

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Movimentos Instituintes na Escola: Questões Étnico-raciais e de Gênero Cinegrafando a Educação

Institutional Movements in School: Ethnic-racial and
Gender Issues Cinegrafing Education

Movimientos Institucionales en la Escuela: Temas
Étnico-raciales y De Género por el Cine Educación



Tania Micheline Miorando

Universidade federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul,
Brasil

tmiorando@gmail.com



Sabrina Copetti da Costa

Secretaria Municipal de Educação (SME), Nova Palma, Rio Grande do Sul, Brasil

copettidacostasabrina@gmail.com



Valeska Maria Fortes de Oliveira

Universidade federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul,
Brasil

vfortesdeoliveira@gmail.com

Resumo: Este artigo quer dar visibilidade a uma experiência de extensão em uma escola pública que abordou questões étnico-raciais e de gênero. As experiências estéticas aconteceram nos anos 2019, presencialmente, e em 2020, no período de distanciamento social e ensino remoto da escola e da universidade. Objetivamos problematizar concepções étnico-raciais e de gênero, a partir das imagens e narrativas que apareceram nas oficinas de cinema na escola, com as crianças e com os professores, em formação inicial e continuada. Trilhamos caminhos para arranjar a metodologia a muitas mãos: trouxemos o arcabouço teórico em momentos de formação, rodas de conversa para a compreensão, oficinas de cinema para a criação

ético-estética e sua apresentação para o deleite das produções realizadas. Ao final, observamos que os relatos das crianças e dos professores, em formação inicial e continuada, mostraram um entrelaçamento com as aprendizagens que permeiam memórias de narrativas cheias de sentido.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Cinema na Escola. Relações Étnico-raciais. Gênero. Imaginário Social.

Abstract: This article aims to give visibility to an experience of extension in a public school that addressed ethnic-racial and gender issues. The aesthetic experiences took place in the years 2019, in person, and in 2020, in the period of social distance and remote teaching of the school and university. We aim to problematize ethnic-racial and gender conceptions, based on the images and narratives that appeared in film workshops at school, with children and teachers, in initial and continuing education. We followed paths to arrange the methodology that was given to many hands: we brought the theoretical framework in moments of formation, conversation circles for understanding, cinema workshops for ethical-aesthetic creation and its presentation for the delight of the productions made. In the end, we observed that the reports of children and teachers, in initial and continuing education, showed an intertwining with the learning that permeates memories of narratives full of meaning.

Key Words: University Extension. Cinema at School. Ethnic-racial relations. Gender. Social Imaginary.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo dar visibilidad a una experiencia de extensión en una escuela pública que abordó temas étnico-raciales y de género. Las experiencias estéticas tuvieron lugar en los años 2019, presencialmente, y en 2020, en el período de distancia social y enseñanza a distancia de la escuela y la universidad. Buscamos problematizar las concepciones étnico-raciales y de género, a partir de las imágenes y narrativas que aparecieron en los talleres de cine en la escuela, con niños y profesores, en la educación inicial y continua. Trazamos caminos para ordenar la metodología a muchas manos: trajimos el marco teórico en momentos de formación, círculos de conversación para el entendimiento, talleres de cine para la

creación ético-estética y su presentación para el deleite de las producciones. Al final, observamos que los relatos de los niños y profesores, en la educación inicial y continua, mostraron un entrelazamiento con el aprendizaje que impregna las memorias narrativas significativas.

Palabras Clave: Extensión Universitaria. Cine en la escuela. Relaciones étnico-raciales. Género. Imaginario Social.

Data de submissão: 01/06/2021

Data de aprovação: 02/09/2021

Primeiras Palavras, outras Palavras, mais Palavras: Buscamos Palavras

Vivo implicando com as novelas de minha mãe. Entretanto, sei que ela separa e separa com violência os dois mundos. Ela sabe que a verdade da telinha é a da ficção. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome.
(EVARISTO, 2018)

O ensino curioso entrelaça-se à investigação que a pesquisa inspira quando falamos em aprendizagem e com ela nos comprometemos. E como tudo não cabe em um espaço fechado e calado, expande-se a mostrar-se fora da escola e fora da universidade para a comunidade. Aprendemos a buscar novas palavras para nossas atitudes fechadas em comportamentos, há muito recitados e nem sempre reverberados para depois do som de sua pronúncia.

A experiência de extensão, durante o ensino, investigado pelas condições que nos tomavam pelo ineditismo de uma pandemia anunciada, mas desacreditada, deu-nos imagens para pensar a educação. Tomamos por condição a ampla compreensão do que dizemos ser a aprendizagem, uma concepção cara à escola e à universidade. Acreditamos que juntas aprendemos e ensinamos. A formação que dava base aos planejamentos, enriquecia-se de argumentos entre investigações desenvolvidas pelos professores da escola e da universidade em seus cursos de pós-graduação e projetos de pesquisa.

