitar a realidade monótona então cria seu mundo poético através da arte, e a sua imaginação criadora permite ver de outro modo o mundo.

Meu encontro com o curta "Sophia" foi no *Youtube* mesmo, mas não pense que não foi especial, uma dose de realidade e simplicidade de ser e estar no mundo nunca é algo simplório. Fiquei apaixonada pelo curta, a maneira como a história de Joana e Sophia é contada desperta os sentidos e as sensações, causa estranheza num primeiro momento quando não são apresentadas falas entre as personagens, mas depois entendemos, nem precisava. O curta mostra diversas experiências vividas pelas duas, com uma relação de cumplicidade e desafios, fico grata por ter encontrado Sophia e Joana para me acompanhar nos encontros.

Conheci o curta "Cores e Botas" antes mesmo de entrar no mestrado, quando estava escrevendo minha proposta de projeto de pesquisa, depois em uma das reuniões do GEPEIS pude compartilhar com o grupo essa produção. Retrata o período dos anos de 1980 e a cultura Pop da época, conta a história de Joana, que como muitas meninas da época compartilhava o desejo de "ser Paquita[15] do Programa da Xuxa". Joana é negra e não haviam Paquitas negras, o curta retrata justamente isto, os desafios que ela enfrenta por não corresponder a um

---

[14] É uma lista que pode conter filmes, vídeos, áudios.

[15] Eram assistentes de palco, cantoras e dançarinas do programa de televisão "Xou da Xuxa", que era assistido por crianças e adultos nos anos 1980.

estereótipo definido. Eu como Joana nunca correspondi aos estereótipos que me foram impostos, não estive no peso “certo”, às vezes (ou na maioria delas) não vesti roupas de “meninas”, rosa nem pensar.

Este curta me fez lembrar dessas imposições que nos são feitas no decorrer de nossas vidas, do devaneio chamado estereótipo, e do quanto isso pode nos afetar. Hoje quando penso nos estereótipos, tanto em relação ao modo de ser de mulheres e homens, e associo muito com uma forma de controle sobre as possibilidades de ser mulher, homem ou outras maneiras. E penso que seja nos pequenos atravessamentos desses limites que podemos burlar, e nos reinventar. Joana ensina muito sobre isso, mesmo jovem e crescendo nessa sociedade hostil ela “manja” das coisas, ao assistir o curta imaginei muitas Joanas, me sinto uma também.

O curta “Eu não quero voltar sozinho” conta um pouco sobre a história de Leonardo, adolescente cego, que tem sua vida modificada com a chegada de um menino novo na escola. Essa chegada é repleta de sentimentos novos, descobertas sobre o amor. Já tinha assistido esse curta há algum tempo atrás, acho que foi no ano em que foi lançado em 2010, logo após o curta é lançado o filme, e pasmem, foi a maior polêmica e repercussão. Era de se imaginar, nosso País é conservador e a sexualidade é um daqueles tantos temas tabu que temos. Então, após apresentar os curtas que irão me acompanhar passo sigo apresentando os demais dispositivos que utilizo.

3.1.2 Baralho das Significações Imaginárias Sociais

O baralho surge a partir e inspirado no trabalho desenvolvido por Ionice da Silva Debus (2017) em sua Tese de doutorado, no qual utiliza a criação de um baralho como instrumento de pesquisa com os sujeitos, servindo de inspiração ao baralho que venho a criar.

No contexto desta pesquisa o baralho é criado no intuito de atuar como um dispositivo que provoque a fala sobre si e sobre o outro, pensando que cada carta se articula com o cinema, com o que assistimos, com os temas de gênero, etnia e diversidade sexual, e com o processo de formação continuada que se realizava. O baralho é composto por oito cartas, que contém frente e verso, na frente temos uma imagem provocativa inicial, e no verso uma pergunta como uma segunda provocação. Realizado em um momento em que converso individualmente com alguns sujeitos que participam da pesquisa, solicitando que escolham as cartas de forma aleatória, na forma em que sentirem vontade de falar sobre.

Busquei utilizar fotos e perguntas, com a proposta de provocar o Imaginário Social presente no senso comum. Devido a isto, algumas das perguntas ao olhar acadêmico podem

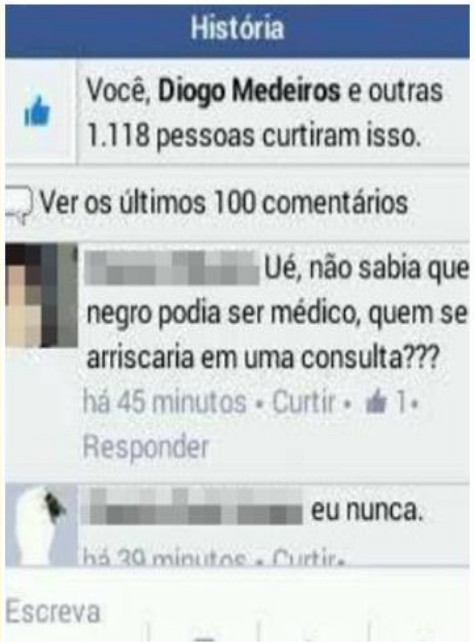
não ser adequadas à pesquisa, mas levando em conta o senso comum em relação aos temas, as perguntas tornam – se provocativas. Para ajudar a explicar o porquê dessa proposta do Imaginário Social presente no senso comum, trago os estudos de Jessé Souza (2016), no qual contextualiza justamente essa questão, onde menciona que o senso comum pode ser compreendido como (2016, p.49):

> O "senso comum" é a forma como as pessoas comuns, ou seja, nós todos, conferimos sentido às nossas vidas e ações cotidianas. Como a enorme maioria das pessoas não é especialista no funcionamento da sociedade, mas necessita conhecer regras básicas de convívio social para levar suas vidas adiante, o "senso comum" preenche precisamente essa lacuna "pragmática". Existe também a necessidade pragmática de se responder à questão "quem nós somos", "como devemos agir", "o que caracteriza uma sociedade justa" ou, o que perpassa todas essas questões, "o que singulariza os brasileiros de outros povos". A importância fundamental dessas questões é tanto existencial, na dimensão individual, quanto política, na dimensão coletiva.

Nesse contexto apresentado, o senso comum possui duas faces que fornecem informações em relação às concepções e conhecimento dos sujeitos, pois ao mesmo tempo em que mostra conhecimentos práticos para vida, como usar transporte público, ir ao banco, etc. Também mostra *esquemas do poder dominante* que se perpetuam de forma subjetiva, dando complexidade as dominações e desigualdades (SOUZA, 2016). Tornando – se assim, o senso comum um espaço interessante para este estudo, e devido a isto, as perguntas que constam nas cartas foram mantidas.

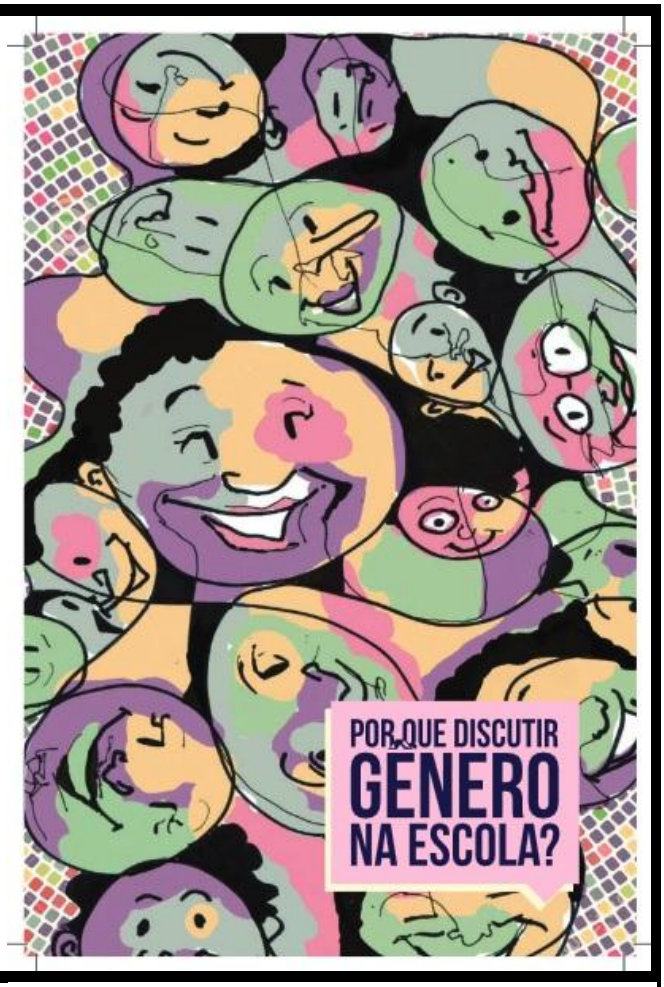
Assim, monstro – lhes o Baralho de Significações Imaginárias Sociais criado, dispondo da ordem de figuras em frente e verso:

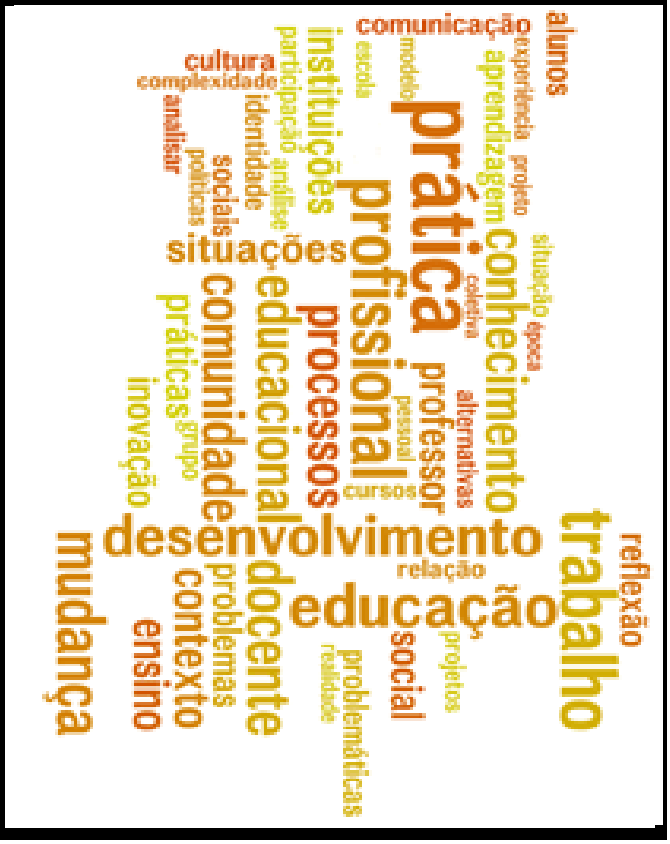
Figura 3 - Frente das cartas do Baralho de Significações Imaginárias Sociais



Professora transexual: "preconceito está nos docentes, não nos alunos"

Professora transexual revela que não enfrenta o preconceito dos alunos, mas dos colegas de trabalho. Comentários como "você é um homem de peito" ou dúvidas sobre sua competência profissional apareceram





Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4 - Verso das cartas do Baralho de Significações Imaginárias Sociais

MENINO BRINCA DE BONECA? MENINA JOGA FUTEBOL ?	**POR QUANTOS MÉDICOS (AS) NEGROS (AS) VOCÊ JÁ FOI ATENDIDO? SOMOS UMA SOCIEDADE RACISTA?**
E SE VOCÊ TIVESSE NASCIDO NO CORPO ERRADO? VOCÊ ACREDITA QUE ISSO POSSA ACONTECER?	❖ **O QUE VOCÊ JÁ DEIXOU DE FAZER POR SER MULHER?** ✓ **O QUE MULHERES NÃO DEVEM FAZER POR SER MULHERES?**

O CASAMENTO É SOMENTE COISA DE CASAIS FORMADOS POR HOMEM E MULHER?	**É PAPEL DA ESCOLA DISCUTIR E ORIENTAR SOBRE ESSAS QUESTÕES ?** **COMO VOCÊ SE SENTE EM RELAÇÃO A DEBATER ESSES TEMAS NAS SUAS AULAS?**
VOCÊ JÁ PASSOU OU PRESENCIOU ALGUMA SITUAÇÃO DE OPRESSÃO, PRECONCEITO OU VIOLÊNCIA RELACIONADAS AOS TEMAS QUE DISCUTIMOS NA FORMAÇÃO?	**SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO, FALE SOBRE O QUE VOCÊ ESTÁ ACHANDO?**

Fonte: Arquivo pessoal.

3.1.3 Cartas a você professor e professora

Na correria do hoje, da rapidez das informações, da superficialidade das relações, deixamos passar algumas coisas, esquecemo-nos de outras, as coisas mudam rápido demais. Tecnologia, correria, tempo (que tempo)? Não paramos não é mesmo, quando foi à última vez que você enviou uma carta a alguém, por exemplo? As cartas possuem uma magia, um

charme, é algo que contém uma carga de carinho enorme, lembro – me bem de quando escrevia cartas as minhas melhores amigas, era uma alegria chegar à escola e entregar a elas. Guardo até hoje, era trivial para nós trocarmos cartas, não consigo por fora. Cartas contém uma carga de carinho não é?!

Logo após o exame de qualificação, em conversa numa orientação combinamos o envio de cartas a alguns docentes que participam da pesquisa. Com intuito de promover o espaço para as narrativas sobre e si e a formação. Acreditando que a escrita de cartas podem possibilitar a avaliação e o processo de rememorar as experiências e vivências de cada um (a).

Cabe o destaque ao trabalho com cartas realizado por Monique da Silva, Valeska Fortes de Oliveira e Janine Bochi do Amaral (2012) no curso de Pedagogia em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no qual buscou – se conhecer as significações imaginárias sociais destes estudantes em relação à escola. Nesta pesquisa as cartas foram importantes aos estudantes em processo de alfabetização, demonstrando o quão significativo podem ser as cartas. Como traz Silva *et. al.* (2012, p. 137) "(...) ouvimos a voz de quem vivenciou uma história de educação em nossa sociedade, que nem sempre pode ser contada com alegria", desse modo, demonstro os motivos de escolha desse instrumento para acompanhar – me durante a pesquisa.

4. SOBRE E SOB O IMAGINÁRIO

Onde termina o real e começa o imaginário?
(SILVA, 2017, p.15)

Desloco-me pelo caminho do simbólico, das palavras "bonitas" como considero, ou das leituras que necessitam uma assiduidade quase que cotidiana. No meu caso, a falta de um conceito sobre o que é Imaginário é algo que soa estranho em um primeiro momento, pois venho de uma área no qual os conceitos são quase que a parte mais importante, que é a Química. Então não temos um conceito sobre o que é o Imaginário? Sim, e não. Nesse instante me aproximo dos estudos sobre Imaginário de Juremir Machado da Silva (2017), que problematiza o Imaginário, na busca (ou não) de um conceito para defini-lo. Posteriormente, chego a Cornelius Castoriadis, e o Imaginário Social no qual me refiro e tenho como base.

Pensando nisso, os processos de criação ocorrem por meio do Imaginário, que age como um território deslocando e interferindo no sujeito. Nesse sentido, temos que ser menos pragmáticos em relação ao enquadramento do Imaginário em apenas um conceito. Sendo significativo dessa forma, como Silva (2017, p.12) questiona pensar "O imaginário é uma ruptura do dique ou uma criação da imaginação que enche as bacias de sentidos represados?". Silva (2017, p.12) trás que:

> A palavra imaginário incendeia as imaginações. Esta por toda parte. Tem as suas tecnologias. Engole outras- ideologia, subjetividade, cultura -, mais ampla ou de maior reputação, antes mais cotadas no mercado competitivo e cruel dos conceitos.

Cada pessoa carrega seu imaginário, no qual submete o mesmo no convívio com outros imaginários, projetando-se em uma rede de valores, sensações, e de outras tantas coisas. Ou seja, o imaginário age como um excesso quando tratamos e pensamos o real, em uma relação colaborativa, pois o sentido se dá pelo e no imaginário (SILVA, 2017). Complementando isto com a seguinte ideia de Silva (2017, p.22) onde o imaginário "Funciona como uma cobertura aplicada sobre uma superfície plana. Transforma o trivial em especial. Potencializa o banal até fazer dele o imaginável. Reveste o acontecimento com uma película de singularidade".

Sendo uma forma provocativa de se ter a escola e os profissionais que a compõem caminhando junto com a sensibilidade no seu cotidiano, e a função do imaginário dentro da dimensão instituída da escola é de ser uma forma de *contra-pedagogia* (TEIXEIRA, 2006).

Pois, o imaginário possui essa potência provocativa em sua essência, onde se agrega ao cotidiano escolar realocando o mesmo, como discute Oliveira (2014, p.27-28):

> O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores, na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos.

Assim, o trabalho com Imaginário na educação e formação docente se coloca como um olhar diferente para a mesma, que provoca os sentidos estéticos e sensíveis dos sujeitos envolvidos no contexto educativo.

4.1 De qual teoria do Imaginário Social me refiro?

Acredito que seja importante situar sobre qual teoria do Imaginário Social estou me fundamentando e delimitando o campo teórico desta pesquisa. Utilizo como base os estudos de Cornelius Castoriadis sobre Imaginário Social, ousando aproximar o instituído e instituinte para discutir sobre as questões de gênero e diversidade sexual na formação docente. Buscando discutir aspectos referentes à constituição da sociedade e sua dinâmica nas instituições sociais que conhecemos, refletindo nas relações de representação de gênero e diversidade de cada indivíduo.

A escolha em percorrer este caminho de pesquisa em conjunto ao Imaginário Social de Castoriadis é decorrente do entendimento que esta teoria trás as questões centrais do estudo para uma relação com o simbólico e o Imaginário de cada um, impulsionado por aspectos referentes à instituição da sociedade, suas regras, *Tabus*, representações sociais. Pensando que o simbólico pressupõe a capacidade imaginária de criação, onde a partir desta dimensão imaginária se pode aproximar-se do universo do simbólico (OLIVEIRA, 2005).

Justificando então o porquê de utilizar esta base teórica, que como menciona Oliveira (2005, p.53) “os estudos ancorados no Imaginário Social, principalmente na abordagem de Cornelius Castoriadis, explicitam não somente a dimensão do que está e do que é a realidade, mas também do instituinte, da possibilidade do novo”. Pois,

> A possibilidade radicada nos estudos do Imaginário Social reside nessa possibilidade de se conhecer as significações imaginárias, as construções que configuram, que solidificam a realidade, bem como compreender o movimento que se dá entre o que é e um possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido. (OLIVEIRA, 2005, p.55)

Logo, a constituição da sociedade é fruto desse movimento de necessidades do real e do racional-funcional na sua instituição (CASTORIADIS, 1982). Dessa forma, a sociedade adquire, ou cria uma série de funções, regras, maneiras de se fazer instituição como, por exemplo, a educação, pois é a partir das necessidades da sociedade que surgem ou criam-se novas maneiras de ser, agir, controlar, organização, etc. Evidenciando o entrelaçamento do que Castoriadis chama de *mundo social-histórico* com o simbólico presente na instituição de uma sociedade.

Nesse sentido, o autor ressalta que (1982, p. 142) "as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica", como por exemplo, a rede simbólica que carrega a religião, através de um poder instituído em sociedade. Pois as instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1984). Trazendo ao contexto deste estudo, essas relações podem ser exemplificadas ao pensar a questão do patriarcado e de sua reprodução no machismo como algo instituído em nossa sociedade, e este poder instituído se efetiva de diversas formas, na produção do masculino e feminino, na violência contra a mulher, na transfobia, e homofobia.

E desta forma a sociedade vai se configurando, diante de diversos fatores, e do simbólico, como Castoriadis (1984, p.152) menciona:

> A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo se crava no natural e se crava no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isto faz com que surjam encadeamentos de significantes, relações entre significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas.

Assim, a instituição da sociedade se dá na criação de seu próprio mundo, a partir de um mundo que é comum à sociedade. Segundo Castoriadis (1982, p.159), sobre instituição, menciona que "é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário". O espaço do indivíduo expressa-se como essencial neste contexto, pois o indivíduo é a sociedade, e neste processo de socialização, como trás Castoriadis (1987-1992, p.58) o indivíduo "abre acesso a um *mundo* de significações imaginárias sociais".

O imaginário social nos ajuda a compreender a sociedade instituída na medida em que cria significações imaginárias sociais que a sustentam e também porque é ele que cria a

sociedade instituída. Por meio da instituição de magmas de significações, na instrumentação da representação social (*legein*) e das condições que colocam em prática essa representação no fazer social (*teukhein*), esse processo ocorre de uma forma reciproca (CASTORIADIS, 1982). Trago a definição de Imaginário Social no olhar/estudos de Castoriadis (1982, p.13), sendo um conceito fundamental para as compreensões relativas ao processo de instituição da sociedade, assim:

> O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa". Aquilo que denominamos 'realidade' e 'racionalidade' são seus produtos.

O Imaginário é criação, no sentido primário do termo, ou seja, no sentido de fazer ser alguma coisa, alicerçado em significações e imagens (CASTORIADIS, 1982). Complementando esta ideia, no seguinte trecho de Castoriadis (1982, p. 287):

> Ele é criação, estabelecimento (instituição) pelo imaginário social de uma figura (grupos de figuras) não real, que faz *serem* figuras concretas (as materializações, as instâncias particulares da "imagem da palavra") como *o* que elas são: figuras de palavras, signos (e não ruídos ou marcas). Imaginário: criação imotivada que só é no e pelo estabelecimento de imagens. Social: inconcebível como obra ou produto de um indivíduo ou de uma multidão de indivíduos (o indivíduo é instituição social), inderivável a partir da psiquê como tal em si mesma.

Desta forma, a sociedade instituída é o exercício do processo instituinte da mesma, no qual o imaginário social se estabelece, esta sociedade se institui em três dimensões: a representação, o afeto e a intenção (CASTORIADIS, 1987-1992). O papel do indivíduo neste contexto é o de funcionar dentro deste dispositivo social, a fim de, preservar as instituições existentes, sendo o indivíduo uma fabricação do social (CASTORIADIS, 1987-1992). Na questão do gênero masculino ou feminino instituído, torna-se relevante estas considerações sobre a sociedade, visto que Castoriadis (1982, p.268) menciona que:

> A instituição da sociedade é sempre *obrigada* a levar em consideração esta repartição da coletividade (considerada como um conjunto de cabeças) num subconjunto masculino e num subconjunto feminino; mas este levar em consideração ocorre em e por uma transformação do *fato natural* de ser-masculino ou de ser-feminino em *significação imaginária social* de ser-homem ou de ser-mulher, o que se liga ao magna de todas as significações imaginárias da sociedade considerada.

A sociedade se organiza por meio de uma serie de fatores, como a linguagem, valores, modos de organização das relações dos indivíduos, etc. instituindo desta forma significações

imaginárias sociais constituindo o modo de ser dos sujeitos, e da sociedade. Assim, a sociedade se manifesta nas representações sociais que possuímos, e através do Imaginário Social pode nos aproximar de um entendimento, neste caso, das relações que carregam às questões de gênero e diversidade sexual. Sempre buscando movimentos instituintes, que criam outras formas de ser e agir em sociedade, rachando os vínculos instituídos.

4.2 Gênero, etnia e diversidade sexual como instituições sociais: problematizando o instituído e instituinte

Uma foto, uma foto
Estampada numa grande avenida
Uma foto, uma foto
Publicada no jornal pela manhã
Uma foto, uma foto
Na denúncia de perigo na televisão

A placa de censura no meu rosto diz:
Não recomendado à sociedade
(Não recomendado – Caio Prado)

No Imaginário Social, quando se pensa sobre a instituição da sociedade, em regras e normas de conduta, compreende-se que essas instituições possuem um objetivo ao se constituir simbolicamente. As relações dos indivíduos nesta sociedade instituída são fruto de instrumentos sociais e históricos que estabelecem a forma de ser e se constituir no convívio social. Dessa forma, a compreensão da instituição da sociedade se dá por meio da problematização do instituído e do instituinte, como aponta Castoriadis (1982), e o imaginário é parte fundamental nesse contexto colocado.

Evidenciando a necessidade de trazer o Imaginário Social e as dimensões que fazem parte dele, o instituído e o instituinte a compor esta escrita. Fazendo destaque a alguns processos do instituído como os padrões do ser homem e do ser mulher, que se significam em instituições como o patriarcado ou na heteronormatividade como sendo o “normal” ou normatividade quando se pensa sobre gênero. Sabendo que, essas formas de viver são construções nossas, da sociedade, instituídas historicamente. O instituinte se movimenta de diversas formas, como por exemplo, fica perceptível na questão da atuação do corpo como um

manifesto político em relação ao gênero instituído, no caso das travestis, transgêneros, *drag queen*; ou na (des)construção das relações do patriarcado pelo feminismo, as heterossexuais e a instituição do sujeito cisgênero em outras formas de ser e identificação de gênero.

Estes processos ocorrem na medida em que o instituído e o intituinte se desenvolvem através do Imaginário Radical, devido à imaginação radical e sua representação através da criação, de outras formas a partir da sociedade já instituída. Onde segundo Castoriadis (1982, p.414) em relação a este processo "o imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição – criação de significações imaginárias sociais e da instituição; da instituição como "presentificação" destas significações e destas significações como instituídas".