Neste artigo, compartilhamos as discussões de duas experiências vividas nos anos 2019 e 2020, em que as temáticas de gênero e diversidade étnico-racial emergiram e

foram ampliadas em oficinas de cinema na escola. Na universidade, nos organizamos entre pesquisadores, formadores, licenciandos e acadêmicos de cursos de bacharelado, para aprender com o cinema, procurando imagens, sons e roteiros, a enxergar a vida junto com as crianças e com os professores que estão na escola. Reaprendemos a trabalhar, compreendendo os conceitos teóricos, transmutados nos fazeres que a docência na escola já tinha traduzido para o saber da experiência (TARDIF, 2014) com as crianças. Neste estudo, nossas indagações partem em problematizar as concepções étnico-raciais e de gênero, com as crianças, a partir das imagens que apareceram nas oficinas de cinema na escola.

Para tentar trazer aqui um pouco do que vivemos, em muitos momentos do texto nos aproveitamos de relatos compilados das oficinas, discutidos em diálogos com autores que nos dão pistas de seus pensamentos. Os relatos são de memórias da prática (ABRAHÃO, 2004) que se atualizaram de planejamentos, conversas, estudos e escritas, tornando-se narrativas de formação (JOSSO, 2010) sistematizadas para serem revistas e problematizadas e delas verter possíveis outras interpretações. As memórias foram recoloridas em visitas a álbuns-arquivos de pequenos vídeos, fotografias, desenhos e os vídeos finais que compuseram uma mostra, realizada com as crianças e professores da escola e da universidade, que estavam envolvidos.

O texto inicia com um breve relato das aproximações na escola com as crianças e com os professores. A seguir, se desdobra em provocações que levam a pensar junto com autores que também nos desafiaram a tensionar nossas

práticas, passando por estas experimentações em tempo de formação inicial, para os licenciandos, e continuada, para os professores. Por fim, recolhemos apontamentos que continuarão nos provocando a refletir como o cinema conquista seu espaço na escola. A educação que esboçamos é o repensar inquietante que nos acompanha e resiste a acomodar-se em modelos ditados, que aprisionam a autonomia (FREIRE, 2011) de um aprendizado que não seja digno do sonho que anuncia.

Imagens, Sons e Barulhos: Crianças na Escola

Em 2019, o quinto ano do Ensino Fundamental nos acolheu: sabíamos um pouco do cinema e suas técnicas. Eles tinham o espaço e os motivos que nos levavam a investigar uma educação por som e imagem, desde a sua produção. As provocações do Cinema estavam nos dando motivos para questionar a Educação. De repente, além de nos interpelar, também passava a nos inspirar: a criação pela possibilidade de gravar, reproduzir, mostrar, assistir, estava nos levando para dentro da Escola, junto das crianças, em mais aulas, com muitos/as professores/as. As lições eram múltiplas, potentes, cheias de diálogos. Estávamos muito perto do que acreditávamos ser a Educação em suas potencialidades criadoras.

Em quase três décadas o Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis (1982), pauta as aprendizagens no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), problematizando a formação de professores e suas implicações. Assim estamos por querer compreender o

imaginário que nos forma, em seus contornos instituídos e instituintes: mas como compreendê-lo? Movemo-nos a uma inquietação instituinte de pensar como fazer uma prática docente que ouse redefinir temáticas como a diversidade - de gênero e étnico-racial -, a infância e a adolescência, dentre as tantas que as interseccionam (AKOTIRENE, 2019). Os projetos de ensino, pesquisa e extensão nos atravessam, deixando pistas para uma docência investigativa.

O ano de 2020 provou parte de nossa coragem e ousadia em seguir fazendo oficinas de cinema na escola, sem estarmos presencialmente acompanhando os trabalhos: tudo por via remota. Junto com os professores, pensamos em atividades, tentando fazer um cinema que não contou com a possibilidade de compartilhar aparelhos, enquanto combinávamos como fazer as gravações. Desta vez, a turma já estava no sexto ano, mas contagiou a todos com o trabalho realizado no ano anterior. Passamos a pensar em atividades de oficinas de cinema com os/as estudantes do primeiro ao sexto ano. Isto representava mais um desafio: o de encontrar a linguagem com as crianças menores e as maiores, aquelas que estavam iniciando e aquelas que já tinham estado no ano anterior conosco.

Desde o início, as ações eram pensadas em uma perspectiva que valorizava o imaginário e o sensível em busca de uma educação integral, apostando na potência do Cinema e da extensão universitária. A temática cinema, mais especificamente, foi incorporada às discussões do Grupo de Pesquisa ainda no ano de 2011, em parcerias com outras instituições, que também compartilhavam inquietações a respeito das potências do cinema em sua relação com a Educação. Desde então, o grupo vem desenvolvendo ações

de ensino, pesquisa e extensão, tendo como tema o cinema e suas digressões dentro do contexto da Educação: o vídeo estudantil (PEREIRA et al, 2018), o cinema na sala de aula (NAPOLITANO, 2009), a linguagem cinematográfica (MARTIN, 2011), a alfabetização audiovisual (BARBOSA, 2014), e todo o campo que nos dá conceitos para o seu estudo. Somamos o que aprendemos com as formações junto aos/às professores/as nas oficinas de cinema, realizadas com os/as estudantes do Ensino Fundamental.