Logo, a sociedade nada mais é que uma instituição, e enquanto isso possui também a capacidade de autocriação e auto-alteração, como resultado da ação do imaginário radical no sentido instituinte (CASTORIADIS, 1987-1992). Como Castoriadis (1987-1992, p. 121) discute a seguir, contemplando a relação do imaginário radical, o instituinte e instituído:

> O autodensenvolvimento do imaginário radical como sociedade e como história – como o social-histórico – faz-se e só pode fazer-se em e pelas duas dimensões do *instituinte* e do *instituindo*. A *instituição*, no sentido fundador, é criação originária do campo social histórico – do coletivo anônimo – que ultrapassa como *eidos*, toda a "produção" possível dos indivíduos ou da subjetividade. O indivíduo – e os indivíduos – é instituição, instituição de uma vez por todas e instituição cada vez diferente, em cada sociedade diferente. É o pólo a cada vez especificado da imputação e da atribuição sociais normalizadas, sem o que não pode haver sociedade.

Compreendemos que o imaginário social instituído é fruto da solidificação das instituições e significações imaginárias existentes. Podendo assegurar a continuidade da sociedade, como trás Castoriadis (2004, p.130) devido "a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las". Essas instituições são compostas por *um magma de significações imaginárias sociais*, no qual Castoriadis (1982, p.389) diz que magma é tudo que pode ser dado, como "representação, natureza, significação", no sentido do indivíduo, são os componentes que o constitui. Desse modo, Castoriadis (1982, p.411) em relação às significações trás:

> As significações não *são*, evidentemente, *o* que os indivíduos se representam consciente ou inconsciente, ou aquilo que eles pensam. Elas são aquilo, mediante e a partir do que os indivíduos são formados como indivíduos sociais, podendo participar do *fazer* e do representar/dizer social, podendo representar, agir e pensar de maneira compatível, coerente, convergente mesmo se ela é conflitual (...).

É dessa forma, que cada sociedade se institui, com sua criação de mundo, concretizando seu próprio modo de representar. Nesse contexto os indivíduos como parte da sociedade são também criação da mesma, como trás Castoriadis (1997, p.4) “no hay oposición entre el individuo y la sociedad, el individuo es una creación social, al vez en tanto tal y en su forma social histórica dada cada vez”. Assim, a constituição dos sujeitos se dá em um processo de fabricação social, no qual dispositivos sociais atuam para fins de preservar e ou reproduzir as instituições sociais existentes (CASTORIADIS, 1987-1992).

Quando se trata das significações imaginárias sociais, e pensamos na forma em que a sociedade institui as atribuições sociais em relação ao gênero torna-se complexo pensar em movimentos instituintes que modifiquem alguns aspectos nesse contexto, pois as instituições são interiorizadas pelos indivíduos durante o decorrer de sua vida (CASTORIDIS, 1987-1992).

Trago agora algumas colocações em relação ao espaço que as discussões de gênero, etnia e diversidade sexual possuem em alguns documentos e políticas públicas de educação, e na formação inicial de professores (as) em cursos de Licenciatura na UFSM, trazendo a realidade atual de abrangência dos temas e/ou à falta de presença deles. Posteriormente, trago a contextualização dos temas por meio dos estudos de algumas autoras da área, propondo uma conversa inicial com os conceitos que serão ampliados em um movimento maior no trecho em que discuto as implicações e achados da pesquisa.

Dessa forma, a formação de professores (as) possui o desafio de contemplar essas demandas, a complexidade das relações humanas colocam exigências a educação, visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em nosso País. Para começar essa discussão, destaco nesse sentido o contexto dos cursos de Licenciatura que a UFSM possui, dos 39 cursos de Licenciatura (presenciais e EAD)[16], apenas 16 cursos dispõem explicitamente de disciplinas que abordam temas de gênero, etnia e ou diversidade sexual[17].

Em relação às políticas públicas, tiveram maior ênfase de construção e implementação com o fim da ditadura militar e abertura política do Brasil, no período dos anos 1980. A partir

[16] O quadro com os dados na integra está disponível no Apêndice A.

[17] Este resultado se deu através da análise das ementas e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, são dados parciais, podendo posteriormente haver um aprofundamento da análise. Porém ressalto que mesmo não aparecendo explicitamente no nome da disciplina, os temas podem ser trabalhados no interior das mesmas, ou abordados de alguma forma nos cursos, como me foi informado por três coordenadoras de cursos de Licenciatura que realizei contato.

deste período tem destaque à construção de alguns documentos voltados a educação, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Os PCNs trazem a importância do combate às discriminações, ressaltando a Pluralidade Cultural do Brasil, agregando a discussão o conceito de etnia, substituindo o termo raça utilizado até então, no qual define etnia (BRASIL, 1997a, p.35) como:

> "Etnia" ou "grupo étnico" designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhe são características. "Etnicidade" é a condição de pertencer a um grupo étnico. É o caráter ou a qualidade de um grupo étnico, que freqüentemente se autodenomina comunidade. Já o "etnocentrismo" — tendência de alguém tomar a própria cultura como centro exclusivo de tudo, e de pensar sobre o outro também apenas a partir de seus próprios valores e categorias — muitas vezes dificulta um diálogo intercultural, impedindo o acesso ao inesgotável aprendizado que as diversas culturas oferecem.

Já os temas ligados a gênero e sexualidade são tratados no PCN dos temas transversais, pensando na inserção na escola de uma forma transversal por parte dos (as) docentes, conteúdos, currículos, etc. Integrando áreas convencionais do conhecimento com questões atuais e do cotidiano, oportunizando a relação entre aprendizagens teóricas e a realidade, assim, a função dos temas transversais é dar *sentido social* aos conceitos (BRASIL, 1997b). Trazendo como avanço, por exemplo, a definição do termo "orientação sexual", propondo que seu conceito se movimente para além das palavras, ocupando espaço problematizador no ambiente da escola, onde menciona (BRASIL, 1997b, p.28):

> A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros.

Nesse sentido, mostra-se que a atuação dos (as) professores (as) deve ser em direção a auxiliar a diminuir a discriminação, evitando a intimidação ou invasão da intimidade dos (as) discentes (BRASIL, 1999). O PCN (1999) trás a necessidade da formação de tratar sobre temas relacionados à sexualidade de crianças e jovens, propondo o contato inicial com as

dificuldades dos (as) docentes em relação aos temas, buscando subsidiar teoricamente as discussões referentes aos temas, ou seja,

> A formação deve ocorrer de forma continuada e sistemática, propiciando a reflexão sobre valores e preconceitos dos próprios educadores envolvidos no trabalho de Orientação Sexual. É necessário que os professores possam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus. Tal postura cria condições mais favoráveis para o esclarecimento, a informação e o debate sem a imposição de valores específicos. (BRASIL, 1999, p.303)

No que se refere ao conceito de gênero, o PCN (1999, p. 321), considera como o "conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos", predominando a binariedade homem-mulher, evidenciando um conceito limitado, não cabendo aos dias atuais. Após o ano de 2002, com mudanças governamentais, e consequentemente de projetos políticos de País, se tem uma série de implementações de políticas públicas voltadas aos direitos humanos e o combate às opressões, além da abertura ao debate por meio de conferências e encontros relacionados aos temas, resultando em outros documentos construídos a partir da participação coletiva de mulheres, negros e negras, e LGBTTTs.

No ano de 2003, em meio ao cenário de discussões sobre o racismo, pelo fato de haver a proposta de cotas étnicas nas universidades, ocorre uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, no seu artigo 26-A, passando a determinar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Essas diretrizes estabelecem novas práticas pedagógicas na medida em que reconhecem a importância cultural e histórica de uma população esquecida e deixada à margem da sociedade e de políticas públicas historicamente em nosso País (BRASIL, 2009). Trazendo um dado atual, com a reforma do ensino médio aprovada no Governo de Michel Temer, esta Lei passa a não existir, sendo um retrocesso que atinge as conquistas da população de negros e negras.

Em relação à população LGBTTT, tem-se uma larga discussão que resultou em políticas públicas e programas para o combate a homofobia, como: Programa Brasil sem Homofobia, Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBTT e Promoção da Cidadania Homossexual (2004). O desenvolvimento desses programas é fruto do trabalho em conjunto dos coletivos e movimentos sociais com o governo, resultando na promoção de ações voltadas às demandas da população LGBTTT. Além do debate sobre as políticas públicas e a problematização ao combate à discriminação e violência, garantindo um espaço

de igualdade. Na formação docente, realizaram-se cursos na área de sexualidade para capacitação sobre os temas, além de uma revisão dos livros didáticos a fim de oportunizar a presença da diversidade, também se subsidiou pesquisas relacionadas aos temas LGBTTT (UNESCO, 2013).

A luta das mulheres nesse contexto é marcada simbolicamente com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que é entregue a sociedade no governo da primeira Presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, sendo reafirmado seu compromisso com a igualdade de gênero, consolidando políticas públicas em diversos espaços da sociedade, empoderando as mulheres e incentivando seu protagonismo nos diversos setores do País (BRASIL, 2013). Ressalto por meio deste breve relato sobre as políticas públicas de educação e direitos humanos a importância da articulação desses temas na formação inicial e continuada de professores (as), oportunizando a atuação efetiva em relação às desigualdades de gênero, etnia e diversidade sexual no ambiente escolar.

Outro retrocesso do Governo Temer é a Base Nacional Comum Curricular (2016), que retira as discussões de gênero como obrigatoriedade nas escolas. Esse documento define um conjunto de aprendizagens e conteúdos comuns a todos os locais do País, determinando que ao longo da trajetória do (a) discente, se desenvolvam 10 competências. A realidade atual do País se configura parecida com este documento, que esquece os avanços em termos de políticas públicas e documentos educacionais, para implantação de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências, deixando de lado alguns fatores relacionados ao contexto sócio cultural dos sujeitos.

Mais do que nunca devemos nos dispor do trabalho com a diversidade nas escolas presume-se que os (as) docentes estejam dispostos a atuar em outra lógica, podendo ser caracterizada como uma (des)construção necessária, e com isto propor-se a reconstruir o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora representadas nas instituições escolares e sociedade. Ou seja, propor que as formações em relação às questões contemporâneas ocorram por meio do questionamento do modelo instituído, machista, heteronormativo e branco (CÉSAR, 2009).

Este processo de (des)construção é fundamental para refletir sobre a escola no contexto da diversidade, modificando este espaço que possui em sua estrutura um sentido de classificar, normatizar, produzindo saberes e sujeitos, ou seja, corpos dóceis (FOUCAULT, 2012). Sobressaindo-se dessa forma o caráter político da prática docente, que atravessa silêncios, estruturas, e relações, sejam elas de poder, de deslocamentos ou transformações, pois como Foucault menciona (1988, p.30) “não existe um só, mas muitos silêncios”.

É necessário pensar a formação de professores (as) compreendendo questões tão delicadas e complexas em suas singularidades, e que ao mesmo tempo compartilham de processos similares de discriminação. Constituindo em uma ordem simbólica alguns *Tabus* que assumem significados simbólicos e distintos a concepção de cada indivíduo, assim Castoriadis (1982, p. 148) aponta que "a sociedade se depara constantemente com o fato de que um sistema simbólico qualquer *deve* ser manejado com coerência". Assim, pode – se destacar o seguinte trecho de Guacira Lopes Louro (1997, p.27), onde complementa de certa forma as discussões iniciais sobre o entrelaçamento das problemáticas.

> Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Contando também com os estudos de Davis (1982); Scott (1995); Butler (2003); Preciado (2011); Louro (1997), para alicerçar as discussões.

Angela Davis (1982), trás em seu livro intitulado "Mulher, raça e classe", a questão de que esses elementos estão associados, que possibilitam o entendimento do feminismo como algo dependente dessas categorias. O racismo é um ponto de extrema importância para compreensão do que Davis nos mostra, e para isto, ela recorre à história para contextualizar a figura da mulher negra no período da escravatura Americano, e o quanto este período determinante para configuração do movimento feminista, predominantemente feito por mulheres brancas (DAVIS, 1982). Como complementa Davis (1982, p.16) sobre a construção do movimento feminista nesse contexto:

> Enquanto a ideologia do feminismo – um subproduto da industrialização – foi popularizada e disseminada através das novas revistas de mulheres e novelas românticas, as mulheres brancas foram vistas como habitantes de uma esfera cortada do domínio do trabalho produtivo. A clivagem entre a casa e economia pública, trazida pelo capitalismo industrial, estabeleceu a inferioridade feminina mais firmemente do que nunca antes. "Mulher" tornou-se um sinónimo da propaganda prevalecente de "mãe" e de "dona-de-casa", e ambas "mãe" e "dona-de-casa" eram uma marca fatal de inferioridade. Mas entre as escravas negras, este vocabulário não tinha lugar. Os arranjos económicos da escravatura contradiziam a hierarquia do papel sexual da nova ideologia. As relações de homem mulher dentro da comunidade escrava não estavam conformadas com o modelo ideológico dominante.

Os estudos de Joan W. Scott (1995) trazem o olhar para as questões de gênero para além do universo simbólico no qual nossa sociedade está organizada, mas nas relações relacionadas ao corpo. Destaca que o gênero é concebido como uma construção social, pois se cria papéis sobre a identidade de homens e mulheres, como menciona Scott (1995, p.7) "é uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres". Assim, o gênero pode ser definido como um elemento constituído pelas relações sociais, baseado nas diferenças sexuais, que abarcam diversas relações de poder, permitindo romper com estruturas conceituais nos estudos sobre gênero.

As questões de gênero nos estudos de Judith Butler (2003) buscam descrever como um fato histórico a oposição construída em relação ao sexo e gênero, e assim, Butler fornece mecanismos de problematização sobre os parâmetros compulsórios de sexo, gênero. Ressalta o exemplo das travestis e transexuais, como representações de gênero que desvinculam-se subversivamente da ordem instituída de estereótipo socialmente "aceitável". Nesse sentido, Butler (2003) menciona que a representação torna-se parte de um processo politico de visibilidade das minorias. Porém também toma a função normativa, pois reflete a desigual produção social sobre gênero, porque representações que fogem do caráter homem/mulher não possuem a mesma relevância (BUTLER, 2003).

Quando se refere às travestis e transexuais como representações subversivas de gênero, essa concepção é explicada através da *teoria da performatividade*, fundamentada nos estudos de Simone Beauvoir, pensando que o gênero se posiciona num sistema permeado por relações sociais e instituídas, constituindo-se como temas tabu, como reflete Butler (2003, p.18) a performatividade não pode ser entendida como um ato único, mas sim "como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia".

Já Paul B. Preciado (2011) trás o enfoque da questão de gênero a partir dos estudos sobre a Teoria *Queer*, numa crítica a normatização dos corpos e sexualidade inspirada em Michel Foucault, como menciona a autora (2011, p.12) "a análise Foucaultiana da sexualidade é muito dependente de certa ideia de disciplina no século XIX". Neste contexto os estudos *Queer* são uma maneira de quebrar paradigmas nas questões de gênero, propondo um caminho para isto, sendo através da contrassexualidade, podendo ser entendida como um conjunto de categorias de identidade dos sujeitos que não seguem o padrão heterossexual ou do binarismo homem/mulher. Conceitua gênero como:

> O gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que

> serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais. (PRECIADO, 2011, p.14)

Pois, entende que o corpo e as minorias divergem quando o assunto é a normatização de/do gênero, e a Teoria *Queer* torna-se um espaço de criação provocando a (des)construção, (des)caracterização da heterossexualidade, ou seja, é um movimento de resistência aos processos de instituição do que é "normal". Nesse sentido, torna-se relevante o conceito de "Contrassexualidade" criado por Preciado (2017, p.21), onde menciona que:

> A constrassexualidade não é a criação de uma nova natureza pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros. A contrassexualidade é. Em primeiro lugar: uma análise crítica da diferença de gênero e de sexo, produto do contrato social heterocentrado, cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas (Judith Butler, 2001). Em segundo lugar: a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual.

No Brasil, destaca-se os estudos de Louro (1997), menciona que o conceito de gênero deve relacionar-se com a história do movimento feminista contemporâneo, para conseguir entender como funciona a constituição da identidade dos sujeitos (LOURO, 1997). Visto que a escola é um ambiente onde as relações de gênero afloram e se relacionam, possuindo identidade tanto feminina quanto masculina, pois a escola e a profissão docente possuem um simbólico do feminino, devido às ações de zelo e cuidado que são atribuídas as mulheres; já o conhecimento tem caráter simbólico masculino, por ser historicamente produzido por homens (LOURO, 1997). Como trás Louro (1997, p.89) "a escola é *atravessada pelos gêneros;* é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino".

Pensando nisto, Louro (2001) propõe a inserção dos estudos queer no contexto problematizador no espaço da escola, pois o queer sinaliza um sentido de contestação ao que está instituído, segundo a autora (2001, p. 550) "a teoria queer permite pensar a ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação".

A formação inicial e continuada são espaços muito oportunos para abordagem e discussão dessas questões, porém, ainda não se tem uma completude de problematização dos temas. E esta "falta" digamos assim, é uma problemática enfrentada posteriormente no cotidiano da escola, que é o contexto no qual a construção da igualdade de gênero, racial e sexual pode ser contextualizada. Cabe ressaltar que a invisibilidade das políticas públicas criadas nos últimos anos produz a invisibilidade dessas questões, consequentemente

produzindo empecilhos a transformação do espaço escolar em um local de compromisso com as diferenças e aprendizagens para a cidadania e direitos humanos.

5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E SEUS DESLOCAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE

Nas discussões a seguir trago os conceitos de formação de professores (as) através dos estudos de alguns teóricos, buscando contextualizar esses processos no contexto do contemporâneo, repleto de pluralidade cultural e novas relações entre sujeitos e o mundo. Mesmo imbricados em um emaranhado tecnológico provocativo a outras relações sociais no cenário virtual, ainda assim, na concepção um elemento resiste a este contexto, que é a questão do grupo, do coletivo. Seja ele criado por afinidades entre as pessoas, ou por proximidades relativos à profissão e ao espaço no qual se inserem.

O grupo se torna um elemento interessante para pensar a formação docente, pois segundo Souto (1999, p.35) "El grupo marca relaciones de igualdad en la distribuición y en la distancia entre los miembros". Onde as relações são marcadas por suas interações entre as pessoas que participam do mesmo, carregando sua personalidade, e constituições do individuo para o grupo. Devido a isto torna-se um dispositivo, que provoca o pensamento sobre algo que temos em comum, no caso a profissão docente. Insiro-me na questão do dispositivo que trás Souto (1999), que no caso dessa pesquisa ele é pensado pelo cinema, mas o grupo também é um elemento rico de significados. Em relação à discussão de dispositivo, Souto (1999, p.67) aponta que:

> El dispositivo pedagógico puede ser pensado y analizado en tanto **construcción social** [Grifo da autora] (para ello requiere de lecturas sociológicas, filosóficas, históricas, organizanales e institucionales preferentemente). Pero también en tanto **construcción técnica** [Grifo da autora] (que refiere especialmente a lecturas pedagógicas y didácticas).

O dispositivo através da sua concepção como sendo uma construção social propõe-se a desenvolver no processo formativo a construção de práticas educativas a partir da reflexão destas. Nas pesquisas do Imaginário Social, esses conceitos são caros a nós, porque relacionamos a formação como um processo no qual são propostas outras condições para a profissão que provocam alternativas diferentes para o exercício da mesma. Trazendo para dentro do processo as Histórias de Vida de cada um (a), suas relações com o grupo, e os contextos do instituído e instituinte presentes.

Nesse sentido nos aproximamos do conceito de formação teorizado por Gilles Ferry (2004, p.53-54), onde menciona que:

> Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede

> decir así em español, pero formarse es "ponerse en forma", como el desportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo.

Podendo o sujeito tomar para si as condições para análise de sua formação, porém prevê um distanciamento do vivido como forma possível para pensar as representações presentes no que foi vivenciado (POWACZUK & PIVETTA, 2011). Ferry (2004, p.53) ressalta que esta noção de formação se constitui de duas formas, no qual a primeira ocorre no sentido permanente com os dispositivos dando suporte a formação, como diz: "Esta es la primera acepcion de la palavra "formación". En lo que a mí respecta, voy a decir que cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación".

A segunda se faz pela implementação de programas e conteúdos de aprendizagem na formação, que segundo Ferry (2004, p.53) este processo seria "un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas de manera racional, es también algo que es indispensable para la formación, forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación". Compreendendo assim, que a formação profissional possa ser concebida como um processo de colocar-se em condições para o exercício da docência, buscando melhores formas para exercer como destaca Ferry (2004, p.19) "una continuidad entre las situaciones de la vida profesional y lá situación de formacion".

Indo ao encontro do conceito de "cuidado de si", Foucault (2006), em que pensa-se no sentido de ver o sujeito como um ser humano, na função de sua condição no mundo. Como Foucault (2006) explica, essa subjetividade do sujeito se mostra através de suas decisões e, podemos diz experiências, ético-estéticas como um cuidado de si. Como trás Foucault (1985, p.63) sobre esse conceito que se faz "ao mesmo tempo pessoal e social, o conhecimento de si ocupa evidentemente um lugar considerável", ou seja, um saber é elaborado a partir do cuidado de si. No trabalho com uma formação ético-estética pelo cinema este conceito é relevante neste cenário, sendo assim, discutido por Foucault (1985, p.49) da seguinte forma:

> Pode-se caracterizar brevemente essa "cultura de si" pelo fato de que a arte da existência – a *techne tou biou* sob as suas diferentes formas – nela se encontra dominada pelo princípio segundo o qual é preciso "ter cuidados consigo"; é esse princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática.

Podemos dessa forma, utilizar as narrativas como um recurso que toma o sujeito em formação por meio do dispositivo, como trás Oliveira (2006) no processo de experimentação de si para produção da narrativa. Na possibilidade de relembrar e esquecer como prática do "cuidado de si", como explica Oliveira (2006, p.8),

> A produção das narrativas de vida no tempo e no espaço formativo da universidade, permite a pessoa que escolheu a docência como campo profissional, revisitar seus repertórios, suas representações sobre o "lugar" do professor e as figuras construídas em torno deste na sua vida, possibilitando problematizar modelos, práticas e comportamentos na perspectiva da produção de um professor e de uma pessoa que exercita um "cuidado de si", se produzindo melhor neste tempo e neste mundo.

Quando falamos de formação docente, trago os questionamentos nos estudos de António Nóvoa, que menciona que devemos sempre voltar à pergunta "qual profissional docente está sendo formado?", para assim fazermos discussões efetivas sobre essas questões, sendo importante ressaltar como trás Nóvoa (1995, p.25) que:

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Assegurando a complexidade da formação como algo visível, e criativo, baseada em práticas de formação que contemplem a investigação e a problemática da ação docente (NÓVOA, 2009). Dessa forma a formação se faz incessante, na ação contínua da movimentação do tempo do sujeito, de seus processos do passado, presente e posteriores. Na construção permanente de si, como menciona Vasconcellos & Oliveira (2014, p.407) a formação docente "envolve processos inacabados, que implicam tempos e espaços da vida docente, em suas idas e vindas, e extrapolam qualquer currículo de curso ou espaço acadêmico, pois são complexos, singulares e se relacionam com as experiências vividas".

5.1 Formação docente na concepção da experiência ética e estética

Certamente o campo da formação de professores(as) em suas diversas etapas, é uma área de pesquisa muito rica de vivências, desafios, e realidades. Acredito que a complexidade da formação docente se dá devido ao fato do contexto da escola no qual os profissionais atuam. Cotidianamente a sociedade muda, se transforma e nos transforma, e com isso algumas demandas de formação se sobressaem aos muros e corredores da escola. Pensando nisto,

algumas questões contemporâneas tornam-se necessárias a formação, como o caso dos temas de gênero, diversidade sexual e etnia. Mas de que forma esse debate se faz?

A formação docente num sentido ético e estético é um caminho que acreditamos comportar o cotidiano contemporâneo no qual estamos inseridos. Atrelando dispositivos de formação provocativos aos temas trabalhados, facilitando este momento de reflexão sobre a docência e principalmente sobre sujeitos de múltiplas diversidades de gênero e etnia que constituem o ambiente escolar. Porém, esta quebra no olhar que possui representações instituídas não é algo fácil, demanda de movimentos instituintes que provoquem o simbólico do que está posto a nós, pois ainda estamos atrelados a modelos tradicionais de pensamento, como ressalta Nadja Hermann (2005, p.28):

> O pensamento pedagógico é tradicionalmente ligado a uma intenção indivisível, ao universalismo da moral. Isso traz uma situação paradoxal, pois se dissolvem os fundamentos, mas não se torna possível que a educação abandone critérios éticos, que deixe de se orientar por uma idéia de bem.

Uma formação estética se dá por processos que englobam sensações, sensibilidade, percepções, desenvolvimento de outros sentidos para o conhecimento. Dessa forma, a experiência estética e o imaginário complementam-se na medida em que utilizam de outros critérios para determinar o seu fazer e ser científico, pois o imaginário se relaciona com a sociedade através de significações que produzem significados as práticas sociais materializadas de diversas formas (OLIVEIRA, 2014). E por isso, encontra no estético e na ética uma possibilidade de conversar com outros modos de relação dos sujeitos com o mundo, podendo compreender melhor esta relação no seguinte trecho de Hermann (2005, p.33):

> As relações entre ética e estética não se apresentam do mesmo modo em seu desenvolvimento histórico, oscilando muitas vezes entre relações ambíguas, negativas, opostas ou complementares, até chegar aos processos de estetização da ética, subvertendo a relação estabelecida pela metafísica, pela qual a estética não poderia justificar o bem viver. Considerando que o termo estético não é unívoco, cabe uma breve referência ao seu significado, de modo a explicitar por que hoje o estético ressurge como uma forma de lidar com as exigências éticas da pluralidade.

Ao buscar propor uma formação através da experiência estética, pensa-se na realização de um processo (re)significante da profissão, na medida em que o imaginário de cada um se reconstrói, trazendo elementos que vão por algum motivo se perdendo ou se apagando na trajetória docente, fazendo com que se aloje o descontentamento e o pessimismo em relação a profissão. Tenho consciência da atual situação da profissão, das escolas, os “golpes” aos professores(as) vem de todos os lados, mas compartilho da ideia de Oliveira & Brancher

(2017, p.33) quando trazem o protagonismo docente como uma forma de resistência, de afirmação de que existe um empoderamento necessário no meio de tanta degradação:

> Protagonismo nas práticas, protagonismo nas ações formativas, na sala de aula, na sociedade, na produção de saberes, na discussão da carreira e da condição docente no país. Protagonismo na profissão de professor nesse país de enorme extensão territorial e de imensas desigualdades sociais. Protagonismo em ações de luta e reinvindicação social e não de aceitação passiva de um movimento de destituição da carreira e da construção de direitos sociais de forma apática.

Nesse sentido, fortalecemos o reconhecimento da estética possibilitando que esse protagonismo em muitas vezes esquecido, reviva rompendo as barreiras do instituído. Pois, a criação de experiências do sensível nos leva ao acesso a imaginação provocativa ao que nos é encarado como normal. Por exemplo, os professores não recebem bons salários e por isso estão descontentes com a profissão, porém a uma série de fatores que passam despercebidos, tivermos um outro olhar em relação a isto, esses processos acabam instituíndo – se como normais da profissão. A formação estética atua justamente nesse sentido, ela é provocativa, ela estranha, e toca o sensível, pois como diz Hermann (2005, p.105),

> Desse modo, atua numa dupla dimensão: em primeiro lugar, contribui para desenvolver a sensibilidade para as diferenças de percepção ou de gosto, auxiliando na contextualização de princípios éticos com uma força que o cognitivo não consegue produzir; e, em segundo lugar, cria condições para o reconhecimento do outro, evitando os riscos da uniformização diante do universalismo.

Permitindo por meio da experiência estética atrelada a formação docente adentrar os espaços e brechas, encontrando o inesperado (BOUFLEUER & JOHANN, 2016). No sentido apontado por Hermann (2005, p.43) quando menciona que "A estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamentos mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo". Que pode ser complementada pelo seguinte trecho de José Pedro Boufleuer & Maria Regina Johann (2016, p.135) sobre a experiência estética e sua caracterização:

> O que caracteriza a experiência *como* experiência é o fato de ela ser algo que nos acontece, sem que sobre isso possa haver qualquer tipo de antecipação. A experiência estética configura-se em um âmbito singular da constituição humana, sendo, por isso, algo que não se pode transferir ou passar a alguém; é única e se dá por uma circunstância na qual o sujeito e vê enredado de modo complexo.

Assim, podemos provocar um processo de uma formação estética utilizando o cinema, possibilitado devido, segundo Hermann (2005, p.39) pelo "impulso da aparição, do efêmero

que a arte carrega a possibilidade de fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, deixando aparecer algo que ainda não existe". O cinema contribui para compreensão do espaço da formação e da escola pelo simbólico, pela força da imagem, fazendo concretizar a formação estética, que se configura como aponta Hermann (2005, p.35) pelo "abandono do conceito para dar lugar à força imaginativa e à sensibilidade".

Quando falamos de experiência estética, nos remetemos diretamente ao estranhamento das práticas instituídas, como Boufleuer & Johann (2016, p.141) refletem que "As experiências constituem o sujeito, fazendo com que algo fique incorporado e que poderá ser mobilizado na ação ou no julgamento". As experiências estéticas no contexto formativo torna-se uma potencialidade que motiva o aprender por meio do desaprender.

É potente pensarmos o desaprender de imagens e formas de pensar para aprender e operar outras formas de experiências, num processo de aprender, desaprender e reaprender (FRESQUET, 2007). Como discute Adriana Mabel Fresquet (2007), este processo se desenrola a partir do momento em que aprendemos coisas contrárias as aprendidas, o desaprender vai significar outras aprendizagens, mas não significa esquecer o que já aprendemos. Pois segundo Fresquet (2007, p.9),

> A cada dia aprendemos coisas novas. Em geral, as aprendizagens variam em intensidade afetiva, importância, valorização social, transcendência. Porém, é necessário e não menos importante desaprender conceitos, significados, atitudes, valores historicamente apropriados, às vezes, nem totalmente conscientes, carregados como mochilas pessoais, familiares, culturais.

Dessa forma, o cinema torna-se fundamental a esses processos de formação ético estéticos, e do desaprender, pois possibilita a construção de outros códigos, linguagens, e práticas. O cinema é potente no seu adjetivo de ser provocativo principalmente no contexto da escola, onde segundo Domingues & Fresquet (2013, p.18) "O cinema vira um outro, um estrangeiro que provoca a instituição escolar com o ato criativo, alterando rotinas de espaço e tempo, perturbando a ordem estabelecida".

5.2 O cinema como dispositivo de formação de professores (as)

O cinema, anteriormente a Lei nº 13.006/2014, já estava na escola como recurso didático, ou como professor (a) substituto, e até mesmo nas representações dos (as) estudantes, como por exemplo: "hoje não vai ter aula, tem filme". Nesse contexto, insere-se na escola proposto, a partir de 2014, como um componente curricular complementar por meio

da Lei nº 13.006, no qual a exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (FRESQUET, 2015). Esta Lei possui uma longa caminhada até sua tramitação, sendo disposta no cenário nacional por meio de um Projeto de Lei (PL 185/08), onde proponha acrescentá-la ao Artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (FRESQUET & MIGLIORIN, 2015).

Mesmo previsto em Lei, o cinema ainda não é parte integrante do cotidiano da escola, este contexto é evidenciado nos resultados das pesquisas realizadas pelo GEPEIS com professores da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS. Onde os dados referentes à pesquisa foram coletados através de questionários distribuídos aos docentes, obtendo o retorno de 651 questionários respondidos. Podendo dessa forma traçar o perfil dos (as) professores (as) e conheceram as relações que os mesmos possuíam com o cinema. Sendo constatado que 85% dos (as) docentes assistem filmes, em relação ao cinema e educação, a maioria dos (as) professores (as) respondem que é importante aliar o cinema ao espaço escolar, e em sua maioria consideram uso do cinema como um recurso didático (BREZOLIN, *et. al.*, 2017).

Assim, considera-se o cinema como uma arte de potencial para olhar a escola de outra forma, auxiliando na transformação da realidade por meio deste recurso (BREZOLIN, *et. al.*, 2017). Porém, é notável que ainda não possuímos uma ampla inserção do cinema na escola e na formação, inicial e continuada, persistem fatores relacionados à resistência e a dificuldade de acesso ao cinema e as produções audiovisuais; e o desconhecimento sobre a produção nacional impulsionada pelo preconceito presente sobre esta produção possuir cunho pornográfico[18]. Repensando esta ideia no sentido do cinema ser um provocador ao aprender e ao modelo de escola que se tem, como é ressaltado por Ana Iara Silva de Deus *et. al*. (2017, p.131):

> Pensar em outros tipos de escolas, de espaços educativos numa perspectiva instituinte e numa ressignificação da docência na vida dos professores, nos espaços de aprender, nos tempos de ressignificar. Pensar em construir e reconstruir a cada etapa. Admitir que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, atuam na realidade, são sujeitos da aprendizagem.

[18] Cinema que possui um forte cunho de protesto devido à época no qual estava vinculado, final da década de 1960 e anos de 1970, no auge da ditadura militar no Brasil. Uma transgressão ao cenário conservador que o País possuía, trazia temas como a malandragem, adultério, travestismo, homossexualidade, tráfico de drogas, bissexualidade feminina. Este período de sucesso do cinema nacional vai até início dos anos 1980, período em que as produções estrangeiras tomam o espaço do cinema nacional, (TAVARES & SILVA, 2013).

Levantando-se dados significativos que podem mostrar aspectos a serem repensados e problematizados para que a Lei do cinema seja realmente aplicada e incorporada nas escolas. Ressaltando as considerações de Fabiane Raquel Canton *et. al.* (2015, p.115):

> Acredita-se que essa obrigatoriedade tornará possível conversar sobre cinema nas escolas, pois ainda que seja a partir de uma Lei, a escola terá que se adaptar à obrigatoriedade, ampliando seu olhar para o cinema nacional. Isso é relatado nas respostas dos, quando indagados sobre o seu conhecimento sobre a Lei. Dos dezenove entrevistados, nove relataram não conhecer a Lei, nem sequer ter conhecimento de relatos sobre ela. Os outros dez comentaram que já haviam ouvido algumas informações a respeito, mas não se mostravam conhecedores do que tratava a Lei. Entretanto, é importante registrar que um dos entrevistados vê a Lei como uma possibilidade de conhecer mais sobre o assunto, ter uma nova visão frente ao tema, sendo essa uma necessidade diante da Lei.

Para Fresquet & Migliorin (2015), o problema da Lei não estar efetivada é a dificuldade de compreensão da escola como um ambiente para as invenções de tempo e espaço, que são necessárias quando se trabalha com o cinema, visto que o cinema propõe mundos e incentiva a criação, a formação estética e política de docentes e alunos, ou seja, torna-se uma interferência na estrutura disciplinar da escola. Mesmo com os problemas enfrentados desde a sua aprovação e implementação, a Lei nº 13.006 é uma vitória, quando pensamos num viés simbólico que o cinema pode produzir nas comunidades onde está inserido, formando um espaço coletivo no qual diversos temas podem ser contextualizados, muitos espectadores estarão vendo sua realidade cotidiana na tela, podendo pensar sobre ela, e modifica-la, a cultura tem esse poder de recriação, invenção.

Nesse sentido, o cinema como um dispositivo de formação, torna-se um lugar/espaço onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências (OLIVEIRA, 2011), atuando em um *fluxo afectivo-mágico*, como menciona Morin (1997, p.104) no trecho a seguir:

> O universo do cinema deriva genética e estruturalmente da magia, sem que isso seja magia; deriva da afetividade sem também ser subjetividade... Música... Sonho... Ficção... Universo fluído... Reciprocidade micro-macrocósmica ... Tudo isto são termos que de certo lhe convém, sem que nenhum inteiramente lhe quadre.

Por meio do cinema, o espectador pode construir e (des)construir diversos significados a partir da chamada *projeção – identificação*, ocorrendo um identificação, destacando Morin (1989, p.31) onde nesse sentido "o estético domina o real". Ainda sobre as concepções de

Morin (1997) sobre o cinema, destaca o quão mágico o cinema e devido a isto se sobressai sua estética afetiva, ou como menciona o autor (1997, p.112-113) "na medida em que nos identificamos às imagens do écran com a vida real, pomos as nossas projeções – identificações referentes à vida real em movimento".

Transpondo a formação e a construção de aprendizagens através da *relação simbólica*, como reflete Castoriadis (1982, p. 155) "entre o significante e o significado, o símbolo e a coisa, ou seja, no imaginário efetivo". Com isto, a pesquisa sobre gênero, etnia e diversidade sexual juntos em uma mesma pesquisa no GEPEIS ainda é algo novo, logo é perceptível o desafio, pois ao mesmo tempo em que há uma animação em problematizar os temas, existe a compreensão da complexidade que os mesmos possuem, além da sensibilidade necessária ao abordá-los no espaço escolar.

Nesse sentido, ressalto que a educação possui um caráter totalmente atrelado às mudanças sociais, que se moldam ao tempo histórico em que se esta situada, onde o saber se transforma na medida em que a sociedade o caracteriza como reflexo dos acontecimentos cotidianos. Estamos imbricados em constantes transformações H*ominescentes*, como um neologismo para designar as mudanças hominídeas, (SERRES, 2013), que abrem em nosso tempo e grupos sociais rachaduras de mudanças.

Torna-se necessário pensar sobre o ensino atual, a escola dos tempos de hoje, a docência, e sobre os (as) jovens de hoje, que não possuem as mesmas *estruturas* que se tinha em outros tempos. Talvez as mudanças cotidianas seja nosso maior desafio quando falamos de educação. Como mencionei anteriormente, não somos mais os mesmos, as relações sociais mudaram, temos outras formas de ser e estar no mundo, as pessoas se relacionam e opinam sobre o mundo dispondo de uma diversidade tecnológica, afetiva, de gênero, pluralizando a complexidade das relações.

Demonstrando como trás Morin *et. al.* (2003, p.51) que "o grande desafio da atualidade reside em educar "em" e "para" a era planetária". O entendimento do complexo se faz necessário como facilitador do trabalho docente em meio às mudanças e novos aspectos do cotidiano. O pensamento complexo se faz em rotação, das partes no todo, do todo nas partes (MORIN *et. al.*, 2003), por isso, podemos nos aproximar a nossa realidade para compreensão do que somos hoje, do nosso cotidiano, como reflete Michel Serres (2013, p. 24):

> Na extremidade dessa fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios,

> os próprios saberes...Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais.

Compreender a complexidade não é algo complicado, mas demanda de um olhar diferenciado, pois como mencionam Morin *et. al.* (2003, p.44-45) "a complexidade não é complicação". Embora nosso cotidiano demande de outros sentidos, de uma disposição ao complexo, pois não estamos mais no mesmo tempo, talvez em muitos tempos, como podemos observar no que Serres (2013, p.19) destaca sobre nosso tempo quando diz que: "Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias".

Evidenciando o quanto a consciência da complexidade humana se faz necessária atualmente, pois não somos só singulares, mas sim múltiplos (MORIN, 2000). Nesse contexto, quando abordo as questões de gênero, etnia e diversidade, é inevitável não propor a discussão da complexidade em relação ao nosso tempo e configurações de nós. Pois estas questões nos fazem pensar de um modo plural, no qual nos deparamos com as representações sobre o que é ser mulher ou ser homem que são diversas (LOURO, 1997). Como menciona Louro (1997, p. 23) "as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade", que se constitui por diversos aspectos, como etnia, religião, classe social, etc.

Se nossa proposta de ensino e docência se propor a desvincular-se do cunho *bancário*, (FREIRE, 1987) já estamos realizando avanços, e assim podendo vincular-se a outras concepções do processo educativo, pensando nas relações possíveis que se tem a partir do cotidiano, partindo da realidade social e vivências de cada um, levando-se as crianças e jovens que *habitam o virtual*, como menciona Serres, (2013, p.19):

> As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagem com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro – negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo.

As tecnologias móveis adquiriram um significativo espaço nos cotidianos das pessoas, que atualmente convivem e desfrutam das ferramentas e do acesso às informações que os dispositivos móveis fornecem, e estes novos recursos encontram-se atrelados às relações sociais atuais. Segundo Viviane Mosé (2013, p.33) "vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente conexão", acompanhamos a realização deste laço aos novos

tempos, sendo necessário se pensar sobre a utilização desses dispositivos móveis para a aprendizagem no âmbito escolar. Isso porque, a escola não pode mais ignorar os jovens *nativos digitais*[19], e tentar chamar-lhes a atenção utilizando-se exclusivamente de seu medieval quadro de giz, assim evidenciamos que (MOSÉ, 2013, p.33) "professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção".

De fato, é necessário discutir novos caminhos para a formação docente, visto que a compreensão das demandas contemporâneas fazem parte da profissão docente e da escola. Educadores não devem ignorar algumas questões pertinentes que se relacionam aos vínculos sociais que compõem esse espaço, (MEIRIEU, 2002). Sendo possível o entendimento disto através da educação para o diálogo, no encontro das reflexões e ações dos sujeitos, opondo-se a redução do espaço educativo a um ato de depósito de conhecimentos.

[19] O termo nativos digitais foi sugerido pelo escritor e palestrante sobre aprendizagem e educação, o americano Marc Prensky (2001), designando os nascidos do ano de 1990 em diante que apresentam familiaridade com o computador e outros dispositivos tecnológicos, possuindo a capacidade de recepção de informações de forma rápida, a habilidade de processamento de vários assuntos ao mesmo tempo, e o desempenho de diversas tarefas.

6. ENTRE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOCIAIS E OS ACHADOS DO PERCURSO DA PESQUISA

Que um homem não te define
Sua casa não te define
Sua carne não te define

Ela desatinou
Desatou nós
Vai viver só

Eu não me vejo na palavra
Fêmea: alvo de caça
Conformada vítima

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar.
- Triste, Louca ou Má
(Francisco, el hombre)

Desde o início da pesquisa com o ingresso no Mestrado mostrou-se muito forte o sentimento de construí – lá como um ato político, principalmente quando penso na área de conhecimento em que sou oriunda, as ciências exatas, química. O envolvimento com os temas é resultado desse sentimento, pois havia lacunas durante a formação inicial, mesmo em um curso de licenciatura voltado a formação docente não era frequente e nem prioritárias os debates sobre os temas de gênero, etnia e diversidade. Menos ainda nos era apresentado o cinema como um dispositivo potente que podia fazer parte da formação.

Durante o Mestrado, impulsionada por esse sentimento busquei me colocar em alguns lugares de debate da química, como eventos da área do ensino e educação química, justamente para fazer com que esta pesquisa tivesse uma visibilidade nesses espaços. Porque acredito que este também é o papel deste estudo, se fazer presente e promover de alguma forma as discussões sobre os temas. Meu desejo sempre foi e é de que esta pesquisa seja uma

faísca que irá se propagar, minha parte estou buscando fazer, de movimenta – lá. Esse processo chamado Dissertação é muito envolvente, pois dia após dia vai tomando forma, significando cada palavra e sentimentos que estão aqui, com isso apresento os (às) colaboradores (as) desta pesquisa através de seus codinomes:

Em relação aos nomes adotados para preservar a identidade dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, busquei trazer para cá pessoas que de alguma forma contribuíram na luta de gênero, contra o racismo, e outras opressões no intuito de homenagear. Deste modo, para os (as) docentes da Escola Humberto de Campos será adotado os seguintes nomes: Maria da Penha; Hipátia; Malala Yousalzai; Martin Luter King. Para os (as) docentes da Escola Sérgio Lopes adota – se: Joana d'Arc; Marie Curie; Rosa Luxemburgo; Laudelina de Campos Melo; Zumbi dos Palmares; Margarida Maria Alves; Cléo de Verberena.

Maria da Penha[20] é uma sobrevivente da violência contra as mulheres no Brasil, em 1983 enquanto dormia levou um tiro de marido, que a deixou sem poder andar. Maria denunciou seu marido, mas a justiça no Brasil é truculenta e seletiva, o processo durou 19 anos até decreta – ló como culpado, em 2006 promulga – se a Lei Maria da Penha que pune crimes de violência doméstica contra mulheres.

Hipátia [21] de Alexandria, uma das primeiras mulheres a ensinar matemática, astronomia e filosofia em aproximadamente 416 d.C., uma mulher a frente de seu tempo. Foi chefe da escola platônica em Alexandria, lecionando filosofia e astronomia. Foi assassinada brutalmente quando acusada de bruxaria pelos cristãos.

Malala Yousafzai[22] é uma garota incrível, todos (as) deveriam conhece – lá. Tem 17 anos, é uma jovem paquistanesa que ficou conhecida mundialmente quando começou a escrever em um diário virtual (*Blog*) sobre as dificuldades que as meninas no Paquistão têm de poder estudar. A partir dai começa a ser reconhecida, dá entrevistas na televisão onde defende o direito a educação. Sofrendo um atentado quando estava no ônibus para ir à escola, levou três tiros. Para sorte do mundo, Malala sobreviveu, e hoje mora na Inglaterra, é a mais jovem mulher a receber o Prêmio Nobel da Paz, afinal, como diz Malala "um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo".

---

[20] Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/maria-da-penha-uma-mulher-que-sobreviveu-na-luta/>. Acesso em: 12/03/2018.

[21] Disponível em: <https://rainhastragicas.com/2017/03/07/hipatia-de-alexandria/>. Acesso em: 12/03/2018.

[22] YOUSAFZAI, Malala**. Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. — 1ª- ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Martin Luther King[23] foi um ativista americano pela luta contra o racismo e a discriminação, um dos lideres do movimento negro. Sua luta começa quando ocorre um incidente no ônibus, em 1954 a segregação racial nos Estados Unidos (EUA) era algo surreal de tão ignorante. Nesse ano, Rosa Parks uma costureira negra se recusa a dar o lugar no ônibus a uma pessoa branca, e com isso é presa. Esse ato desencadeou toda a luta em prol do fim da segregação racial nos EUA, sendo liderado por Martin, que após 380 dias de luta é conquistado a declaração de inconstitucionalidade das leis de segregação.

Joana d'Arc[24] foi chefe militar durante a Guerra dos Cem Anos na França, sua vida foi marcada de acontecimentos trágicos em relação a membros de sua família. Quando jovem começa a ter visões de santos, que lhe davam a indicação de que ela teria que ir para o exército, e foi isso que fez. Cortou seu cabelo, vestiu – se como homem, foi aceita no exército para comandar as tropas. Quando em 1430, foi ferida em combate e acabou capturada e sendo vendida aos ingleses, devido a suas visões foi acusada de bruxaria, sendo condenada a morte na fogueira.

Marie Curie[25] foi uma cientista polonesa, conhecida por suas pesquisas sobre a teoria da radioatividade, que culminaram na descoberta de dois elementos químicos, além de outros estudos pioneiros na área da química e física. Sendo a primeira mulher a ocupar cargos importantes na Faculdade de Ciências da Universidade de Paris em um tempo onde lugar de mulher não era nos laboratórios.

Rosa Luxemburgo[26] foi uma militante incrível e totalmente invisibilizada pela história e contexto machista. Era uma filosofa e economista, teórica marxista, de origem polonesa, sendo uma das dirigentes do movimento comunista internacional. Rosa ficou presa durante um ano (1915-1916) neste período as obras "A crise da socialdemocracia" e "A Revolução Russa" que se opõem a aspectos dos bolcheviques russos, discordando deste grupo. Acaba falecendo assassinada em 1919 por tropas do governo, mas deixa um legado muito forte às mulheres que ocupam espaços de lideranças em todas as esferas sociais.

Laudelina Campos de Melo[27] era uma líder sindical que lutou pelos direitos e valorização do emprego doméstico, cria o primeiro sindicato das empregadas domesticas no

---

[23] Disponível em: < https://www.ebiografia.com/martin_luther_king/>. Acesso em: 12/03/2018.
[24] Disponível em: < https://www.suapesquisa.com/biografias/joana_darc.htm >. Acesso em: 13/03/2018.
[25] Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Marie_Curie >. Acesso em: 13/03/2018.
[26] Disponível em: <https://rosaluxspba.org/rosa-luxemburgo/>. Acesso em: 13/03/2018.
[27] Disponível em:< https://www.geledes.org.br/laudelina-campos-de-melo-heroina-negra-que-lutou-para-garantir-direitos-as-domesticas-no-brasil/ >. Acesso em: 13/03/2018.

Brasil. Quando se muda de Minas Gerais para Santos (SP), ela começa a aliar sua luta sindical com o ativismo dentro do Grupo da Frente Negra, reivindicava por condições políticas e culturais à população negra. Laudelina na sua forma de ser e atuar na sociedade conseguia agregar diversas questões importantes, como gênero, raça e classe social, a frente de seu tempo.

Zumbi dos Palmares[28] nasce no Quilombo dos Palmares, região que hoje localiza – se o Alagoas, quando tinha seis (06) anos é capturado e entregue a um português onde recebe sacramentos oriundos da igreja católica, aprende português e latim, no intuito de ser aculturado. Com quinze (15) anos consegue escapar e retorna ao Quilombo, tornando – se um estrategista em relação à resistência contra a opressão portuguesa. Ao ser traído e então denunciado, é preso e tem sua cabeça cortada e levada até ao governador, que logo recebe até prêmio de Dom Pedro II pelo feito.

Margarida Maria Alves[29], trabalhadora rural que foi brutalmente assassinada na porta de sua casa na Paraíba por ser atuante em relação à exigência de direitos básicos, como salário mínimo, carteira de trabalho e de 13º salário. Entrando em choque com interesses de proprietários de grandes usinas de açúcar da região, remanescentes senhores de engenho. Tornou – se inspiração as mulheres trabalhadoras rurais a buscarem seus direitos e espaço no campo. Dando origem a Marcha das Margaridas, que é protagonizada por mulheres trabalhadoras rurais e outros movimentos sociais, iniciada desde 2000.

Cléo de Verberena[30] foi atriz e cineasta, considerada a primeira mulher a dirigir um filme no Brasil. Dirigiu o filme "O mistério do dominó preto" em 1930, este filme é fruto de um sonho da mesma, que juntamente com seu marido consegue colocar em prática. É precursora da atuação das mulheres a frente das produções cinematográficas, deixando a efervescência do cinema em movimento para que outras mulheres pudessem se colocar neste espaço.

Após a apresentação dos (as) homenageados que serão os codinomes para os (as) docentes participantes da pesquisa, segue – se os subcapítulos a seguir com a contextualização dos achados no período de encontros em grupo, nas entrevistas biográficas, e nas cartas enviadas.

---

[28] Disponível em: < https://www.geledes.org.br/zumbi-dos-palmares/ >. Acesso em: 13/03/2018.

[29] Disponível em: < https://www.revistaforum.com.br/conheca-a-historia-de-margarida-alves-que-inspira-a-marcha-das-margaridas/>. Acesso em: 13/01/2018.

[30] Disponível em: < http://www.mulheresdocinemabrasileiro.com.br/site/mulheres/visualiza/428/Cleo-de-Verberena/4>. Acesso em: 13/03/2018.

6.1 Encontros com o cinema, encontros com a vida e a história de cada um (a)

Começo os encontros com os grupos de docentes no mês de agosto de 2017, havia combinado com as escolas de que faríamos quatro encontros, mas ocorreram alguns imprevistos, então não tivemos alguns encontros, como expliquei anteriormente. Após finalização dos encontros com os grupos, em novembro de 2017, comecei a saga da transcrição dos áudios, falo em saga no sentido épico da coisa, pois por ser uma pesquisadora iniciante ainda não possuía proximidade com alguns equipamentos e instrumentos de pesquisa. Travei algumas batalhas com o cansaço em transcrever algumas horas de áudio, com a distração, com as ideias que surgiam a cada fala, e principalmente com a identificação de cada docente que estava falando, pois não anotei durante os encontros, o que facilitaria depois.

De modo geral, os encontros se construíram em momentos de muita troca, acredito que tanto eu quanto os professores e professoras conseguimos aprender e ensinar muitas coisas. Pude conhecer suas vivências na docência, contei sobre minha trajetória, falamos sobre o cotidiano interligando com os temas que debatemos. Num processo de pesquisa – formação com sinceridade, confiança, e disponibilidade de estar ali em meio a algumas problemáticas, como por exemplo, em um dos encontros havia metade de participantes, ao questionar soube que estavam em greve, devido ao atraso no pagamento dos salários a professores (as) da Rede Estadual.

Para minha surpresa os 30 minutos e 1 hora em que realizamos os encontros pareciam mais, de tão intensos que foram as discussões. Nos primeiros encontros a fala demorava a sair, e não achei isso algo ruim, pois devemos ter o momento com nós mesmos. A emoção surgiu como uma visita inesperada, vi olhos marejados, sorrisos, olhares atentos. Busquei chegar cedo às escolas, e não me arrependi, tive conversas boas em que pude conhecer mais sobre aqueles lugares. A pesquisa te provoca coisas que você nunca sentiu antes, me senti tão comprometida com cada encontro, com cada discussão.

Desse modo, passo a contar – lhes como organizei a análise a partir dos encontros e debates que tivemos, mencionando aspectos que considero relevante no decorrer deste processo. Através do trabalho de Maria da Conceição Passeggi *et. al.* (2017), em que realizaram com crianças uma pesquisa qualitativa com narrativas autobiográficas, me interesso pela parte no qual as autoras organizam essas narrativas, como explicam no seguinte trecho:

> O *corpus* para a análise está assim constituído por trechos das transcrições desses pequenos fragmentos vistos como um todo, pois as crianças vão atribuindo sentido coletivamente ao que lhes acontece na escola, na medida em que a conversa avança. Esse ganho metodológico tem demonstrado que essa opção permite investigar com base na construção de um discurso coletivo, com momentos de escuta e de falas na interação. Durante os diálogos, as crianças discordam ou concordam com a fala uma da outra, complementam o que se diz, ou simplesmente silenciam e param para refletir. (PASSEGGI, *et. al.*, 2017, p.471)

Neste sentido, as falas foram movimentadas em três etapas colocadas em uma tabela: primeira etapa composta pela narrativa completa; que são reduzidas em sentenças sintéticas; finalizando na redução em palavras – chave. Considerei interessante essa forma de organização realizada pelas autoras, então agrego ao meu trabalho adaptando ao contexto do mesmo. Organizei a dinâmica para cada encontro, pensando que em cada um tínhamos curtas – metragem diferente, e que alguns temas se sobressaiam em cada encontro. Ficando o esquema da seguinte forma, como mostra o quadro 1[31] a seguir:

Quadro 1 – Dinâmica de organização das narrativas

Narrativa	**Primeira redução**	**Significação Imaginária Social**

Fonte: Autora.

Após esta contextualização, sigo para os "achados" oriundos desta etapa do processo de pesquisa – formação, onde discuto as narrativas conhecidas nos encontros das duas escolas, trago – as junto.

Os encontros nas escolas começam com o curta – metragem "Lila", nesses encontros não se pode discutir muito sobre o curta, pois era o primeiro encontro, era algo mais introdutório em que eu apresentei a proposta da pesquisa – formação. Com isso, nosso tempo do encontro reservou – se a assistirmos o curta, as informações e apresentação, combinei então de que me fosse enviado via *E-mail*, as impressões e considerações dos (as) docentes. Na Escola Sérgio Lopes teve um retorno de que o curta provocou sensações de superação em relação aos desafios cotidianos. Na Escola Humberto de Campos, mencionam que nenhuma cena do curta foi triste, e que provocou o pensamento de transformação do contexto em que se inserem.

[31] O quadro na íntegra está disponível no Apêndice B.

O segundo encontro, no mês de setembro (2017), na Escola Sérgio Lopes acabou não ocorrendo, devido à reunião docente precisar ter pauta única de planejamento do ano letivo de 2018. Íamos assistir o curta – metragem "Sophia", então combinei com os (as) docentes de enviar por *E-mail*, e os convido a contar sobre o que acharam e sentiram. Uma professora somente me dá retorno, fala que gostou muito do curta, mas que em um primeiro momento não o entendeu, então busca mais informações sobre o mesmo.

O curta – metragem "Sophia" ao ser exibido na Escola Humberto de Campos, provocou ao grupo sensações diferentes, estavam intrigados, pois a produção é composta de outra atmosfera, que aguça os sentidos, não possui falas entre as personagens porque nos faz entrar no mundo da Sophia, que é uma menina surda.

Nossa discussão trouxe elementos significativos ao contexto da pesquisa, onde através das narrativas pude perceber que se sobressaem algumas Significações Imaginárias Sociais, como: figura da mulher como uma heroína, a escola, e a família. Ao se referirem à personagem do curta traziam à discussão elementos que constituíam a mesma, mulher, negra, mãe, pobre, com uma filha com deficiência. Embora todos esses elementos, se sobressaem à visão da mulher que possui fraquezas, mas ao mesmo tempo atua como uma Super Heroína. Como podemos ver na seguinte fala de Maria:

> "*Assim a hora que me chamou mais atenção foi à hora que ela estava na água, não sei se ela queria ou não se suicidar, mas assim aflita né, com aquele, me tocou assim, que até então eu não tinha entendido qual era a situação, pensei várias coisas, situação financeira, àquela hora também que ela estava falando com a guriazinha achei que a preocupação seria de deixar sozinha, tipo assim né, com criança sozinha, então todas as frustações dela levaram ela aquele extremo ali que na verdade ela não queria mesmo se ela quisesse eu acho que ela teria se suicidado mesmo, assim foi à parte que mais me chamou foi isso*".

Quando mencionam o espaço da escola, fala – se em relação ao papel que a mesma ocupa e significa na sociedade. Pensa – se na escola como o lugar onde as diferenças e os abusos e opressões são percebidos, pois é o lugar onde isso acontece. Logo, entra em debate o papel da escola nesse contexto, como a base de percepção das diferenças e também da violência do abuso, onde Hipátia trás esse questionamento quando diz:

> "*As diferenças são percebidas na escola? Eu acho que não, falando em termos de surdez só né, mas eu acho que a maioria das diferenças são mais sentidas até na escola, percebidas na escola, quando até se diz né, são percebidas até em casa. Abuso é uma das coisas que mais são percebidas na escola, no momento em que a criança começa a vir para a escola o comportamento dela em sala de aula é o que mostra o abuso sexual que a maioria das vezes, eu já trabalhei em outra escola, onde os índices de abuso de pai com filha era absurdo sabe, e muitos deles foram*

> *percebidos na escola. Então eu acho que a escola é um lugar que realmente se percebe essas diferenças nas crianças né*".

Como são refletidas nas narrativas acima, quando são destacadas as problemáticas das diferenças na escola, devemos problematizar este processo de opressão como resultante historicamente de uma instituição de papéis que reforçam diferenças de gênero, etnias e sexualidade. As relações de gênero são marcadas pela naturalização da desqualificação intelectual e do corpo do outro, por exemplo, como trás Sérgio Carrara (2009), no caso do direito ao voto em que até o início do século XX, mulheres não podiam votar por serem consideradas intelectualmente menos capazes que homens.

Porque é relevante trazer esses aspectos quando falamos de diferenças na escola? Pois, é um caminho para as discussões trazer em conjunto os temas de gênero, diversidade sexual e relações étnicas na medida em que estão imbricadas na escola. Como destaca Carrara (2009), quando pensamos e discutimos sobre estas questões em campos distintos, fica mais difícil o diálogo entre elas na abordagem da misoginia, homofobia e do racismo. Devido a isto, Carrara (2009, p. 14) propõem um processo inverso ao que temos, onde:

> Ao contrário, a escola precisa estar sempre preparada para apresentar não uma verdade absoluta, mas sim uma reflexão que possibilite aos alunos e às alunas compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construírem sua própria opinião nesse debate.

Como complementa Louro (1997, p. 57) "Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso", mas de que modo às diferenças são produzidas neste espaço? A separação e distinção dos sujeitos possui uma conexão com a instituição escola, nesse contexto, a escolarização dos corpos pode explicar esses processos, onde Louro (1997, p. 58) trás que:

> A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentidos", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Assim, a produção de identidades escolarizadas vai de encontro e é provocada por uma proposta de escola que discute e problematiza as diferenças, criando cisões necessárias, como ocorreu nos encontros com os grupos de docentes ao discutirem sobre temas no qual

não estavam acostumados (as) a pensar, provocando talvez movimentos de micro rompimentos com as padronizações instituídas.

A questão da família aparece muito forte nas discussões, quando é questionado o fato da personagem do curta aparentemente criar sua filha sozinha, os questionamentos surgem na fala de Malala: "*O pai não aparece?"*, logo a Hipátia responde "*Eu acho que ela é sozinha*". Com isto, abre – se o debate para a ausência da figura do pai e o aborto masculino. A questão da família tradicional composta por casal de homem e mulher como a forma trivial de formação de laços familiares. O que é rebatido pelo curta, pois temos a família composta pela mãe e filha. O contexto dos novos arranjos familiares é um tema que insere – se atualmente as questões que são trazidas neste estudo.

Os estudos sobre novos arranjos de família são recentes, mas possui – se dados relevantes, como mostra a pesquisa realizada pelo IBGE[32] realizada entre os anos de 2013 e 2014, mostrou que houve cerca de 4.854 registros de casamentos entre pessoas do mesmo sexo. Este número de registros a partir de 2013 torna – se significativo, pois foi neste em que foi aprovada a Lei que reconhece o casamento homoafetivo no Brasil. Se pensamos que no Brasil este direito foi aprovado tarde, essa questão do casamento no âmbito mundial[33] encontra – se em passos iniciais em muitos outros países. Na Alemanha, por exemplo, em 2017 obteve este direito, a Holanda foi pioneira no contexto Europeu, aprovando em 2001. Na América Latina, temos a Argentina, onde foi aprovado em 2010, e posteriormente Brasil, Uruguai e Colômbia em 2016.

Ainda trazendo dados, é uma realidade para muitas mulheres cuidarem de seus filhos (as) sozinhas, sabemos que no Brasil a discussão sobre o aborto possui muitos ruídos e parâmetros morais envolvidos, o que dificulta pensarmos no mesmo como um tema de saúde pública, mas enfim. O ponto que quero chegar, é que cerca de 5,5 milhões de crianças brasileiras não possuem o nome do pai na certidão, ou pior ainda, não possuem vinculo nenhum com os mesmos, segundo matéria do *Site* Não Me Kahlo de 2015, intitulando isto de "aborto masculino".

Nesse contexto, o debate sobre os arranjos familiares envolvem diversas dinâmicas de relação, sejam elas relacionadas aos sentimentos entre as pessoas, ou resultado de outras atitudes, como cito antes. E de fato, quando os curtas provocam a falarmos disso, é o

---

[32] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

[33] Informações disponíveis no *link*: < http://justificando.cartacapital.com.br/2017/06/30/alemanha-legaliza-casamento-homoafetivo-veja-quais-paises-no-mundo-ja-legalizaram/ >. Acesso em: 30/04/2018.

momento no qual se tem oportunidade de evidenciar a transformação da família conservadora, admitindo novas configurações desta instituição, como trás Karina Schuch Brunet (2001).

Na Escola Sergio Lopes devido à intensidade do curta e do que gerou a todos e todas nos alongamos mais na discussão e no tempo de encontro, podendo possibilitar o momento de fala a todos (as). Com o curta "Cores e botas" pode – se reviver os anos 1980, época em que todas as crianças conheciam a Xuxa, Paquitas, entre outras. Mas, para, além disso, o curta trouxe aos encontros nas escolas temas muito pesados, como é o caso do racismo. Creio que tenha sido o encontro que mais rendeu, em termos de vontade de falar sobre o assunto, pois na medida em que reconhecemos os privilégios que os (as) brancos (as) têm, e com isto, podemos problematizar e nos questionarmos o porquê desses privilégios não serem iguais a todas as etnias.

A escola novamente se destaca, como um local onde o racismo e os estereótipos de gênero são impulsionados e naturalizados. As discussões alicerçaram – se na história do Curta primeiramente, abrangendo o contexto no qual os (as) docentes inserem – se, onde trouxeram algumas situações do cotidiano. A realidade da família do Curta é observada, é uma família negra, de classe média alta, como aponta Joana:

> *"E a escola, tem reforçado, a escola foi à gota d' água para que ela desistisse do sonho dela, e se tornasse então uma coisa que era possível, com o jeito do cabelo dela, com a cor que ela tinha, e tudo, embora ela me pareceu ser uma pessoa que vivesse no mesmo nível da escola dela, e nem assim ela conseguia se inserir".*

Quando se fala sobre o "*jeito do cabelo*", isto está ligado principalmente à questão da identidade negra, o cabelo neste contexto possui um simbólico muito forte, talvez ao olhar de pessoas brancas não faça tanto sentido assim compreender o simbólico, mas quando pensamos na raiz na cultura Afro, na ancestralidade da mesma, o cabelo é parte disto. Por isso os processos de construção da identidade negra envolvem muitas variáveis, causas e efeitos como menciona Nilma Lino Gomes (2003), e estas são permeadas pelas relações com os grupos sociais, iniciando na família a criação desta identidade.

Ou seja, como diz Gomes (2003, p. 171) "A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro". Essas reflexões partem de uma pesquisa realizada por Gomes (2003), no qual mostra que o processo de construção da identidade negra passa pelo corpo, e este é considerado um suporte a essa identidade, como por exemplo, o cabelo seria um ícone

identitário. Como a autora (2003, p. 171) ressalta essas questões por meio de um questionamento relevante,

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural?

Torna – se fundamental compreender a complexidade desses processos pensando no papel da escola e da formação docente ao buscar essas relações culturais, raciais e de gênero quando falamos sobre diversidade étnica – cultural. E porque não começar o debate sobre essas questões por meio de um aspecto do simbólico? Como no caso do cabelo como forma de resistência e empoderamento, que em sua complexidade revela invisibilidades quando o assunto é o racismo, pois como menciona Gomes (2003, p. 177) "Na realidade, o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil".

Observa – se a questão da denuncia do racismo como algo que tomou força nos dias atuais, é ressaltado que em outros tempos isso não era corriqueiro, e que hoje em dia as discussões sobre essas opressões e preconceito estão presentes na sociedade. Como destaco a fala de Marie:

> *"Eu não sei, eu acho assim que é de empatia, é isso, a gente saber entender porque uma pessoa é daquela forma, dependendo da situação que ela está né, eu pelo menos compreendo isso dos pais, não terem reagido, e ela ter trocado o sonho dela porque é uma outra época que as pessoas eram ainda mais racistas e não tinha essa política de direitos humanos que tem agora talvez não fosse possível ver de uma outra forma".*

A naturalização do racismo é apontado como o motivo de tantos casos de descriminação, e neste sentido, no Brasil é algo institucionalizado, como um exemplo a questão econômica mostrada no Curta, mesmo estando no patamar econômico igual ou maior que os (as) brancos (as), os (as) negros (as) ainda são inferiorizados em diversas situações do cotidiano. Este fato é expresso na seguinte fala de Rosa:

> *"(...) no início eu fiquei bem curiosa, mas dai depois com o tempo assim de certo modo, foi sabe gerando um incomodo assim, justamente por isso assim, por ela a princípio ter as mesmas condições tanto da música de saber dançar e tudo mais, mas não se encaixar em função de algo, o estereotipo físico que não tem como*

> *mudar é dela né, mas ao mesmo tempo nessa questão de que talvez se é algo que não tem como mudar, porque é algo físico né, que bom que ela conseguiu pelo menos trocar de sonho".*

A partir do contexto do curta e da narrativa de Rosa, vale agregar as discussões que Souza (2016) faz em relação à diferença entre o racismo brasileiro e o americano. Começa através da noção de "*preconceito de marca*" que opõe – se ao conceito de "*preconceito de origem*" oriundo dos Estados Unidos, como explica Souza (2016, p.423):

> Enquanto lá o preconceito racial diria respeito estritamente a uma norma abstrata referente à origem étnica (um filho de negro é negro mesmo que venha ao mundo branco e de olhos claros), aqui no Brasil este não seria uma norma abstrata e permitiria ao mulato claro e ao negro que enriquece passarem – se por brancos.

Há uma estética do racismo que atua como uma maquinaria que move a estética do que é considerado *bom* e do que é considerado *belo*, e é dessa forma que a sociedade é marcada, esse parâmetro pode ser exemplificado no seguinte exemplo que Souza (2016, p.429) trás,

> Todos ou pelo menos quase todos nós conhecemos o frio no coração que dá quando vemos uma pessoa loira de olhos azuis catando livro na rua. Tomamos um choque ético-estético. A equação entre o *bom* e *belo* mostra – se desafiada enquanto dado natural. Temos aqui a chave de todas essas experiências desconcertantes com o branco pobre e com o preto rico, com o *belo* que não é *bom* e com o *bom* que não é *belo*.

A sensação descrita pelo autor provoca uma disfunção em relação à "ordem instituída" pelo racismo, que impede o movimento dos (as) negros (as) no espaço social. De modo que provoque a quebra dessa concepção estética, e nesse sentido, torna – se relevante às falas sobre o empoderamento, pensando nas diversas situações no dia a dia em que as opressões se naturalizam e acontecem afastando os indivíduos desse processo. Agrega – se a discussão um acontecimento do cotidiano da escola, de uma aluna, que por mais empoderada que ela seja, algumas situações do dia a dia a oprimem, como trás Laudelina:

> *"Agora eu me lembrei de uma situação bem real assim, eu levo, levava né, agora não levo mais a Taiane para Pelotas para jogar futebol, e sempre, agora pensando sobre isso, ela é uma menina que ela é toda empoderada e tal né, mas sempre nos restaurantes algum lugar que a gente ia almoçar ela dizia vamos sentar bem longe, agora para Porto Alegre, vamos sentar onde não tenha ninguém, vamos sentar numa mesa bem longe, ela sempre quer se esconder do restante das pessoas que tão ali próximas e tal, e talvez possa ser por isso que ela acha que não é um lugar que ela deva estar, por exemplo, né, que é um restaurante assim que não é do contexto né, sei lá, mesmo que seja num outro ambiente".*

O racismo é resultado de um processo complexo, que envolve elementos dos sujeitos e sua relação com a sociedade, como trás Castoriadis (2007) ao falar sobre o tema discute que nós, seres humanos, somos constituídos de quatro regiões que se relacionam com o que o autor chama de *noção de para-si*. Essas regiões, vivente, psíquica, individuo social e sociedade são explicadas no seguinte trecho (2007, p.71):

> Primeiro, o ser vivente como tal, pelo menos já no nível da célula. Em seguida, o psíquico – a psique como tal, assim em sua integralidade como em sua pluralidade, ou seja, através das diversas instâncias ou "pessoas psíquicas": por exemplo, em uma tópica freudiana, um consciente ou um inconsciente, ou um Id, um Ego e um Superego são cada um para-si. É para-si em terceiro lugar, o indivíduo social concreto, o indivíduo socialmente construído ou fabricado, ou seja, ainda, o produto da transformação do psíquico por sua socialização; transformação que, a partir de cada psique/soma singular, dá existência a uma entidade socialmente definida, orientada em seus papéis sexuais, profissionais..., seu estado, suas pertinências, suas motivações etc. Em quarto lugar, é para-si a sociedade dada a cada vez enquanto tal.

Nesse sentido, cada sociedade institui exigências essenciais do para-si, buscando a preservação e a construção de um mundo próprio (CASTORIADIS, 2007), podendo ser por isso que em algumas narrativas houve o destaque do racismo como algo naturalizado, que faz parte dos sujeitos e da sociedade. Mas para além destas questões, existo a problemática do *Outro* como figura que movimenta esses processos de racismo. O *Outro,* nos estudos de Castoriadis (2007), seria a própria negação de si devido a um sentido exterior, ou seja, coloca – se atributos degradantes ao outro, fazendo com que o outro tenha um sentido *Mal*, pois vivemos impulsionados a esta dualidade, o bem e o mal, o belo e o não belo, o branco e o negro. Com isto, Castoriadis (2007, p.255-256) menciona que,

> A idéia central é de que o racismo faz parte de algo de muito mais universal do que se costuma admitir, que se trata do rebento ou do avatar, sob uma forma particularmente aguda e exacerbada, de um traço universal das sociedades humanas: essa maneira particular de se constituir, colocando o outro no não-sentido ou excluindo-o, e essa incapacidade de excluir o outro sem desvalorizá-lo e finalmente odiá-lo. Há duas vertentes na questão do racismo: a vertente das significações imaginárias sociais e aquela do psiquismo singular, daquilo que o psiquismo impõe como coação à instituição e sofre como coação em retorno.

Assim, as narrativas vão conversando com os estudos teóricos, e as vivências são colocadas ao grupo, buscando trazer questionamentos em relação aos lugares na sociedade que são ocupados por negros (as), como no caso do magistério, como sendo uma problemática o acesso ao ensino básico e superior por negros (as), e a questão da representatividade entra em nossa conversa. Esta problemática não é recorrente somente ao ensino superior, o cerne da discrepância, como mostra a pesquisa realizada por Paula Louzano (2013), o fracasso escolar

que atinge de maneira diferente estudantes levando em conta o grupo econômico, social e étnico que é oriundo (a). Como trás Louzano (2013, p. 112),

> Embora a diferença no acesso à escola entre brancos e negros (pretos e pardos) tenha diminuído drasticamente nos últimos anos, e hoje brancos e negros tenham igual acesso à educação, não se pode dizer que esses dois grupos têm as mesmas oportunidades educacionais. Dados da Pnad (2011) mostram que, enquanto, 7% dos brancos têm mais de dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14%. Ou seja, o processo de exclusão ocorre depois da entrada no sistema educacional.

Dados que na narrativa do único professor negro do grupo toma a sua vivência para demonstrar isso quando questiona esse aspecto, e trás o quão importante é a representatividade em algumas profissões, mostra como se sente em dois ambientes de trabalho diferentes, na escola pública como sendo uma inspiração aos (às) estudantes, e na escola particular como resistência, como diz Zumbi,

> *"Eu sou o único negro daqui, 100% né, também já passei por varias situações parecidas né, por causa que, na escola do primeiro até o ensino médio quase sempre eu era o único negro e depois na faculdade também e agora que eu leciono, também! Leciono numa escola pública e numa privada também geralmente sou o único negro né, e até tenho dois relatos, até acho engraçado né. Do Daniel aqui da escola quando eu entrei na escola ele comentou com a mãe dele que eu era professor negro que ele ficou surpreendido né disso, pra mim é natural, sou professor me formei e tudo, não é porque eu sou negro ou sou branco. Mas pra ele, ele achou estranho e na outra escola, os alunos posso dizer que 99% são brancos, diferente daqui, e eles tem todo o receio de comentar, falar a palavra negro, eles tem receio de falar quadro negro, eles morrem de medo de falar alguma coisa que é negro ou moreno porque eles acham que vão me chatear. E ai teve um dia que uma falou "a porque o quadro da sala é negro" e ai eles pararam assim, e a turma toda parou e faziam sinal assim, que o professor era negro. Eu disse não pessoal não tem problema, no caso pra gente que é negro a gente sabe quando tá sendo discriminado ou quando a pessoa tá falando de forma carinhosa né".*

A fala de Zumbi me marcou bastante, é exemplo do quanto à representatividade e a resistência são importantes em diferentes espaços escolares. Aproximando - se do pensamento que Djamila Ribeiro (2017) trás em relação ao lugar de fala ser ocupado por sujeitos socialmente oprimidos, como diz "Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social" (2017, p.64). Refletindo assim, que o lugar de fala vai além das palavras emitidas numa fala, ou em um discurso, mas é a presença do sujeito, o poder existir para além do *locus social* que é imposto a cada um (RIBEIRO, 2017). Para isto, como reflete Ribeiro (2017, p.42) seria necessário,

> Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a ressignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se pudesse

> construir novos lugares de fala com objetivo de possibilitar a voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica.

Em nosso encontro na Escola Humberto de Campos, senti um clima mais descontraído, embora em número reduzido de docentes, como mencionei anteriormente alguns estavam em greve devido a falta de pagamento dos salários. Pude perceber ao assistirmos o curta "Cores e botas" o quanto o mesmo sensibiliza e indigna, percebi sorrisos nostálgicos e empatia em relação ao contexto mostrado.

O racismo é apontado semelhante às discussões realizadas na Escola Sergio Lopes como algo naturalizado em nosso País, além da imposição de estereótipos às meninas principalmente. Como destaca Martin:

> "*O que a menina se vê na personagem da Xuxa mesmo sendo da raça negra, não é, que não apresenta para ela nada de diferente. Mas para comunidade que estava ali julgando aquelas coleguinhas o perfil para ser da Xuxa tem que ser branca e loira*".

As discussões foram semelhantes nas duas escolas, aponta – se também o racismo como algo normal no passado, mas agora que começa a ser colocado em debate, Maria menciona que "*Isso não se discutia muito sobre isso, existia o racismo, mas ninguém falava sobre isso, eu acho que era tipo uma coisa natural então não se discutia né tanto que ela não reclamou, ela não sapateou simplesmente voltou para casa*". Desse modo, culturalmente foram criando – se preconceitos e estereótipos em relação ao espaço social que negros (as) devem ocupar, como trás Maria: "*Pra ver também como essa questão do negro é um preconceito né, porque o preto tem que ser o ladrão? Porque que o negro tem que né viver na rua*".

A partir destas narrativas anteriores, podemos pensá – las por meio da ótica trazida por Christian Dunker (2017), onde ele propõe que se tem uma *geografia imaginária*, ou seja, existem lugares sociais e físicos permitidos a todos (as), mas que de uma forma subjetiva cria – se barreiras geográficas imaginárias para que certos grupos não se sintam pertencentes ao local, como Dunker (2017, p.150) trás "A geografia imaginária cria e mantém, portanto, efeitos de segregação racial". Como no caso no qual o autor explica esse contexto por meio de um exemplo, o das campanhas promovidas pela Universidade de São Paulo (USP) para o ingresso de estudantes vindos de escolas públicas. Há toda uma mobilização institucional para isto, porém o ingresso é menor que o esperado. Ou seja, como explica Dunker (2017, p. 150),

> Não se trata de um impedimento, de uma restrição positiva, mas apenas de uma espécie de exclusão do mapa. Portanto, depois e além da exclusão objetiva é preciso

> pensar nesse tipo de exclusão subjetiva. Nessa segregação feita de discursos e de muros, alguns deles constituídos de outra substância que não tijolos e ferro.

Por meio desta ótica, é possível compreender que algumas lutas são determinantes para isso se modificar culturalmente, os "lugares" geográficos imaginários podem ser quebrados, mas de que maneira? Se a realidade não provoca mudanças. Na narrativa de Maria, podemos perceber o quão longe estamos de um lugar de todos (as),

> *"(...) Eu acho assim ó, como vencemos né, como vencemos o racismo e se vencemos? Eu acho assim que existem questões pontuais aqui que eles venceram e eu acho que a gente tem que lutar por isso, mas eu acho que a gente tá muito longe ainda de vencer, longe longe longe, e a gente vê assim que são mínimas conquistas, são mínimas pessoas, ainda hoje a gente vê, eu me formei em 2010, e tinha uma aluna negra na minha turma, não tinha assim nem pardo, só uma negra e o resto tudo branco, mas naquela época não tinha esse entendimento, para mim aquilo dali era normal. Hoje se eu for ver assim na escola que a minha filha estuda não tem nenhum negro na turma dela e na escola toda eu vi um só. E as pessoas, assim como eu, não se dão conta disso, a gente acha isso normal. A gente acha isso muito normal e que se eles não tão lá eles não merecem né. Esses dias estava rolando um videozinho né na Internet, vídeo americano que eles fazem uma corrida dos privilégios ai o cara fala né, eu vou citar algumas coisas aqui e quem se identifica avança dois passos. Então quantos negros sobram né. E os brancos vão avançando*".

Mas, Dunker (2017) discute uma proposta de quebra desses limites, o autor provoca questionando – nos justamente em relação ao que iremos fazer se o lugar no qual viemos não combina com nossas posições. Reflete que é através do significado atribuído a essa mudança de papel social, como diz (2017, p.260) "Quando pessoas *sem origem* precisam tomar posição em meio a outros percebidos como *donos do lugar*, a cultura torna – se signo de ascensão social e terreno real da luta por reconhecimento. Começa a tensão entre cultura popular e erudita".

Posteriormente, entramos novamente na discussão do contexto da escola em relação ao debate ou não de questões de gênero, étnicas e de diversidade. O grupo trás o exemplo dos movimentos conservadores que preocupam atualmente a liberdade de ensino nas escolas, como o "Escola Sem Partido", que tem como objetivo barrar e proibir que se discuta sobre temas de gênero e sexualidade na escola. Pensamos que essas movimentações conservadoras estão longe de nosso contexto, porém, como nos conta Maria vimos que estão perto demais,

> "*E agora tem um movimento né, eu até recebi no grupo da turma da Sophia, e ai esses dias alguém postou uma coisa, assim de um movimento de não da questão do racismo, que ideologia politicas e de questões de gênero se aprende em casa né, a escola não tem que tratar isso né (...) E ai eu vi vários assim aplaudindo, falando isso mesmo eu concordo, muita gente concordando que não deve discutir essas coisas na escola".*

Contextualizando sobre o movimento "Escola Sem Partido", surge em 2004, e neste período não parecia algo tão "assustador" devido a não possuir muita visibilidade, porém com o passar do tempo foi crescendo, impulsionado pela onda conservadora em relação a algumas pautas mais progressistas. É atrelado principalmente a *Internet*, por meio de grupos políticos e de seus apoiadores, onde propagam *Fake News*[34] em redes sociais (GELEDÉS, 2016). Prezam pela neutralidade do ensino, por dizerem ser não partidários, no entanto este movimento mostra – se atrelado prioritariamente a figuras políticas que defendem o retrocesso dos avanços no campo dos direitos humanos.

Possuem ações mostrando a força deste movimento, como trás a matéria do *Site* Geledés (2016):

> O Plano Nacional de Educação foi aprovado há dois anos e, durante sua tramitação, uma das polêmicas suscitadas foi acerca da promoção das equidades de gênero, raça/etnia, regional, orientação sexual, que acabou excluída do texto do projeto. Por consequência, isso influenciou a tramitação dos planos estaduais e municipais, que também sucumbiram ao lobby conservador e refutaram qualquer menção a gênero, por exemplo, difundindo a falsa tese da aberração intitulada "ideologia de gênero". Isso causou uma confusão deliberada entre uma categoria teórica e uma pretensa ideologia.

Desse modo, esta discussão do lugar onde devemos aprender sobre alguns temas fica divido entre o grupo, alguns acreditam que em casa que temos o espaço para os temas, outros mencionam que a escola também possui o papel de diálogo é um debate que possui um cunho ideológico natural de cada um. Todos (as) carregamos nossas convicções e até mesmo ideologias, embora o sentido da palavra precisa – se de um maior aprofundamento, para contribuir trago à discussão realizada por Paul Ricoeur (2007).

Quando discute o conceito de ideologia, denomina como o fenômeno da ideologia. Ricoeur associa a manipulação da memória ao fenômeno da ideologia, onde menciona que isso é resultado da "(...) intervenção de um fator inquietante e multiforme que se intercala entre a reinvindicação de identidade e as expressões públicas da memoria" (2007, p.95). Assim, Ricoeur (2007, p. 95) menciona sobre a ideologia como sendo:

> O processo ideológico é opaco por dois motivos. Primeiro, permanece dissimulado; diferentemente da utopia, é inconfessável; mascara-se ao se transformar em denúncia contra os adversários no campo da competição entre ideologias: é sempre

[34] Como o nome já antecipa, *Fake News* são notícias falsas, que propagadas na rede (*Internet*) parecem serem verdadeiras.

> o outro que atola na ideologia. Por outro lado, esse processo é extremamente complexo.

De fato isto é coerente, pois pode – se aproximar do fator da produção do pânico moral em relação aos temas de gênero e diversidade, mas como o pânico moral é produzido? O pânico moral em sua produção tem sua projeção ligada e dependente dos meios de comunicação, que segundo Sílvia Gomes (2013, p. 188):

> Há autores que atribuem aos meios de comunicação a responsabilidade pela construção de "dramas públicos" – ou de acordo com a nomenclatura preferida por outros autores "pânico moral" – relacionados com o crime e a justiça, assentes em construções narrativas midiáticas, cujo propósito é o de suscitar adesão emocional por parte do público.

Quando é sobre gênero e sexualidade, a produção do pânico moral acentua-se muito, principalmente em nossa sociedade, que é dependente de *Tabus*, preconceitos, e uma tremenda interferência da religião (entenda-se como igrejas) em todos os setores, Estado, educação, economia, no corpo das mulheres (na questão do aborto). Podemos compreender o porquê do pânico moral e do controle social aparecer fortemente quando falamos sobre essas questões no seguinte trecho que Richard Miskolci (2007, p. 105) destaca:

> Considerava-se que a então chamada "inversão sexual" constituía uma ameaça múltipla: à reprodução biológica, à divisão tradicional de poder entre o homem e a mulher na família e na sociedade e, sobretudo, à manutenção dos valores e da moralidade responsáveis por toda uma ordem e visão de mundo. Essas razões levaram os saberes psiquiátricos e as leis a colocarem o homossexual no grupo dos desviantes, ao lado da prostituta, do criminoso nato e daquele que talvez fosse seu parente mais próximo: o louco.

Deixar de fora as questões de gênero, étnicas e de diversidade sexual da escola é estar fortalecendo os mecanismos de uma sociedade machista, patriarcal, e preconceituosa. Este movimento é uma afronta aos direitos conquistados, mas o entendimento do mesmo vai além da superficialidade de opiniões, tem uma relação complexa e subjetiva com instituições que fazem parte e regulam a vida das pessoas, como mencionei acima. Dando continuidade, Marcia Tiburi (2016) aprofunda este debate quando trás alguns elementos como o ódio, medo, e a lógica da distorção para explicar esse tema.

Quando os assuntos provocam diferentes pontos de vista, no qual aparecem pensamentos conservadores, Tiburi (2016) menciona que a relação do modo como se produz o medo sobre algo esta relacionada com a produção do ódio ao outro, produzindo o "*medo do outro*". Ou seja, como ressalta Tiburi (2016, p.36):

> Em seu estado enrijecido, o medo pode se tornar paranoia. A paranoia devém ódio. Podemos então falar em medo – ódio. "Med'ódio" seria uma palavra muito feia para uma coisa que nos faz muito mal: uma espécie de odiar intransitivo, quase que odiar por odiar. Como visão de mundo, a paranoia serve à negação do outro a quem o paranoico deseja destruir. A origem da paranoia nos escapa, mas sabemos de seus efeitos: ódio para todos os lados, sem limites.

Outra característica presente nesses discursos de ódio é a *lógica da inversão* como um tipo de distorção dos fatos ou do realmente se trata algo. Assim, Tiburi (2016, p.58) diz que "Distorcer nesse caso é adequar o que aconteceu de fato, ou o que poderia ter acontecido, a uma interpretação útil a algum interesse emocional, material ou conceitual". Esse processo pode ser visto quando a culpa nos casos de estupro ou violência volta – se a vítima. Sobre esse embate em relação a essas questões, Tiburi (2016, p. 64) menciona que:

> O que acontece hoje com a questão de gênero também participa dessa perversa lógica de inversão. No acordo atual entre Religião e Estado, em que os sacerdotes do autoritarismo se vendem como santos para populações de pessoas fragilizadas social, econômica ou intelectualmente, gênero passou a ser uma palavra monstruosa. Se gênero é uma questão que deveria fazer parte dos Planos Municipais de Educação, religiosos começaram a falar de "ideologia de gênero". Armados com má – fé disfarçada de proteção a altos valores familiares, há quem esteja invertendo o sentido da necessária discussão sobre gênero (assim como é preciso discutir racialidade e classe social), tentando convencer populações de que gênero em si mesmo não é um assunto, mas uma prática de inversão de sentido sexual por meio da qual se imporia uma absurda ditadura queer, trans, gay, homossexual. (...) Quando na verdade, é o seu banimento que mantém a promoção do preconceito e da violência.

Na medida em que as opressões, racismo e qualquer forma de preconceito são colocados em pauta ao serem contextualizadas pode – se então debater sobre essas questões, sair de um lugar de fala marginalizado, devido a isto se torna relevante que esses temas estejam na escola, na formação promovendo a discussão de uma maneira sóbria.

Infelizmente nosso último encontro que seria realizado em novembro (2017), no qual iriamos assistir o curta "Eu não quero voltar sozinho", não pode ser realizado devido percalços do caminho, mas o que me contento é que as questões de diversidade sexual permearam de certa os encontros anteriores e principalmente quando utilizei do Baralho das Significações Imaginárias Sociais, que trago a seguir.

6.2 Baralho das Significações Imaginárias Sociais

De modo geral o intuito provocativo do baralho foi realizado de forma satisfatória, inicialmente quando pensei em sua utilização como um dispositivo pensava em entrevistar

todos e todas colabores, pois não conseguiria escolher somente alguns para isto, diante da importância e singularidade de cada um (a). Então convidei a todos (as), mas apenas duas pessoas aceitaram, e curiosamente um (a) de cada escola. Com isto, entrevistei utilizando o baralho Martin e Margarida, confesso que fiquei feliz deles aceitarem, porque possuo uma simpatia em relação a ele e ela.

Este dispositivo que intitulei como "Baralho das Significações Imaginárias Sociais" foi criado com o propósito de provocar os (as) colaboradores por meio de imagens e perguntas relacionadas aos temas da pesquisa. As perguntas foram pensadas a partir de clichês utilizados no cotidiano de frases e ou pensamentos que despertam alguma coisa em nós. Em relação ao contexto da entrevista o baralho atingiu uma potência de surpresa e curiosidade, pois as cartas a serem respondidas e ou discutidas eram escolhidas pelos participantes, por ordem de afinidade com o tema, ou até mesmo por terem sido consideradas "difíceis" de responder.

A seguir trago os achados nas entrevistas com Martin e Margarida, buscando contextualiza – lás.

6.2.1 *E será que todos estão preparados para trazer esse tema? Porque cada um tem sua ideia, eu posso ser favorável, ou não*

Conversar com Martin foi muito interessante no sentido de realmente conhecer a sua história, sendo contada por ele, com seus anseios e calmaria no tom de voz. Começou a falar sobre a carta que pergunta "O que mulheres não devem fazer por serem mulheres?". Ele responde de modo enfático "*Tem que fazer tudo sempre né, o fato de ser mulher que vai não vai omitir de fazerem as coisas, tem que ser respeitadas, simplesmente isso*". Se mostrando aberto a discussão dos temas, acredito falar sobre gênero de certa forma já faz parte de seu cotidiano, porque me conta que sempre conversa com sua filha, e como ele mesmo mencionou "*ela é muito politizada, ela fez jornalismo, então é muito politizada assim*".

Quando entramos no assunto relacionado à constituição da família, através da carta "Casamento é somente coisa de casais formados por homem e mulher?", o silêncio após a leitura da carta comparece a entrevista. Fala que devido a sua formação pessoal ligada à religião católica trazia uma visão de família composta por homem e mulher. Mas ele não se prende a essa concepção, pois falou que o mundo está mudando, assim como as relações entre as pessoas. Em sua fala trouxe duas questões bem significativas, a preocupação em relação à

“libertinagem”, termo que utiliza, mas não aprofunda seu pensamento, acredito que essa concepção tenha sua essência relacionada à sua ligação com a religião.

Agregou também a questão da liberdade de se ter outras formas de constituição familiar, porém ainda considera difícil de “explicar” aos questionamentos que as crianças fazem como fala Martin:

> *“Ai eu acho que por ai que evoluiu muito, mas se o fator é ser feliz independente homem com homem, mulher com mulher, ou uma família composta, não uma coisa só de homem ou de mulher, o importante é ser feliz, mas não prejudicar os outros né. Até pelo fator assim agressivo. Eu tenho dois netos, e eles ficam olhando, mas por quê? Né, de mãos dadas, também é uma geração nova que tá vindo, até eles entenderem essa caminhada é muito confuso para crianças”.*

Sabemos o sentido moral, simbólico e de valores que a instituição família carrega consigo, mas esta não é a mesma de algum tempo atrás. Nos últimos anos a família não possui mais a imagem de “família do comercial de margarina”, idealizado comercialmente, sendo branca, constituída pelo pai, como uma figura central de chefe, mãe e filhos. Um modelo clássico constituído em alguns momentos, como menciona Elisabeth Roudinesco (2003, p.14) trazendo três períodos:

> Podemos distinguir três grandes períodos na evolução da família. Numa primeira fase, a família dita "tradicional" serve acima de tudo para assegurar a transmissão de um patrimônio. Os casamentos são então arranjados entre os pais sem que a vida sexual e afetiva dos futuros esposos, em geral unidos em idade precoce, seja levada em conta. Nessa ótica, a célula familiar repousa em uma ordem do mundo imutável e inteiramente submetida a uma autoridade patriarcal, verdadeira transposição da monarquia de direito divino. Numa segunda fase, a família dita "moderna" torna-se o receptáculo de uma lógica afetiva cujo modelo se impõe entre o final do século XVIII e meados do XX. Fundada no amor romântico, ela sanciona a reciprocidade dos sentimentos e os desejos carnais por intermédio do casamento. Mas valoriza também a divisão do trabalho entre os esposos, fazendo ao mesmo tempo do filho um sujeito cuja educação sua nação é encarregada de assegurar. A atribuição da autoridade torna-se então motivo de uma divisão incessante entre o Estado e os pais, de um lado, e entre os pais e as mães, de outro. Finalmente, a partir dos anos 1960, impõe-se a família dita "contemporânea" — ou "pós-moderna" —, que une, ao longo de uma duração relativa, dois indivíduos em busca de relações íntimas ou realização sexual. A transmissão da autoridade vai se tornando então cada vez mais problemática à medida que divórcios, separações e recomposições conjugais aumentam.

Atualmente temos outros arranjos familiares, nos desprendemos da família tradicional descrita acima, a composição varia, com uniões consensuais de pessoas separadas ou divorciadas, união de pessoas do mesmo sexo, de pessoas com filhos de outros casamentos, mulheres solteiras com filhos, avós que criam seus netos como ressalta Nayara H. D. de

Oliveira (2009), ou seja, outros modelos de família que devem ser problematizados de forma libertadora. A família do comercial de Televisão tomou outras formas, rostos, cores.

Quando refere – se à carta "Menino brinca de boneca? Menina joga futebol?", para ele é "*tudo bem, menino brinca de boneca, menina joga futebol, vai servir para toda maturação da criança né, do afeto, até da aproximação no caso do menino lá no futuro do filho dele*". Aproxima – se nesse momento da carta que propõe a discussão sobre os temas em questão no contexto da escola, diz que os temas fazem parte do cotidiano, mas que nem todos (as) docentes estão preparados (as) para debater, e até mesmo não são todos que querem ou gostam de discutir os temas, trás que:

> *"E será que todos estão preparados para trazer esse tema? Porque cada um tem sua ideia, eu posso ser favorável, tu não. É a mesma coisa que o ensino religioso dentro da escola, porque que é dado o ensino religioso? Quem é que dá? Quem é que realmente tá preparado? e quem é que gosta? Eu tenho o exemplo do meu filho que sobrou carga horária da professora de geografia, ela pegava aula de ensino religioso, e dava aula de geografia, ela não dava o contexto dele, dos jovens, de debater de discutir, ela usava para geografia. E eu tive que ir na escola, mesma coisa esse tema aqui, quem é que vai atuar, quem é que tá preparado, não é gostar, tem que ver se está preparado".*

Esse questionamento trazido por Martin foi o que motivou – me a pesquisar sobre os temas na formação docente, pois praticamente não se discute sobre durante os cursos de licenciatura, ou em formações continuadas. Talvez, os (as) docentes não estejam preparados para colocar em debate, mas possuem vontade em conhecer. Uma proposta que está em processo de implementação nos cursos de licenciaturas, fazendo parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (as), determina a oferta nos currículos de disciplinas relacionados a temas de direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, entre outros (BRASIL, 2015). Buscando, dessa forma, sanar esse vácuo em relação à formação que deixa de contemplar discussões muito importantes.

Ao escolher a carta "Por quantos médicos (as) negros (as) você já foi atendido (a)? somos uma sociedade racista?" ele mencionou que "*caiu como uma luva*", e começou a contar que tem dois sobrinhos que são médicos enfatizando a seguinte fala: "*que são da minha cor, somos negros, não somos" moreninhos", "não vocês são brancos", não, somos negros"*. Então diz que a sociedade é racista sim, ele sofreu na pele quando ao conhecer sua antiga esposa, branca, de origem italiana, Martin não era aceito na família dela, só foi aceito de certa forma com o nascimento de sua filha. Nesse sentido, a carta "você já passou ou presenciou

alguma situação de opressão, preconceito ou violência relacionado aos temas que discutimos na formação?" contribui também a este diálogo que estávamos tendo, pois conta que sempre ajuda meninos que estão na rua devido às situações de preconceito que já presenciou.

Com isto chego à carta "Se você tivesse nascido no corpo errado? você acredita que isso pode acontecer?", enfatizo novamente que esta pergunta talvez não seja a mais apropriada em relação ao tema, mas é a forma encontrada para despertar a provocação a falar sobre o tema. Logo, trouxe que essas questões em relação à transgêneros, travestis e transexuais fazem parte do seu cotidiano, devido à realidade de seu filho, onde seu professor de português é transexual. Mencionou que essas questões estão sendo tratadas de forma "normal" pela juventude, trazendo que este pessoal jovem consegue lidar melhor com essas questões.

Mas, o que é tomado por normal e o que não é normal? Esse questionamento é frequente quando se tem debates sobre temas "polêmicos" ou "tabus", o senso comum atua nestes espaços, instituindo o que é ou não é normal, tornando – se um elemento que fornece informações aos estudos e pesquisas, pois talvez um requinte acadêmico teórico não tivesse sido compreendido com facilidade. A partir desta contextualização, passo a trazer nos estudos de Georges Canguilhem e Michel Foucault a discussão em relação ao que se é tomado por normal e anormal.

Nos estudos de Canguilhem (2009) e Foucault (1977) este tema é tratado de forma similar, trazem o questionamento sobre a percepção médica em relação à normalidade/anormalidade, que de certa forma, institui um senso comum aos conceitos, a partir da medicina a respeito do corpo. Inicio por Canguilhem, em seus estudos faz a crítica ao positivismo científico, pois menciona que existe a impossibilidade de determinação científica de conceitos como normal e patológico.

Trás como uma das definições de "normal" o que está conforme a regra, no sentido daquilo que deve ser (CANGUILHEM, 2009). Detendo – se no conceito de anomalia e anormal, ou o que não é normal, trás como aquilo que é desigual, irregular, foge da regra, como explica Canguilhem (2009, p. 51):

> (...) anomalia designa um fato, é um termo descritivo, ao passo que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo, mas a troca de processos gramaticais corretos acarretou uma colusão dos sentidos respectivos de anomalia e de anormal. Anormal tornou-se um conceito descritivo, e anomalia tornou-se um conceito normativo. A anomalia é um fato biológico e deve ser tratada como fato que a ciência natural deve explicar, e não apreciar: "A palavra *anomalia*, pouco diferente da palavra *irregularidade*, jamais deve ser tomada no sentido que se deduziria literalmente de sua composição etimológica. Não existem formações orgânicas que não estejam submetidas a leis; e a palavra *desordem*, tomada em seu

> verdadeiro sentido, não poderia ser aplicada a nenhuma das produções da natureza. [Grifo do autor]

Indicando que o conceito de normal não é algo estático, mas é dinâmico e polêmico, devido ao seu significado ser discutido em diferentes campos da ciência. Dessa forma, Canguilhem (2009, p. 108) menciona,

> A respeito dos dois conceitos, de norma e de normal, poderíamos dizer que o primeiro é escolástico, ao passo que o segundo é cósmico ou popular. É possível que o normal seja uma categoria do pensamento popular porque o povo sente — de maneira profunda, apesar de confusa — que sua situação social não é justa. No entanto, o próprio termo "normal" passou para a língua popular e nela se naturalizou a partir de vocabulários específicos de duas instituições: a instituição pedagógica e a instituição sanitária, cujas reformas, pelo menos no que diz respeito à França, coincidiram, sob a ação de uma mesma causa — a Revolução Francesa. Normal é o termo pelo qual o século XIX vai designar o protótipo escolar e o estado de saúde orgânica. A reforma da medicina como teoria se baseia, por sua vez, na reforma da medicina como prática: está intimamente ligada, na França, assim como também na Áustria, à reforma hospitalar. Tanto a reforma hospitalar como a pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, de normalização.

Em seus estudos, Foucault (1977) trás o enfoque na problematização em relação à norma, onde toma como base a medicina e o que a mesma provoca ao intervir sobre os corpos. Nesse contexto, o saber médico determina diversas noções que se referem à saúde e a normalidade em parâmetros positivos e negativos, mas essa predominância nem sempre foi assim. Até o final do século XVIII a medicina não apoiava – se nessa visão de funcionamento regular ou não do organismo, pois não buscava por desvios ou distúrbios, priorizava a flexibilidade que a doença poderia fornecer para a análise da saúde (FOUCAULT, 1977).

A mudança desse cenário ocorre no século XIX, quando a medicina passa a regular mais a normalidade em relação à saúde, buscando tipos de funcionamento que possibilitassem uma maior regulação pelo viés da normalidade, e com isso poderia ser aplicado intervenções para chegar a parâmetros considerados dentro da regra instituída como “saudável” (FOUCAULT, 1977). Com isto, a medicina atua como reguladora de estruturas consideradas normais, dentro de sua relação com a saúde e os indivíduos, como trás Foucault (1977, p.116) “Na experiência clínica, as variações não são afastadas elas se repartem por si mesmas; se anulam na configuração geral, porque se integram no domínio de probabilidade; por mais”.

Assim, em Foucault, como trás Judith Revel (2005), a noção de norma está ligada a disciplina, que define uma Lei ou um código de conduta dos sujeitos. Por isso, segundo Revel (2005, p. 65) tem que,

> A norma corresponde à aparição de um bio-poder, isto é, de um poder sobre a vida e das formas de governamentalidade que a ela estão ligadas: o modelo jurídico da sociedade, elaborado entre os séculos XVII e XVIII, sucumbe a um modelo médico, em sentido amplo, e assiste-se ao nascimento de uma verdadeira "medicina social" que se ocupa de campos de intervenção que vão bem além do doente e da doença.

Podemos observar a partir dessas considerações aspectos como o estabelecimento de aparelhos de regulação coletiva como a medicalização, controle da saúde, da higienização e alimentação, de sexualidade e desejo. Gerindo a população em mecanismos oscilantes entre o normal e o anormal, produzindo então conceitos e representações do senso comum sobre alguns temas. A sexualidade nos estudos de Foucault aparece como um prolongamento de uma analítica do poder, ou seja, de uma análise que se prolonga por meio dos discursos e práticas, como no exemplo discutido, da medicina (REVEL, 2005). Portanto, em meio a campos de aplicação de bio-poderes, onde encontram - se discursos sobre a sexualidade, de cunho religioso, científico, moral, e político (REVEL, 2005).

Em relação á carta "sobre o processo de formação que você está participando, fale sobre o que está achando?", nada melhor que ele mesmo para dizer o que está sentindo em relação ao processo de formação:

> *"(...) tudo que vem ao nosso encontro é válido, sabe, hoje eu to com 58 anos, e eu sempre to aguçado em querer saber mais de ler alguma coisa, do que tá vindo de novo, sabe, então eu to achando muito proveitoso, essa proposta que tu tem de andamento de como fazer, aguçar as pessoas a falar, sempre deixa para o outro começar, eu acho muito válido para quem realmente quer discutir, e aquele que só quer tá ali presente para ganhar o bendito do papelzinho, que pode vir a contar pontos ou que pode servir de currículo para fazer o mestrado e assim por diante, mas eu acho muito válido. O pessoal parece que se incomoda em se abrir. E eu gosto assim mais de falar, não gosto muito de escrever".*

O contexto desta conversa com Martin foi toda entrelaçada com sua história de vida, no momento em que ao falar sobre cada carta ele trazia elementos de suas vivências, e muitas coisas podem ser entendidas a partir deste processo. Sua escolha de profissão e local de trabalho é marcada pela sua história, é filho de um Ex – presidiário, morava em Cruz Alta com sua mãe, mas sempre vinha visitar seu pai em Santa Maria no presídio. Este momento o marcou tanto que o "fazer o bem" começa a ter um significado imenso em sua vida, como ele menciona:

> *"(...) e aquilo fica marcado em ti, e no passar dos anos eu fui escoteiro, sempre fazendo o bem as pessoas, depois tu cresce mais um pouco, e no passar do tempo eu comecei a fazer educação física, e eu fiz um oficio ao secretario de segurança pedindo que eu queria fazer um projeto dentro do presídio de atividades para os presos, claro que eu não tive retorno né".*

A vinda para a Escola Humberto de Campos foi inesperada e desconhecida em um primeiro momento, ele trabalhava em uma escola voltada ao atendimento de estudantes surdos, mas não se adaptou, então pede sua troca de escola na 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Com um chamado via telefone acaba indo trabalhar na Escola Humberto de Campos, considerou este fato muito simbólico devido a sua trajetória, e sente – se satisfeito em estar nesse local na condição de docente, pois como trás: "*Os guris daqui são da minha região, eu vi crescer, ficaram com vergonha quando me enxergaram, eu falei levanta a cabeça cara aperta a mão aqui, vamos lá de novo. Essa é minha caminhada".*

6.2.2 *Bah! É uma entrevista assim que mexe né, a gente tem que pensar sobre coisas que não costuma pensar*

Ao trazer sobre a conversa que tive com Margarida, começo por sua trajetória, certamente diz muito sobre a profissional que ela é. Ela foi uma das primeiras docentes que conheci quando cheguei à Escola Sérgio Lopes para começar a pesquisa e a formação, muito empolgada com o que iria acontecer, o cinema significa muito a ela. Depois ao conhece – lá mais percebo o quanto a docência, bem como a profissão, era resultado de um esforço tremendo, e talvez por isso ela valorizasse tanto.

Margarida é pedagoga, realizou o curso na UNIFRA[35], e se pergunta: "*porque eu virei professora?"*. Conta que ao concluir o Ensino Médio começou a trabalhar no comércio, pois não passou no vestibular na universidade federal e seus pais não tinham condições de pagar em uma universidade particular. Mas todo o tempo que trabalhou no comércio pensava em como mudar seu contexto, era um trabalho cansativo, não havia muitas possibilidades de crescimento, como menciona naquela época era diferente de hoje. Como diz: "*A gente não tinha Internet, não tinha celular, não é como hoje, hoje tem tantas portas abertas e possibilidades, e eu fui trabalhar, e passou um tempo assim, é uma vida que cansa muito rápido, porque é muito exaustivo*".

Logo, ela ingressa na universidade particular, e assim como muitos jovens, trabalha de dia para poder pagar seus estudos, e estuda a noite. Ainda é uma realidade do Brasil, mas que há alguns anos vem mudando o cenário, com o incentivo de bolsas de estudos em universidades particulares, ou benefícios e bolsas de permanência em universidades federais.

[35] Centro Universitário Franciscano, antigamente chamado assim. Atualmente passa a ser chamada de Universidade Franciscana (UFN).

Uma realidade bem contextualizada por Margarida: "*O que é uma contradição né, o rico vai para a pública porque fez o cursinho. Hoje graças a deus também não é mais assim, hoje em dia entram 5 mil e pouco por vestibular. Por Enem agora. Na minha época era 5 vezes menos do que isso. Não tinha cotas*".

Quando Margarida ingressou no ensino superior a discussão das cotas e ações afirmativas no Brasil engatinhavam, havia uma resistência das instituições de ensino superior em sua implantação, e ao mesmo tempo uma mobilização dos movimentos sociais para que se efetivassem. Hoje em dia as políticas públicas em relação às cotas e ações afirmativas encontram – se em funcionamento, garantindo o acesso à universidade federal por meio do ENEM, e a particulares através do PROUNI e FIES.

Sobre a Lei de cotas (Lei nº 12.711/2012)[36], garante a reserva de 50% das vagas (matrículas) em universidades federais e institutos federais para estudantes oriundos do ensino médio público, estudantes pretos, pardos e indígenas, ingressando por meio da realização do ENEM[37]. Havendo também o critério de reserva de vagas para estudantes com renda familiar que se enquadra nos quesitos socioeconômicos de cotas em programa como PROUNI[38] e FIES[39].

Mas a realidade ainda não é a desejada, segundo dados do Censo do Ensino Superior, de 2016, estudantes egressos de escolas públicas representam cerca de 85%, porém ainda não minoria nas universidade públicas. Em relação aos estudantes negros e negras no ensino superior se comparado há alguns anos atrás, como por exemplo, em 2002 que representavam 2% do corpo discentes de universidades públicas, este cenário se modificou, em 2015 representam cerca de 12,8% no ensino superior (INEP, 2017).

Então começamos nossa conversa com os temas através do baralho, com a carta "Menino brinca de boneca? Menina joga futebol?", onde relembra sua infância, em meados de 1981, no qual fala que havia uma maior distinção de gênero do que hoje, principalmente na questão dos brinquedos, era tudo bem definido, seu irmão mais novo ganhava sempre carrinhos e ela bonecas, mas ela adorava. Observa que atualmente se tem uma evolução quanto a isso, em relação a algumas questões mais complexas também. Como Margarida conta referente à homossexualidade,

---

[36] Para saber mais, disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html >. Acesso em: 05/5/2018.
[37] Exame Nacional do Ensino Médio.
[38] Programa Universidade Para Todos.
[39] Programa de Financiamento Estudantil.

> *"E, por exemplo, na minha família, eu tenho o caso de uma prima que é homossexual, tem namorada, e eu sou de uma família italiana, o meu pai sempre foi criado no interior, com aquela visão bem né, e quando minha prima começou a dar os primeiros sinais de que gostaria de meninas né houve uma preocupação assim dos mais jovens, e como é que vamos encarar. E eu acho que isso foi muito natural assim, hoje em dia é uma coisa muito bem aceita, então para mim é tranquilo assim".*

Margarida trás o seu contexto familiar como um facilitador de entendimento das questões de gênero, consegue a partir disto ter uma relação tranquila com sua filha de oito anos, pois compreende que ela pode fazer as suas escolhas, e que sua tarefa é de apoia – lá. Assim, a próxima carta é "Se você tivesse nascido no corpo errado? Você acredita que isso pode acontecer?", em que segue trazendo situações de sua vivência e história de vida para falar sobre o assunto, contando que tem dois exemplos próximos, o de sua família, com sua prima, reconhecendo que não é o mesmo contexto. E outro de um menino que conviveu em sua infância, irmão de uma amiga, conta que:

> *"Eu me lembro que eu brincar com a minha amiga, ele tem a idade do meu irmão do meio, ele era 3 anos mais novo, então eu tinha ali 7 ou 8 anos e ele tinha 4 ou 5 anos, e ele queria brincar sempre junto com a gente. E ele colocava sapato de salto da mãe dele, roupas da mãe dele, e eu nunca vou esquecer um dia que a mãe dele chegou em casa e ele estava brincando com a gente todo de menina e ele levou uma surra. Então assim, uma criança com 5 anos aquilo ali era nato dele, não era uma opção pensada analisada era natural, e hoje ele é a Laura. Ele não fez cirurgia, nada disso, mas ele caminha, ele se veste, se maquia, ele tem cabelo comprido, é ela né".*

De certa forma, os temas que as cartas trazem vão entrelaçando – se com sua vida, com situações e fatos que ocorreram, podendo ser narrados e problematizados a partir da formação que foi vivenciada. Sobre a carta "Por quantos médicos (as) negros (as) você já foi atendido (a)? Somos uma sociedade racista?", diz que "*Somos né, nunca fui atendida por um médico negro, não que eu me lembre. E sim a sociedade é uma sociedade racista, e existe racismo sim. Às vezes escancarado às vezes mais velado. Mas existe sim, a gente sabe que existe*".

Margarida acredita que o fim da escravidão ainda não aconteceu de fato, devido às diversas situações de racismo que ocorrem, e ela consegue visualizar isto em seu cotidiano na escola,

> *"(...) eu tenho uma estudante negra e ela tem nove irmãos, ela mora na casa com o pai a mãe e os nove irmãos, uma casa minúscula, e ela é super inteligente, e de vez em quando, quando eu desafio, ela faz, e hoje ela é uma ótima estudante. Mas*

> *muitas vezes eu já senti no olhar no discurso dela, como me dizendo assim, para que professora? Daqui a pouco eu vou ter que fazer faxina para ajudar em casa, entendeu. Então assim é muito complicado, às vezes a gente se sente meio impotente em mostrar para eles o quanto eles tem poder. O quanto eles podem se destacar, muito complicado*".

Quando escolhe a carta "O que você deixou de fazer por ser mulher? O que mulheres não devem fazer por ser mulheres?", ressalta o quanto a entrevista mexe com ela, como diz: "*Bah! É uma entrevista assim que mexe né, a gente tem que pensar sobre coisas que não costuma pensar*". Nesse sentido essa carta pesa, junto com ela transbordam muitos sentimentos, que são comuns a muitas mulheres quando se pensa sobre as múltiplas tarefas e responsabilidades que são depositadas em nós. No caso, as nossas "atribuições" enquanto mulheres trabalhadoras, pesquisadoras, mães. Margarida expressa um sentimento de culpa em relação a isso, é muito apegada a tudo que construiu em sua carreira e família e consegue visualizar as diferenças entre o seu contexto enquanto mulher e mãe e a do seu companheiro, demonstra isto da seguinte forma:

> "*Mas assim, os homens tem o lazer deles sempre preservado, e eu vejo isso como um discurso geral assim conversando com as minhas amigas, ai o fulano foi viajar fazer trilha, a o fulano foi pescar não sei a onde, o futebol. Isso é uma coisa normal. Ai assim, por exemplo, eu sou professora 40h, eu faço mestrado, eu sou casada tenho casa, filha, então eu tenho "n" funções em alguma delas a gente falha né, porque ninguém é perfeito em tudo. Quando tu abraça muita coisa, alguma coisa tu acaba pecando, então assim eu sempre tenho o cuidado de não me fazer tão ausente, eu levanto super cedo para fazer as minhas leituras e tal, para chegar em casa a tardinha e fazer o tema com minha filha. Mas acontece dias por conta das orientações, dos estudos do mestrado que eu tenho que ir para universidade a noite, então tem semanas por exemplo que eu vou duas ou três noites na universidade. E ai eu fico com aquela sensação de dívida, sabe, mas cadê a mãe da casa, e a esposa da casa, e a dona da casa? E ai meu marido faz a comida, faz a tarefa com a minha filha, e eu fico com aquela sensação de culpa que eu to deixando de fazer a minha função. E quando o programa é por lazer que as minhas amigas me convidam, eu procuro ir, dificilmente eu recuso, mas é com uma culpa tremenda".*

Reconhece em sua fala que isso é cultural, no qual institui – se que os homens podem, e as mulheres não, provocando este sentimento de culpa em relação às "funções" culturalmente atribuídas as mulheres. Aproxima – se da carta: "É papel da escola discutir e orientar sobre essas questões? Como você se sente em relação a debater esses temas em suas aulas?", compreende que também é papel da escola essa discussão, e se refere às turmas no qual atua, aponta que "*(...) esse embate entre gênero é forte, muitas vezes eles se provocam, com os menores é ainda com muita inocência*". Sente – se mais a vontade em trabalhar os temas na educação infantil do que com sua turma do ensino fundamental, trás uma situação corriqueira para contar:

> *"(...) tipo ano passado aconteceu um fato curioso um dia de chuva um estudante do primeiro ano chegou atrasado com um guarda-chuva cor de rosa, porque ele não tinha ele pegou o da irmã, e dai quando ele abriu a porta, um dos guris "ah o Pedro com o guarda-chuva cor de rosa", e eu achei tão lindo, porque ele é um menino tão safo assim, e ele "e ai o que que tem? Cor é cor", ele se saiu tão bem, e ele não se constrangeu em nenhum momento. E ai eu fiz um trabalho com eles sobre aquela situação né, porque que ele não podia usar o guarda-chuva, preferiam que ele se molhasse na chuva, e a gente fez até uma foto novela, e foi bem legal assim. É mais leve trabalhar com as crianças essas questões, já com os maiores aqui nessa comunidade a gente vê discursos assim de irmãos né, eu já ouvi isso, "ah que lá em casa a minha irmã faz tudo, e tem que fazer mesmo", então com os adolescentes é mais difícil*".

Em relação ao processo de formação que participou, reflete sobre as contribuições a sua prática docente, pois encontra no cinema uma forma de mudança do contexto que tinha em sua sala de aula. Tinha muitos problemas com os (as) estudantes, segundo ela estava a ponto de largar tudo, mas percebeu que tinha que insistir e tentar provocar alguma mudança naquele espaço. Então agregou o cinema em suas aulas, e além da participação nos encontros de formação, tornou – se parceira do GEPEIS através do projeto de extensão, no qual a sua turma foi pioneira produzindo curtas sobre a própria escola e o cotidiano dos (as) estudantes. Como Margarida destaca:

> *"Por exemplo, a gente teve um encontro que foi aquela reunião, e outro foi aquele filme Lila, me marcou muito, eu achei muito lindo aquele filme, e eu quero passar para as crianças, mas vou mostrar assim, o quanto a vida é a gente que faz, a minha pesquisa no Mestrado é um exemplo eu tirei do meu pior momento como professora uma coisa que tá me fazendo muito feliz agora sabe, então a gente sempre aprende".*

Nossa conversa iria longe, tínhamos muito ainda o que trocar, mas os 30 minutos foram muito significativos, posso dizer que sua contribuição no debate trouxe aspectos muito sensíveis e problematizadores. Na medida em que associa suas opiniões, pensamentos e histórias com a sua docência e o espaço da escola, como no caso da carta: "Casamento é somente coisa de casais formados por homem e mulher?", onde fala que para ela "*Não é, vejo exemplos aqui na escola, de crianças que são muito melhor assistidas, cuidadas, por famílias de homossexuais, nós temos um exemplo muito forte aqui na escola*". Os temas que discutimos fazem parte da escola, sabemos disso, mas assim como Margarida muitas vezes não estamos preparados (as) para falar sobre, ou levar para a sala de aula o debate, e isso não é culpa de ninguém, pois a maioria das pessoas são oriundas de constituições familiares ditas tradicionais, constituídas na figura do pai e da mãe.

Atualmente vivenciamos processos de quebra dessas estruturas instituídas, em que outras formas de família começam a emergir. Tornou – se notável esses processos em diversas falas de Margarida, contribuindo muito a pesquisa realizada e também a formação como um todo, ao compartilhar de suas narrativas e história de vida.

6. 3 Em tempos de redes sociais, cartas materializam o carinho

As pesquisas por meio das histórias de vida começam a tomar força nas ciências humanas a partir dos anos de 1980, ocupando espaço acadêmico através da pesquisa – formação na formação de professores (as) (JOSSO, 2010). Construindo desta forma uma metodologia de pesquisa – formação fundamentada na narrativa dos sujeitos, e estas produzem conhecimento que possui sentido ao ser narrado (JOSSO, 2010). Nesse caminho as experiências de cada um (a) são significativas, pois é resultado de subjetividades. Podendo complementar esta ideia sobre a formação, Josso (2010, p. 34-35) menciona a formação,

> Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna – se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar – se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber – fazer, temática, tensão, dialética, consciência, subjetividade, identidade. Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano.

Ao escrever sobre si, narrar – se, torna – se uma experiência formadora, na medida em que articulamos as aprendizagens e outros elementos que possuem significados para a formação de cada um (a). Nesse processo de rememorar temos as *recordações – referências*, como intitula Josso (2010), são constituídas de dimensão concreta ou visível, corresponde as nossas percepções, e também invisível, nossas emoções, sentimentos, valores. A narrativa contribui com esse processo descrito anteriormente dando forma a reflexão, como trás Josso (2010, p. 38):

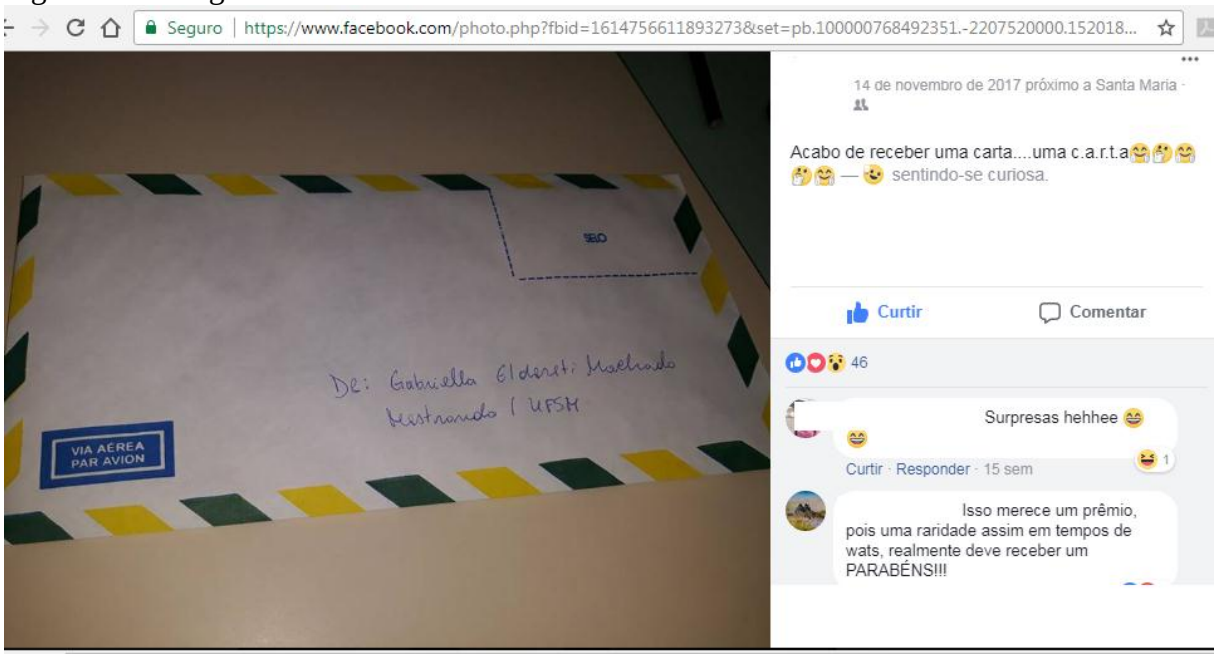
> Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmos – nos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente.

Após essa contextualização, passo a trazer as narrativas de formação que foram compartilhadas por meio de cartas, ao provocar os (as) docentes colaboradores (as) a narrar – se. Faço isso com o envio de minha narrativa, escrevendo sobre meu trajeto de formação,

contando sobre as escolhas que fiz em relação ao curso de licenciatura, e depois pós – graduação, sobre os encontros com os temas de pesquisa, etc. Embora a expectativa fosse de receber um número expressivo de cartas, recebo de volta duas cartas, de Cléo e Margarida.

Posteriormente, quando refleti sobre uma questão prática desta pesquisa, o tempo de dois anos de mestrado, percebo que provavelmente se recebesse um número grande de cartas talvez não tivesse como contextualizar as escritas, vendo por este lado, foi significativo o número de duas cartas para contar neste trecho. Dessa forma, começo a contar o que conheci sobre as professoras colaboradoras por meio de suas cartas.

Figura 9 - Postagem de colaboradora sobre a carta recebida



Fonte: Rede Social.

A narrativa de vida trás a perspectiva daquele (a) que aprende, a ação aprendente do sujeito, trazendo a sua experiência em relação ao processo de formação. Ao falar de experiência, considera – se esta no conceito de Josso (2010, p. 47), experiência formadora "simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber – fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades".

É esta que passo a contar, destacando alguns trechos das cartas recebidas. E trago para mostrar as escritas de cada uma das docentes, primeiramente a carta de Cléo, e depois a de Margarida, segue abaixo:

Figura 10 - Carta de Cléo

Olá GABRIELA!

Para nossa escola é sempre muito significativa a participação de todas as pessoas que tiverem o desejo de compartilhar conosco seus saberes e experiências. Toda contribuição é sempre muito bem-vinda.

Ficamos muito agradecidos e sensibilizados com a tua disponibilidade em contribuir com as nossas demandas nessa área tão especial e principalmente pela oportunidade de conhecer o teu trabalho cujo tema é da maior importância.

No cotidiano da escola nos deparamos com questões que envolvem discussões sobre gênero, etnia e diversidade sexual o tempo todo e é sempre difícil lidar com elas. Quando esse tema é associado ao cinema torna tudo mais fácil de lidar. Por isso, a troca de idéias e experiências com outros profissionais são sempre muito válidas.

Obrigada por dividir conosco o teu conhecimento e esperamos poder continuar desenvolvendo essa interessante parceria no próximo ano.

Abraço

Coordenadora Pedagógica dos Anos Finais e Iniciais da EMEF Professor Sergio Lopes

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11 – Carta de Margarida

Querida Gabriela!!

Primeiramente, quero te dizer que foi um prazer conhecê-la e uma alegria participar da formação oferecida por ti na instituição escolar em que trabalho, que diga-se de passagem, é um lugar para realmente construir grandes aprendizagens. Também preciso te contar que receber uma carta, foi algo inesperado e, ao mesmo tempo, maravilhoso. Em dias de whatsapp, email, messenger, e outros mais, uma carta chega a configurar um gesto de carinho, parabéns!

Vou contar-te então, atendendo teu pedido, um pouco de minha trajetória profissional e como o cinema me encontrou, ou seria o contrário? Bem, vamos lá....

Quando terminei o ensino medio, meus pais não tinham condições de me manter na faculdade, ainda que fosse pública. Então ingressei no mercado de trabalho, em uma loja de fotografias. Lá eu atendia, fotografava, maquiava as pessoas para fazerem suas fotos de casamento, 15 anos, aniversários e eventos. Dediquei-me ao máximo, até porque havia batalhado muito e preenchido incontáveis currículos até conseguir aquela chance.

Três anos e meio depois, já cansada do trabalho no comércio, prestei concurso para funcionária pública estadual, para o cargo de auxiliar de serviços gerais, e passei. Era o ano de 2002, eu tinha 22 anos. Nunca vou esquecer de meu primeiro dia de trabalho, na centenária escola Olavo Bilac, em Santa Maria. Quando a encarregada dos funcionários começou a me entregar, balde, vassoura, e outras coisas para limpeza, senti vontade de chorar. O que estou fazendo aqui? - perguntava-me. No emprego anterior, trabalhava de terninho, salto, maquiada e bem arrumada. Mas, era um emprego que oferecia estabilidade, com um horário infinitamente mais flexível que o comércio e eu não tinha como não encarar. Vamos lá! - pensei.

A essa altura Gabriela, deves estar te perguntando porque estou te contando essas coisas. Estou te contando porque penso que seja importante saberes que já vivi na pele o preconceito. Mal sabia eu, naquele primeiro dia, que o trabalho pesado de limpeza de uma grande escola, seria o menor dos obstáculos. Vou explicar porquê: Minhas colegas de trabalho eram, em geral, bem mais velhas do que eu, algumas com idade da minha mãe. A maioria era negra, pagava aluguel, tinham muitos filhos, e condições difíceis de vida. Somente muito tempo depois, percebi que eu incomodava. Incomodava porque era branca, jovem, recém casada.... O preconceito do lado inverso, me entende? Mas também posso dizer que esse não foi o único. Quando se tem uma vassoura na mão, ganha-se incríveis poderes. O da invisibilidade é um deles. Poucos sabem teu nome, poucos te dão bom dia, poucos te tratam como iguais. A grande maioria nem te enxerga. O que eu sinto hoje em relação a isso? Gratidão! Quanto aprendizado! Se voltasse no tempo, faria tudo de novo. Lá também conheci pessoas maravilhosas, fiz amigos para a vida inteira. Enquanto fui servente, faxineira, enfim, a nomenclatura pouco importa, fiz minhas atribuições com empenho, dedicação e amor. "Não importa o que vai fazer, faça bem feito. Dá o mesmo trabalho"! Palavras do meu pai, que carrego comigo, em tudo.

Enquanto limpava banheiros e todo o resto, fazia Pedagogia na Unifra. Formada, prestei concurso para o município. Fui nomeada na rede municipal e no mesmo ano na rede estadual. Três anos depois, prestei novo concurso, me exonerei do estado e hoje trabalho 40 horas na rede municipal de ensino de Santa Maria. Meu bom dia é o mesmo para a diretora da escola e para as gurias que cuidam da limpeza. Não tem um dia sequer, que lembre de minha trajetória e dos passos trilhados até hoje.

Fiz duas especializações, uma na área da tecnologia, minha paixão. Me encanta ver como os olhos dos estudantes brilham manuseando um programa, um jogo, enfim.... Ingressei no mestrado pensando uma pesquisa com formação de professores para o uso das tecnologias. No entanto, em junho deste ano, as dificuldades com minha turma de 5º ano ganharam uma proporção tamanha, que cheguei a pensar em desistir.

No entanto, em uma certa segunda-feira, iniciei as atividades da semana com "O contador de histórias", filme nacional de Luiz Villaça, que narra a história de Roberto Carlos, um menino de treze anos, que é considerado "irrecuperável" pela diretora da entidade na qual ele está (antiga Febem).

A obra acontece com a narrativa do personagem principal que conta sua história de pobreza, violência e desesperança, vividas na infância, e que foi transformada, pelo amor de uma pesquisadora francesa, que apostou no menino bom que ela enxergava, apesar dele repelir inicialmente suas tentativas de aproximação.

Pude testemunhar o quanto a história de Roberto Carlos mexeu com cada estudante naquela manhã. Como tarefa pedi que cada um escrevesse a sua história, narrasse sua vida, suas dificuldades. Vieram relatos emocionantes no dia seguinte. Na sequência, por sugestão da coordenadora pedagógica, iniciamos o trabalho com fontes históricas, pensando em resgatar e valorizar as memórias de vida de cada um.

Pois bem, é nesse momento que comecei a pensar o cinema, não como espectadora, mas como possível solução para atender um problema real, urgente e cotidiano da minha prática profissional.

Como ajudar essas crianças e jovens? O que fazer para retomar com eles o caminho da aprendizagem? De que forma mostrar que são capazes, potentes, protagonistas de sua própria história de vida? Como desenvolver um trabalho de autoria estudantil, em que eles, estudantes, possam sentir-se ativos na escola? Como as tecnologias poderiam auxiliar nesse sentido? Esses questionamentos levaram-me a buscar formação, parcerias, e a partir daí, já conheces a minha história. Que presente ter te encontrado, e por teu intermédio, o GEPEIS. Que história linda vem se desenhando a partir de então. O encontro com os autores que me subsidiam no trabalho, me encanta a cada leitura, a paixão dos estudantes pelo que estão produzindo, me faz imensamente feliz.

Gratidão, Gabriela! Nada é por acaso. Confio essas linhas escritas com olhos marejados

aos teus cuidados. Te desejo sucesso, garra e determinação. Os desafios são gigantescos, mas o percurso é muito lindo.

Abraço,

Santa Maria, 15 de novembro de 2017.

Fonte: Arquivo pessoal.

As cartas trazem um pouco sobre a história de cada uma, do modo como elas quiseram contar, com isso também realizei alguns apontamentos em relação aos temas da pesquisa e seu movimento no cotidiano da escola e na formação. Destaco a narrativa de Cléo,

> *"No cotidiano da escola nos deparamos com questões que envolvem discussões sobre gênero, etnia e diversidade sexual o tempo todo e é sempre difícil lidar com elas. Quando esse tema é associado ao cinema torna tudo mais fácil de lidar. Por isso, a troca de ideias e experiências com outros profissionais são sempre muito válidas".*

Cléo, em sua carta detém – se em agradecer o processo de formação continuada que pode participar sobre os temas desta pesquisa, demonstrando a relevância desse debate, e conta a relação com o cinema, que proporcionou a realização do primeiro festival de cinema na escola. O cinema desenvolve a percepção do real aliando – se ao imaginário, por meio do mecanismo chamado por Morin (1970) de *projecção – identificação*, promovendo a identificação com as imagens projetadas e a vida real, nesse sentido, sobre o papel do filme Morin (1970, p. 242) menciona que "O filme, ao mesmo tempo que representa, significa. Abarca o real, o irreal, o presente, o vivido, a recordação e o sonho, a um nível mental comum. É, como o espírito humano, tão mentiroso quão verídico, tão mitómano quão lúcido".

Já Margarida, ao narrar sua história de vida trás momentos significativos, desde o sentimento provocado pela carta, como diz *"Também preciso te contar que receber uma carta, foi algo inesperado e, ao mesmo tempo, maravilhoso. Em dias de Whatsapp, e-mail, Messenger, e outros mais, uma carta chega a configurar um gesto de carinho, parabéns"!* Até momentos de sua vida que considera como desafios, mas que a ajudaram a encontrar sua profissão e atualmente o que a motiva a pesquisar e realizar em sala de aula.

Na história de vida de Margarida podemos perceber como o conceito de experiência formadora cunhado por Josso (2010) se movimenta e concretiza. A experiência formadora segundo Josso (2010, p. 48) "implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação", articulando – se na representação e competência em processos experienciais. Ao compartilhar sua história de vida, sua narrativa de formação trás as experiências do/no coletivo e individuais, como conta:

> *"Três anos e meio depois, já cansada do trabalho no comércio, prestei concurso para funcionária pública estadual, para o cargo de auxiliar de serviços gerais, e passei. Era o ano de 2002, eu tinha 22 anos. Nunca vou esquecer de meu primeiro dia de trabalho, na centenária escola Olavo Bilac, em Santa Maria. Quando a encarregada dos funcionários começou a me entregar balde, vassoura, e outras coisas para limpeza, senti vontade de chorar. O que estou fazendo aqui? Perguntava – me. No emprego anterior, trabalhava de terninho, salto, maquiada e bem arrumada. Mas, era um emprego que oferecia estabilidade, com um horário*

> *infinitamente mais flexível que o comércio e eu não tinha como não encarar. Vamos lá! Pensei".*

Neste período, Margarida vive na pele a invisibilidade e o preconceito, assuntos que permearam os debates feitos durante a formação, como ela diz "*Estou te contando porque penso que seja importante saberes que já vivi na pele o preconceito*". O trabalho pesado da limpeza da escola foi o menor dos obstáculos, enfrentou problemas de receptividade das colegas que estavam há mais tempo na função. Houve também um ganho de "super poderes" de ser invisível, mas esses episódios de rejeição e invisibilidade fizeram parte de sua formação enquanto profissional, como narra Margarida,

> *"Quando se tem uma vassoura na mão, ganha – se incríveis poderes. O da invisibilidade é um deles. Poucos sabem teu nome, poucos te dão bom dia, poucos te tratam como iguais. A grande maioria nem te enxerga. O que eu sinto hoje em relação a isso? Gratidão! Quanto aprendizado! Se voltasse no tempo, faria tudo de novo. Lá também conheci pessoas maravilhosas, fiz amigos para a vida inteira. Enquanto fui servente, faxineira, enfim, a nomenclatura pouco importa, fiz minhas atribuições com empenho, dedicação e amor".*

A escrita através de cartas resulta em práticas de reflexão sobre si, pensando a formação e as aprendizagens. Exercitando de certa forma o *conhecimento de si*, como destaca Josso (2010, p. 85), envolve "os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele". Interligando as dimensões da história de vida, os autorretratos, projetos e momentos dos sujeitos, como conta Margarida, ao cursar Pedagogia na Universidade Franciscana, antigamente chamada de UNIFRA, o trabalho que tinha na época segundo ela foi determinante para escolher a docência,

> *"Enquanto limpava banheiros e todo o resto, fazia pedagogia na UNIFRA. Formada, prestei concurso para o município. Fui nomeada na rede municipal e no mesmo ano na rede estadual. Três anos depois, prestei novo concurso, me exonerei do estado e hoje trabalho 40 horas na rede municipal de ensino de Santa Maria. Meu bom dia é o mesmo para a diretora da escola e para as gurias que cuidam da limpeza. Não tem um dia sequer, que lembre de minha trajetória e dos passos trilhados até hoje".*

Dessa forma, sua relação com o cinema inicia em um momento em que enfrentava problemas com a turma de alunos (as), não conseguiam se entender. Pensa no cinema como um dispositivo que possibilita o acesso ao outro, em uma experiência estética, movimentando a sensibilidade e envolvendo emoções, como explica Hermann (2014, p. 123) "(...) como um modo de abertura à alteridade e, sobretudo, como uma possibilidade educativa na construção de uma nova sensibilidade". Nesse contexto, o cinema torna – se um aliado de Margarida,

sensibilizando e promovendo um espaço de autonomia e criação na turma, onde por meio deste processo os (as) estudantes produziram curtas – metragens em parceria com o GEPEIS, sendo exibidos na escola, como é narrado:

> *"Ingressei no mestrado pensando uma pesquisa com formação de professores para o uso de tecnologias. No entanto, em junho deste ano, as dificuldades com minha turma de 5º ano ganharam uma proporção tamanha, que cheguei a pensar em desistir. No entanto, em uma certa segunda-feira, iniciei as atividades da semana com "O contador de histórias", filme nacional de Luiz Villaça, que narra a história de Roberto Carlos, um menino de treze anos, que é considerado "irrecuperável" pela diretora da entidade na qual ele está (antiga Febem). (...) Pude testemunhar o quanto a história de Roberto Carlos mexeu com cada estudante naquela manhã. Como tarefa pedi que cada um escrevesse a sua história, narrasse sua vida, suas dificuldades. Vieram relatos emocionantes no dia seguinte. Na sequência, por sugestão da coordenadora pedagógica, iniciamos o trabalho com fontes históricas, pensando em resgatar e valorizar as memórias de vida de cada um. Pois bem, é nesse momento que comecei a pensar o cinema, não como espectadora, mas como possível solução para atender um problema real, urgente do cotidiano da minha prática profissional".*

O cinema movimenta – se no sentido de promover a experiência estética, que provoca os sentidos, as relações, do *estranho* ao *inesperado* como menciona Hermann (2014), esse estranhamento atua na perspectiva do reconhecimento da alteridade, "(...) contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado as convenções" (HERMANN, 2014, p. 11). Assim, o trabalho biográfico no viés deste estudo contribui para compreender os processos de formação por meio da vida de cada um (a) e as escolhas docentes, experiências, e nesta ação, podemos questionar em relação aos programas e formas no qual a formação continuada é realizada. Como ressalta Josso (2010, p. 168):

> Quando a narrativa de formação é utilizada para compreender o processo de formação, o trabalho de elaboração e de interpretação apresenta – se como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico: a sua formação. Mas, é possível utilizar o trabalho biográfico como instrumento de identificação dos preconceitos, das convicções, das representações, dos sistemas interpretativos nos seus contextos de constituição, os seus acontecimentos e situações de vida em que são tecidas as dimensões individuais e coletivas, psicossomáticas, sociais e culturais das nossas atividades, das nossas interações e das nossas representações.

A partir das cartas pude conhecer as histórias de vida das docentes colaboradoras, podendo colocar em evidência seus referenciais, estratégias, e recursos de seus saber – viver (JOSSO, 2010).

7. CONCLUSÕES QUE PROVOCAM

Há quem receite a palavra ao ponto de osso, de oco; ao ponto de
ninguém e de nuvem.
Sou mais a palavra com febre, decaída, fodida, na sarjeta.
Sou mais a palavra ao ponto de entulho.
Amo arrastar algumas no caco de vidro, envergá-las pro chão,
corrompê-las até que padeçam de mim e me sujem de branco.
Sonho exercer com elas o ofício de criado: usá-las como quem usa brincos.
(Manoel de Barros)

Lembro-me de quando pensei no desenho desta pesquisa, seu/meu trajeto, os encontros com os (as) professores (as), o que eu iria falar na entrevista de seleção para ingresso no Mestrado, acabei falando pouco sobre o que ensaiei, falei o que o nervosismo e a vontade de "entrar" impulsionaram – me a dizer. Quando entrei, fui logo traçando estratégias, datas para os encontros com os (as) docentes, o que iria ler primeiro, Castoriadis? Sim! Comecei pela base teórica do GEPEIS, era importante compreender o Imaginário, estou conseguindo. As lentes no qual olhamos o mundo se modificam quando nos detemos em alguns estudos, passo a olhar de outra forma, passo a experienciar a pesquisa, buscando Significações Imaginárias Sociais que me trouxessem respostas.

Tinha uma desconfiança de que os temas da pesquisa fossem provocar espaços silenciosos, pelo contrário, todos (as) estavam imbricados no processo de formação, a participação dos (as) docentes das duas escolas foi muito gratificante, as discussões traziam a sensibilidade e alteridade em relação ao outro, a profissão, e o contexto no qual atuavam, houve essa relação em narrar sobre si e o outro. Dessa forma, pude conhecer as significações imaginárias sociais deles (as) em relação aos temas de gênero, etnia e diversidade sexual, passo a trazer esses achados da pesquisa.

Esta pesquisa contou com vinte e um (21) docentes colaboradores (as), das duas escolas, que se colocaram a disposição de estar nesse processo de formação continuada, experenciando o debate sobre questões que não possuiam proximidade, e com isso puderam compreender as relações presentes nessa discussão. A pesquisa – formação com professores (as) de escolas não é algo fácil, nem sempre as instituições demandam de um tempo para a formação continuada, embora tenham boa vontade de promover esses espaços. O tempo para a formação é o fator principal para haver e produzir experiências ético e estéticas com os (as)

docentes, 30 minutos ou uma hora não é o tempo desejado para se colocar a pensar sobre a formação, para estar em contato com a arte do cinema, e debater sobre questões pertinentes aos tempos atuais.

Da forma como a escola está estruturada encontramos dificuldades para provocação dessas experiências. Para que a experiência estética aconteça e ela assim provoca, precisamos tempo e espaço para a parada, o intervalo, o silêncio, a escuta e a produção de narrativas. Assim, temos junto com os professores (as) das escolas, produzido momentos, muitas vezes, sem as condições mínimas e desejáveis para que a formação aconteça. Assim, além dos temas que a pesquisa propôs, temos que enfrentar o debate trazido pelo cinema, pela arte, que diz respeito à invenção de um outro tipo de escola.

Utilizei de três momentos de pesquisa, o cinema, o Baralho e as Cartas, como estratégia de melhorar o uso do tempo dos encontros e de outros momentos com os (as) participantes. Os encontros com o cinema foram proveitosos no sentido de promover a aproximação entre os (as) docentes com a problematização dos temas da pesquisa. A maioria deles (as) não conheciam a Lei do Cinema, e possuíam o costume de assistir a filmes, buscam levar o cinema para suas aulas sempre que possível. Tivemos encontros de muitas trocas sobre a profissão, cinema e os temas, embora falar sobre os temas parecesse algo delicado ou Tabu, tornando – se o espaço em que trouxemos nossas vivências e concepções sobre os mesmos.

Consegui conhecer as signicações imaginárias sociais sobre os temas por meio do cinema, nesse sentido, três significações imaginárias sociais apareceram com bastante força nos diálogos e falas nos encontros nas duas escolas, com destaque: a escola e seu papel em relação à discussão ou não dos temas de gênero, etnia e diversidade sexual; a família e os novos arranjos familiares também fizeram parte das falas; e o racismo e sua naturalização na sociedade.

Considero o baralho das Significações Imaginárias Sociais foi o instrumento que contribuiu muito nesta pesquisa, ele foi pensado justamento para ter o caráter de quebrar a formalidade da entrevista, pois o elemento do inesperado é parte do baralho, e esse fato foi determinante para as respostas que se teve. Essa etapa da pesquisa foi significativa para o acesso às histórias de vida do professor e professora que quiseram participar. Esse dispositivo de pesquisa pode provocar o exercício de reflexão sobre a formação, as questões em debate e também sobre a própria vida e trajeto dos (as) participantes. Esse trabalho, como trás Josso (2010, p.67) pode movimentar – se "centrado na formação, e efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida".

Com os relatos de vida escritos através das cartas trouxeram a pesquisa a subjetividade de cada uma das docentes que se dispuseram a participaram. As cartas promoveram o trabalho de reflexão do trajeto de formação, agregando relatos da vida profissional, pessoal e social. Pensando a formação como uma construção de si, onde refletimos em como nos tornamos aquilo que somos o que aprendemos nosso saber – fazer. Com isso, as histórias de vida levam os indivíduos à composição de uma visão imaginária de si (JOSSO, 2010), o que vimos nas cartas, cada uma das docentes passou por percalços em seu trajeto de vida, a profissão possui um significado na narrativa, relacionando – se entre o racional e o imaginário na formação.

Dessa forma, acredito que houve aprendizagens significativas nesse processo de pesquisa – formação, para todos (as) envolvidos (as), apesar do pouco tempo dos encontros o que impossibilitou uma maior profundidade na relação da pesquisadora com os grupos de docentes. Ao mesmo tempo em que se tem défictis na pesquisa, busquei exercitar a tarefa hermenêutica de abertura ao outro foi fundamental na realização da pesquisa, exigindo estar disposta a escutar e compreender o que o outro pensa, como trás Gadamaer (1997, p.402) "Quem procura compreender está exposto a erros de opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas". Dispondo – me a não julgar ou instituir verdades, mas busquei nesta pesquisa dar voz aos sujeitos, as suas reflexões e narrativas de vida.

Chego à conclusão desta pesquisa provocada a pensar no quão delicado é a inserção de pesquisas de mestrado e doutorado nos espaços escolares, num contexto de descaso com o magistério, atrasos de salários, violência contra professores (as). Provoco – me a pensar sobre algumas questões, como o tempo de cada professor (a) e sua relação com o cinema, cada um possui um tempo seu, de sua sensibilidade, tempo este que talvez não combine com o tempo que é destinado a processos de formação continuada. Trago também a questão do tempo de pesquisa no Mestrado, dois anos que passam voando, lidamos com as disciplinas e burocracias acadêmicas, para só depois adentrar a empiria da pesquisa.

É evidente que esses processos demandam de um tempo para a formação, para vivênciar o processo que está a passar, e posteriormente refletir sobre. Ainda implicada nessas provocações trago perguntas, que aqui não serão respondidas, mas para pensarmos futuramente. Quando pensamos em pesquisa e sua credibilidade, três encontros com os sujeitos/colabores(as) da pesquisa são suficientes para uma pesquisa de qualidade? Quais as alternativas para se pensar outras formas de pesquisa nos espaços escolares e com professores (as)? Como podemos articular a pesquisa, a formação e as instituições de ensino e escolas?

Chego ao fim desta pesquisa refletindo que não há culpados, mas sim uma série de coisas a resolver e articular que atualmente não estão em harmonia para que uma pesquisa

seja realmente válida ou tenha alguma função para além do âmbito acadêmico. Uma alternativa talvez, seja a construção dos processos de pesquisa – formação em conjunto com os (as) docentes, partindo das necessidades dos (as) mesmos (as), tendo assim uma significação para aqueles sujeitos envolvidos.

Esta é uma conclusão que provoca, ela não encerra a discussão iniciada aqui, ela provoca a continuar esse caminho de pesquisa com os temas, pensando o espaço da formação de professores (as) como um local que pode agregar a demanda atual desses temas. O sentimento ao finalizar esta pesquisa é de continuar com os temas, movimentando – os nas inquietações cotidianas, provocativas a reflexão de contextos opressores, motivação de continuar a provocar o debate sobre, pensando assim, “seguimos sem temer”!

REFERÊNCIAS

Livros, *E-books*, e documentos consultados:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Intencionalidade, reflexividade, experiência e identidade em pesquisa (auto)biográfica: dimensões epistemo-empíricas em narrativas de formação**. *In*: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

Aliança Nacional LGBTI. **Manual de comunicação LGBTI+**. Organização Toni Reis, Rede GayLatino, 2016.

BARROS, Manoel de. **Arranjos para assobio**. – Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **Métodos, metodologias e teorias nas pesquisas em educação: explorando sentidos das narrativas**. *In*: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

BOUFLEUER, José Pedro; JOHANN, Maria Regina. **A estética como possibilidade de alargamento do horizonte da ética: intercomplementaridades formativas**. *In*: Experiência formativa e reflexão. Org. Raimundo Rajobac, Luiz Carlos Bombassaro, Pedro Goergen. – Caxias do Sul, Educs, 2016.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Caderno SECAD 4: Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, DF: SECAD, 2007.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação**. "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana"**. Novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997b.

BREZOLIN, Caroline Ferreira; RECH, Indiara; OLIVEIRA, Valeska Fortes de; VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de. **Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente**. *In*: Telas da docência: professores, professoras e cinema/ organizadoras Inês Assunção de Castro Teixeira ... [et al.]. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. – (coleção cinema, cultura e educação)

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANGUILHEM, Georges**. O normal e o patológico**. Tradução de Mana Thereza Redig de Carvalho Barrocas; revisão técnica Manoel Barros da Motta; tradução do posfácio de Piare Macherey e da apresentação de Louis Althusser, Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. - 6.ed. rev. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CANTON, Fabiane Raquel; RECH, Indiara; PUJOL, Maristela Silveira; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Ruídos na tela... o cinema e a obrigatoriedade nas escolas**. *In:* Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

CARRARA, Sérgio. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. *In*: Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **El Imaginario Social Instituyente**. Zona Erógena. Nº 35. 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto. Volume VI**. Tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social – histórico: Seminários 1986-1987: a criação humana I**. Texto estabelecido, apresentado e editado por Enrique Escobar e Pascal Vernay; tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

Cinema e Educação: dentro e fora da lei/ organização: Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Angélica dos Santos. - Porto Alegre: UFRGS/Programa de Alfabetização Audiovisual, 2014.

CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa narrativa: experiência e historia na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – 2ª edição. – Uberlândia: EDUFU, 2015.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. 1ª publicação na Grã Bretanha. The Women's Press, Ltda.1982.

DEBUS, Ionice da Silva. **Imaginários, saberes e fazeres no ensino superior processos formativos do formador de professores**. 2017. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

DELORY-MOMBERGER, Christine**. As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Tradução: Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DEUS, Ana Iara Silva de; SANTOS, Camila Borges dos; LORENZONI, Cândice Moura; NUNES, Claudia Eliza de Campos; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **O sentido da arte do cinema: a formação do/a professor/a e o imaginário como projeto além-fronteiras na educação**. *In*: Telas da docência: professores, professoras e cinema/ organizadoras Inês Assunção de Castro Teixeira ... [et al.]. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. – (coleção cinema, cultura e educação)

FERRAROTTI, Franco. **História e história de vida**. Tradução Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Vera Laura de Los Santos. **A Constituição da Professora de Educação Infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, . Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1 ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didático, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da clínica**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FOUCAULT, Michel**. Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo, Paz e Terra, 2011.

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

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. *In:* Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. (Org.) Adriana Fresquet. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índices**. Tradução de Enio Paulo Giachini; Revisão de Marcia Sá Cavalcanti - Schuback. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2002.

JOSSO, Marie - Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso. – 2.ed.rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações**. *In*: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa** / Mario Osorio Marques. -5. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 154 p. - (Coleção Mario Osorio Marques ; v. 1)

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre. – Artmed, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. - 8a ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **As estrelas: mito e sedução no cinema**. Trad. Luciano Trigo. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Lisboa: Relógio D´Água, 1997.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**. Tradução de António-Pedro Vasconcelos. Moraes Editores, Lisboa, 1970.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. – 1 ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra de. **Recomeçar: família, filhos e desafios** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 236 p.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de**. Imaginário social e escola de ensino médio**. 2. ed. rev. e amp. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Narrativas autobiográficas docentes: o cinema como dispositivo de experiência formadora e "cuidado de si"**. *In*: Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. Inês Ferreira de Souza Bragança, Maria Helena Barreto Abrahão, Márcia Santos Ferreira (org). – Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de**. Sobre "O Cuidado de Si", Formação e Experimentações Autobiográficas**. *In*: Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si / Organizado por Cleuza Maria Sobral Dias Lúcia Maria Vaz Peres . – Porto Alegre: EDIPUCRS Natal: EDUFRN Salvador: EDUNEB, 2012.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação de professores**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução Maria Paula Gurgel Ribeiro. – São Paulo: n-1 edições, 2017.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. – São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** – Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RÖESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário**. 2014. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

RÖESCH, Isabel Cristina. **Docentes Negros: um estudo através das histórias de vida**. 2001. Dissertação (Mestrado em Mestrado Em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

ROUDINESCO, Elisabeth**. A família em desordem**. Tradução André Telles. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **GESTÃO E RACISMO: como enfrentar a dialética do preconceito**. 2006. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

SANTOS, Fernanda**. Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras**. 2010. Dissertação (Mestrado em MESTRADO EM EDUCAÇÃO) - Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento. O que é imaginário? A hipótese do excedente da significação**. – Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, Maria das Graças Carvalho da Medeiros Gonçalves Pinto. **A Maternidade na Fronteira da Representação de Gênero: Histórias de Professores**. 1998. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Valeska Maria Fortes de Oliveira.

SOUTO, Marta et. al. **Grupos y Dispositivos de Formación**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/ Faculdad de Filosofia y Letras: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

SOUTO, Marta. **El carácter de "artifício" Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo**. Buenos Aires: Facultad de Filosofia y Letras, 2007.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.]. 2. ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

TEVES, Nilda. **O imaginário na configuração da realidade social**. *In*: Imaginário social e educação. Nilda Teves (coordenadora). – Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2016.

TOURINHO, Francis Solange Vieira; TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; SOUZA, Bianca Costa Silva de; GARCIA, Olga Regina Zigelli; SENA, Sergio. **Glossário da Diversidade**. Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades – SAAD, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. -- Brasília : UNESCO, 2013.

Artigos em revistas e periódicos, anais de eventos:

BRUNET, Karina Schuch. **A união entre homossexuais como entidade familiar: uma questão de cidadania**. Revista Jurídica: Órgão Nacional de Doutrina, Jurisp., Leg., e Crítica Judiciária, Porto Alegre, n. 281, p. 80-88, mar. 2001.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia"**. Educar. Curitiba, nº. 35, p.37-51, 2009. Editora UFPR.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira; Revisão técnica de Fernando Scheibe. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DOMINGUES, Glauber Resende; FRESQUET, Adriana Mabel. **O ponto de escuta no cinema: experiências de exibição e criação cinematográfica para além da técnica**. Linguagem do Cinema. Volume 2- No 2- Julho/Dezembro de 2013.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema, infância e educação**. *In*: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30 Reunião Anual de ANPED, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Sílvia. **A construção do pânico moral sobre os ciganos e os imigrantes na imprensa diária portuguesa**. Latitude, Vol. 7, nº 2, pp. 187-217, 2013.
JOSSO, Marie - Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Tradução: Teresa Van Acker. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos feministas. p. 541-553. 2/2001.

LOUZANO, Paula. **Fracasso escolar: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.1, p.111-133. jun. 2013.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos morais e controle social - reflexões sobre o casamento gay**. *cadernos pagu* (28), janeiro-junho de 2007:101-128.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [48] – 18- 31maio/agosto 2014.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **A escrita como "cuidado de si" no espaço formativo da universidade**. *In*: IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior, 2006, Porto Alegre. IV Seminário nacional de pedagogia universitária: aprendizagem na educação superior: desenvolvimento profissional do docente e o desempenho dos alunos. Porto Alegre, 2006.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. **Dispositivo grupal e formação docente**. Educare – Revista de Educação. Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de; RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho; SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. **Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise**. *In*: Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa; Atas - Investigação Qualitativa em Educação, 2017, Salamanca. Narrativas autobiográficas na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise, 2017.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. **Resenha Pedagogia de la formación**. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 537-540, set./dez. 2011.

PRECIADO, Beatriz. **Multidões *queer*: notas para uma política dos "anormais"**. Tradução: Cleiton Zóia Münchow e Viviane Teixeira Silveira. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(1): 11-20, janeiro-abril/2011.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a).

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês; Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Monique da; OLIVVEIRA, Valeska Fortes de; AMARAL, Janine Bochi do. **Entre Narrativas e Significações: A Educação de Jovens e Adultos sob o Olhar do Imaginário Social.** CONTEXTO & EDUCAÇÃO, p. 128 – 147. Editora Unijuí Ano 27 nº 87 Jan./Jun. 2012.

TAVARES, Carlos Gonçalves; SILVA, Marcus Diego de Almeida e. **Sexo e erotismo no cinema brasileiro: a era da pornochanchada**. ANAIS do 9º Encontro Nacional de História da Mídia UFOP – Ouro Preto – Minas Gerais, 2013. ISSN: 2175-6945.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 9(2): 215-227, 2006.

VASCONCELLOS, Vanessa Alves da Silveira de; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Experiências estéticas na docência: o cinema como dispositivo formativo**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.20, n.42, p. 405-420, mai./ago.2014.

Sites:

GELEDÉS. **Nada mais ideológico do que uma escola sem partido**. Julho de 2016. Disponível em: < https://www.geledes.org.br/nada-mais-ideologico-do-que-uma-escola-sem-partido/?gclid=EAIaIQobChMIj4Gqpp3l2gIVSwSRCh1KiQoEEAAYASAAEgLKtfD_BwE >. Acesso em: 01/5/2018.

IBGE. **Registro Civil 2014: Brasil teve 4.854 casamentos homoafetivos**. 30 de novembro de 2015. Disponível em: < https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo >. Acesso em: 29/4/2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. [Online]. Brasília: Inep, 2017.

LEÃO, Bruna. **O Aborto Masculino é Legalizado**. *Site* Não Me Kahlo, 2015. Disponível em: < http://www.naomekahlo.com/single-post/2015/02/18/O-Aborto-Masculino-%C3%A9-Legalizado >. Acesso em: 30/04/2018.

Produção audiovisual:

RIBEIRO, Daniel. **Eu Não Quero Voltar Sozinho**. [Filme - Vídeo]. Produção/direção de Daniel Ribeiro, Co-produção Diana Almeida. São Paulo, Lacuna Filmes, 2010. 17 min. Cor. Som.

ROGIS, Kennel. **Sophia**. [Filme – Vídeo]. Produção Rebeca Zavaski, Roteiro Kennel Rogis, Direção de produção: Rebeca Zavaskl. Pernambuco, Cozinha de Produção, 2013. 14 min. Cor. Som.

VICENTE, Juliana. **Cores e botas**. [Curta-metragem]. Produção Juliana Vicente e Nalu Béco. São Paulo, Preta Porte Filmes, 2010. 16 min. Cor. Som.

APÊNDICE A

Quadro 1 – Cursos presenciais de Licenciatura da UFSM

Cursos de Licenciatura	Disciplina e carga horária	Ano da ementa do curso
Artes Visuais (desenho e plástica)	Nenhuma disciplina	2004
Ciências Biológicas	Nenhuma disciplina	2005
Ciências Sociais	- Antropologia, gênero e sexualidade (60h) - DCG - Estudos de gênero (60h) - DCG - Estudos étnicos e raciais I (60h) - DCG	2014
Dança	Gênero, sexualidade e educação: corpos que dançam (60h) - DCG	2013
Educação Especial diurno	Nenhuma disciplina	2008
Educação Especial noturno	Educação e relações étnico raciais (60h) – DCG	2009
Educação Física	- Gênero, corpo e sexualidade na educação física (30h) – DCG - Gênero, sexualidade e educação: corpos que dançam (60h) – DCG	2005
Filosofia	Estudos de gênero (60h) – DCG	2004
Física diurno	Nenhuma disciplina	2005
Física noturno	Nenhuma disciplina	2005
Geografia	Geografia, pluralidades culturais, gênero e sexualidade (60h) – DCG	2003
História	História e cultura afro-brasileira (45h) - Obrigatória	2004
História (PARFOR)	Nenhuma disciplina	2010
Letras (espanhol e literaturas de língua espanhola – noturno)	- Relações étnico-raciais e educação (45h) – DCG - Teorias de gênero social (45h) – DCG	2011

Letras (inglês e literaturas de língua inglesa)	- Relações étnico-raciais e educação (45h) – DCG - Teorias de gênero social (45h) – DCG	2011
Letras (português e literaturas de língua portuguesa)	- Relações étnico-raciais e educação (45h) – DCG - Teorias de gênero social (45h) – DCG	2011
Matemática diurno	Nenhuma disciplina	2013
Matemática noturno	Nenhuma disciplina	2013
Música	Nenhuma disciplina	2011
Pedagogia diurno	- Educação e gênero (30h) – DCG - Gênero, infância e educação I (30h) – DCG	2007
Pedagogia noturno	Gênero, infância e educação I (30h) – DCG	2007
PEG - Programa especial de graduação (formação de professores para a educação profissional)	Nenhuma disciplina	2015
Química	Nenhuma disciplina	2012
Teatro	Nenhuma disciplina	2009
Interdisciplinar indígena - campus UFSM-FW	Nenhuma disciplina	2016
Ciências Biológicas - Campus/PM	Nenhuma disciplina	2010

Fonte: Autora, adaptado do *Site*: http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedegogicos/8-paginas/10-cursos-de-graduacao

Quadro 2 – Cursos a distância de Licenciatura da UFSM

Curso de Licenciatura - EAD	**Disciplina e carga horária**	**Ano da ementa do curso**
Ciências da Religião	- Relações étnico-raciais (60h) – obrigatória - Religião, gênero e sexualidade (60h) – obrigatória	2017
Computação	Nenhuma disciplina	2017

Educação do Campo	Educação e diversidade: gênero e relações étnico-raciais (30h) – obrigatória	2017
Educação Especial	Nenhuma disciplina	2017
Física	Nenhuma disciplina	2011
Formação de Professores para Educação Profissional	Nenhuma disciplina	2013
Geografia (REGESD)	Nenhuma disciplina	2007
Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola (REGESD)	Nenhuma disciplina	2011
Letras - Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	Nenhuma disciplina	2014
Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Nenhuma disciplina	2012
Matemática (REGESD)	Nenhuma disciplina	2007
Pedagogia	- Educação e gênero (60h) – DCG - Educação e relações étnico raciais (60h) – DCG	2013
Sociologia	- A sexualidade e as ciências sociais (60h) – DCG - Estudos de gênero (60h) – DCG - Identidades, etnicidades e relações raciais (60h) – DCG	2009

Fonte: Autora, adaptado do *Site*: http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedegogicos/8-paginas/10-cursos-de-graduacao

APÊNDICE B

Quadros das narrativas oriundas dos encontros com os grupos de docentes das duas escolas.

Escola Estadual Humberto de Campos

Curta: Sophia

Narrativa	**1ª redução**	**Significação Imaginária Social**
Martin: Aprender a respeitar as diferenças, na posição da mãe ela respeitou a diferença da filha e foi em busca de situações que favoreçam a filha né.	Respeito às diferenças, se colocar no lugar do outro (a).	Figura forte da mãe. Uma mãe que também possui fraquezas, não é Super Heroína sempre.
Maria: Assim a hora que me chamou mais atenção foi à hora que ela estava na água, não sei se ela queria ou não se suicidar mas assim aflita né, com aquele, me tocou assim, que até então eu não tinha entendido qual era a situação, pensei várias coisas, situação financeira, aquela hora também que ela estava falando com a guriazinha achei que a preocupação seria de deixar sozinha, tipo assim né, com criança sozinha, então todas as frustações dela levaram ela aquele extremo ali que na verdade ela não queria mesmo se ela quisesse eu acho que ela teria se suicidado mesmo, assim foi a parte que mais me chamou foi isso.	Os problemas que cercavam a mãe de Sophia, dificultando o entendimento das diferenças do mundo da menina.	

Hipátia: As diferenças são percebidas na escola? Eu acho que não falando em termos de surdez só né, mas eu acho que as maiorias das diferenças são mais sentidas até na escola, percebidas na escola, quando até se diz né, são percebidas até em casa, abuso é uma das coisas que mais são percebidas na escola, no momento em que a criança começa a vir para a escola o comportamento dela em sala de aula é o que mostra o abuso sexual que a maioria das vezes, eu já trabalhei em outra escola, onde os índices de abuso de pai com filha era absurdo sabe, e muitos deles foram percebidos na escola. Então eu acho que a escola é um lugar que realmente se percebe essas diferenças nas crianças né.	Escola como o local onde as diferenças e abusos são percebidos.	Papel da escola hoje.
Malala: "O pai não aparece?"	Ausência da figura do pai, e a questão da família composta por casal: homem e mulher.	Aborto Masculino. Conceito de Família.
Hipátia: Eu acho que ela é sozinha.	Solidão das mães que criam seus filhos(as) sozinhas.	

Fonte: Autora.

Curta: Cores e Botas

Trecho/Fala	**1ª redução**	**Significação Imaginária Social**

Martin: O que a menina se vê na personagem da Xuxa mesmo sendo da raça negra, não é, que não apresenta para ela nada de diferente. Mas para comunidade que estava ali julgando aquelas coleguinhas o perfil para ser da Xuxa tem que ser branca e loira.	O que é imposto pela sociedade como estereótipo a meninas negras e meninas brancas.	Racismo naturalizado.
Maria: Isso não se discutia muito sobre isso, existia o racismo, mas ninguém falava sobre isso, eu acho que era tipo uma coisa natural então não se discutia né tanto que ela não reclamou, ela não sapateou simplesmente voltou para casa.	Racismo como algo normal em tempos anteriores, e que agora começa a ser colocado em discussão.	

Maria: Porque é bem característico né tipo não tem nada haver, acham mil e uma desculpas pra dizer porque tá tendo aquela atitude com aquela pessoa, e fica por isso mesmo né, negam. Tem uns que negam que não são racistas, e tem aqueles radicais assim aos extremos, que não tão nem ai né. E a maioria, esse Tiago aqui parece ele mesmo, mas a maioria é fake. Eles não mostram a cara. Mas eles falam assim. Pra ofender. Eu tenho, não sei se agora em função das redes sociais, a gente vê mais, mas como as pessoas estão se mostrando mais assim né. Extremamente preconceituosas.	Racistas que negam ser racistas, mas que em suas atitudes isso é demonstrado em atitudes extremas nas redes sociais.	

Maria: (...) quanto mais à gente falar mais a gente discutir né, a questão de também não ficar em silêncio, tem até também essa aqui né, a questão do empoderamento das pessoas frente ao racismo e eu acho que essa aqui que é uma cientista tem a questão do empoderamento também. Eu acho assim ó, como vencemos né, como vencemos o racismo e se vencemos? Eu acho assim que existem questões pontuais aqui que eles venceram e eu acho que a gente tem que lutar por isso, mas eu acho que a gente tá muito longe ainda de vencer, longe longe longe, e a gente vê assim que são mínimas conquistas, são mínimas pessoas, ainda hoje a gente vê, eu me formei em 2010, e tinha uma aluna negra na minha turma, não tinha assim nem pardo, só uma negra e o resto tudo branco, mas naquela época não tinha esse entendimento, para mim aquilo dali era normal. Hoje se eu for ver assim na escola que a minha filha estuda não tem nenhum negro na turma dela e na escola toda eu vi um só. E as pessoas, assim como eu, não se dão conta disso, a gente acha isso normal. A gente acha isso muito normal e que se eles não tão lá eles não merecem né. Esses dias estava rolando um videozinho né na internet, vídeo americano que eles fazem uma corrida	O empoderamento dos(as) negros(as) como forma de vencer o racismo, ocupando lugares sociais como o caso da universidade, trás o caso da docência, ainda tem-se poucos(as) docentes negros(as).	Empoderamento como resistência.

dos privilégios ai o cara fala né, eu vou citar algumas coisas aqui e quem se identifica avança dois passos. Então quantos negros sobram né. E os brancos vão avançando.		

Malala: Logo que eu cheguei aqui eu fiz uns comentários com algumas colegas, que aqui é o inverso, aqui na casa tem menos negros, tem dois ou três aqui. Mas tinha um ou dois só, que eram meus alunos né.	O espaço ocupado pelos negros na sociedade ser sempre a margem.	Inferioridade dos (as) negros(as).
Maria: Pra ver também como essa questão do negro é um preconceito né, porque o preto tem que ser o ladrão? Porque que o negro tem que né viver na rua.	Preconceitos e estereótipos em relação ao contexto social que negros(as) devem ocupar.	Estereótipos étnicos.
Maria: E agora tem um movimento né, eu até recebi no grupo da turma da Sophia, eai esses dias alguém postou uma coisa, assim de um movimento de não da questão do racismo, que ideologia politicas e de questões de gênero se aprende em casa né, a escola não tem que tratar isso né. Tem um movimento agora contra essas questões, e eu vi as. Maria: E ai eu vi vários assim aplaudindo, falando isso mesmo eu concordo, muita gente concordando que não deve discutir essas coisas na escola	Movimentos conservadores que tentam barrar as discussões sobre questões de gênero e preconceito na escola.	Papel da escola

Fonte: Autora.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Sergio Lopes

Curta: Cores e Botas

Trecho/Fala	**1ª redução**	**Significação Imaginária Social**
Joana: E a escola, tem reforçado, a escola foi à gota d' agua para que ela desistisse do sonho dela, e se tornasse então uma coisa que era possível, com o jeito do cabelo dela, com a cor que ela tinha, e tudo, embora ela me pareceu ser uma pessoa que vivesse no mesmo nível da escola dela, e nem assim ela conseguia se inserir.	A escola que impulsiona e naturaliza o racismo e os estereótipos.	Papel da Escola.
Joana: Ai eu vou chegar onde eu queria, que eu mudaria no curta então, talvez fosse que os pais se indignassem com a decisão e tivessem afrontado a escola de alguma maneira, eu se fosse a mãe dela teria interferido. Porque fica bastante importante pra quem vê, na garantia do direito, na garantia da resistência.	Denuncia do racismo como forma de resistência.	Papel da Escola.

Marie: Eu não sei, eu acho assim que é de empatia, é isso, a gente saber entender porque uma pessoa daquela forma, dependendo da situação que ela está né, eu pelo menos compreendo isso dos pais, não terem reagido, e ela ter trocado o sonho dela porque é uma outra época que as pessoas eram ainda mais racistas e não tinha essa política de direitos humanos que tem agora talvez não fosse possível ver de uma outra forma.	Entender as diferenças. Outro contexto histórico, que impossibilitava enxergar o racismo.	Antigamente não se denunciava, hoje discutimos sobre.
Rosa: Geralmente eu acho que isso acontece né, a minha pergunta também é essa que sentimento, no início eu fiquei bem curiosa, mas dai depois com o tempo assim de certo modo foi, sabe gerando um incomodo assim, justamente por isso assim, por ela a princípio ter as mesmas condições tanto da musica de saber dançar e tudo mais mas não se encaixar em função de algo, o estereotipo físico que não tem como mudar é dela né, mas ao mesmo tempo nessa questão de que talvez se é algo que não tem como mudar, porque é algo físico né, que bom que ela conseguiu pelo menos trocar de sonho.	Mesmo no mesmo patamar econômico que os brancos, os negros são inferiorizados em situações do cotidiano.	Naturalização do racismo.

Laudelina: Agora eu lembrei de uma situação bem real assim, eu levo, levava né, agora não levo mais a Taiane para Pelotas para jogar futebol, e sempre, agora pensando sobre isso, ela é uma menina que ela é toda empoderada e tal né, mas sempre nos restaurantes algum lugar que a gente ia almoçar ela dizia vamos sentar bem longe, agora para Porto Alegre, vamos sentar onde não tenha ninguém, vamos sentar numa mesa bem longe, ela sempre quer se esconder do restante das pessoas que tão ali próximas e tal, e talvez possa ser por isso que ela acha que não é um lugar que ela deva estar, por exemplo né, que é um restaurante assim que não é do contexto né, sei lá, mesmo que seja num outro ambiente assim as vezes ela, antes mais assim, agora ela. Já tem outros que não, tem os meninos quando eu saio e coisa, eles já dominam todo o espaço, mas tem uns que não né.	Por mais que o empoderamento aconteça, há situações no dia a dia em que as opressões naturalizadas deixam as pessoas distantes de seu empoderamento.	Racismo invisível que só quem sofre enxerga.

Zumbi: Eu tenho também para comentar, o meu é comente sobre o que mais te chamou atenção, eu não peguei desde o inicio, mas eu vi a parte da discriminação, e como eu sou o único negro daqui, 100% né, também já passei por varias situações parecidas né, por causa que, na escola do 1º até o ensino médio quase sempre eu era o único negro e depois na faculdade também e agora que eu leciono, também! Leciono numa escola publica e numa privada também geralmente sou o único negro né, e até tenho dois relatos, até acho engraçado né. Do Daniel aqui da escola quando eu entrei na escola ele comentou com a mãe dele que eu era professor negro que ele ficou surpreendido né disso, pra mim é natural, sou professor me formei e tudo, não é porque eu sou negro ou sou branco. Mas pra ele, ele achou estranho e na outra escola, os alunos posso dizer que 99% são brancos, diferente daqui, e eles tem todo o receio de comentar, falar a palavra negro, eles tem receio de falar quadro negro, eles morrem de medo de falar alguma coisa que é negro ou moreno porque eles acham que vão me chatear. E ai teve um dia que uma falou "a porque o quadro da sala é negro" e ai eles pararam assim, e a turma toda parou e faziam sinal assim, que o professor era negro. Eu disse não pessoal	Que lugares na sociedade são ocupados por negros? Ainda é uma problemática o acesso ao ensino básico e superior por negros(as). Falta de professores (as) negros(as). Representatividade negra em diferentes espaços escolares, na escola pública como um exemplo, inspiração. Na escola particular como resistência. Pensar a docência junto das questões que afetam os alunos.	Lugares sociais ocupados por negros; Representatividade negra; Docência e questões étnicas;

não tem problema, no caso pra gente que é negro a gente sabe quando tá sendo discriminado ou quando a pessoa tá falando de forma carinhosa né. Mas assim só pra dizer que a gente percebe quando tá sendo discriminado é e não é só por causa da questão da raça né, mas também os alunos incluídos, eles de certa forma acabam muitas vezes sendo muito excluídos como acontece com a nossa aluna né, a Cristiele, que é um caso que até que melhorou bastante né mas ainda assim é difícil de fazer atividade em grupo a gente tem essa preocupação e até quem tem aluno, eu tenho outros alunos na outra escola, que são incluídos e me levou a reflexão assim, me levou a refletir na forma com que a gente pode preparar melhor a aula pra não deixar eles também meio isolados sabe. Porque hoje mesmo eu tive, que eu tava com a menina, e eu tive que abandonar um pouco ela, para poder explicar algo pra turma toda que eles tavam com dificuldade de compreender, mas eu também tive que sair de perto dela pra poder conversar com os outros. E hoje depois que eu assisti o vídeo eu pensei, algo que aconteceu hoje, mas que me levou a refletir.		

Fonte: Autora.