Nossas ações têm sido desenvolvidas em uma escola pública parceira. Foi a partir de um encontro municipal para a formação continuada sobre Cinema na Escola para os professores, que surgiu o convite para seguirmos em mais encontros que nos colocaram a conhecer o que de especial se aprendia nessa escola. Lá, as portas das salas têm nomes de mulheres, que as turmas escolhem. Têm leituras que se discute sobre o lugar que ocupamos e por que assim estão distribuídos, mas pelos quais podemos questionar. Tem sacolas de livros para se levar para casa e os familiares também lerem. É uma escola em que a palavra desafio está no vocabulário dos/as professores/as porque estas boas ideias são apenas o começo dos projetos. E fomos aceitos a trazer o imaginário do cinema para junto do que todos/as aprendiam.

Muito do que nos motivou a encontrar a linguagem do audiovisual na escola fala de como estamos olhando para a passagem temporal que cumprimos. Atravessamos a escolaridade até os estudos de formação inicial, prolongando-nos à formação continuada, com as discussões que levam a arte e suas expressões a pensarem a Educação que fazemos. O recorte para a discussão que propomos,

neste artigo, será o de estudos das relações étnico-raciais e de gênero na escola e sua interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019), apontados por experiências que a formação extensionista provocou. Acreditamos em uma coeducação em que não é por estarem na mesma classe que ela pode acontecer, apagando as diferenças por adequar-se um modelo de aprendizagem, mas “É ensinar a respeitar o diferente e a desfrutar da riqueza que a variedade oferece” (MORENO, 2003, p.70). Trouxemos imagens para a formação inicial se questionar, dialogando com as crianças sobre como se viam e se narravam ao produzir um vídeo.

As mesmas imagens que falavam às crianças diziam de uma formação com a linguagem do cinema para a docência. Os primeiros passos encorajavam a uma experiência significativa com o fazer do cinema, apostando nas boas memórias com o ensino e as aprendizagens profissionais na escola. Considerações importantes pautaram nossos diálogos: a “sensibilidade, a ternura, a atenção às relações interpessoais [que] não têm porquê ser patrimônio exclusivamente feminino” (MORENO, 2003, p. 75), dizem de uma Educação que se interessa pela alteridade. Nadja Hermann (2014, p. 121) nos apresenta a duas categorias que considera como “potencialmente capazes de enfrentar a dimensão tensional presente em toda a relação com a alteridade”: a experiência estética e o diálogo.

Centramos a atenção na potencialidade da experiência estética vivida a partir do contato com a arte e com o cinema. Para a autora, a experiência estética com a obra de arte pode provocar um estranhamento frente ao outro, capaz de abalar nossas convicções comuns. O tempo da escola, como professores em formação, nos aproxima da

experiência estética, colocando-nos em uma postura de exercício para compreender a alteridade, que envolve o imperativo humano que dignifica a vida - que temos por direito viver, e ainda nos é negada. Alcançamos mais uma oportunidade para atingir a sensibilidade quando reconhecemos o outro que está ao nosso lado, compartilhando a vida que nos ensina sobre o mundo e como nele sobreviver.

O estranhamento promovido pela experiência estética tem condições privilegiadas de estimular o reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de nos tornar sensíveis, tanto para reconhecer o externo a nós mesmos como para estar atento às diferenças e às desconsiderações de outros modos de ver o mundo. Ou seja, o estranhamento atua decisivamente contra os aspectos restritivos da normalização moral, forçando a rever nossas crenças e o respeito exacerbado pelas convenções. (HERMANN, 2014, p. 131)

Os estudantes que estavam conosco, quando preocupados em cuidar de algumas regras, já partiam de um combinado coletivo para o qual estávamos em diálogo desde as tarefas até sua resolução nas equipes que as cumpriam. Meninos e meninas partilhavam de colaborações que os/as colocavam lado a lado pensando e organizando sua execução. A linguagem de uma equidade social de direitos não é aquela recitada (e desacreditada) que a lei impressa traz. Mas aquela em que se experimenta até sentir-se bem ao executá-la. A escola abarca muito do nosso tempo enquanto estamos aprendendo a viver! Que seja também por aprender a dialogar e com ele, a conhecer o mundo (FREIRE, 1997; 2011).

Por meio de experiências com a sétima arte, nos aproximamos, via extensão universitária, dos espaços que faziam acontecer com os/as estudantes a produção

audiovisual. Estávamos entre movimentos instituintes no imaginário de professores/as, em formação inicial e atuantes na escola, com os/as estudantes, revendo crenças, discutindo outras formas de ver/estar no mundo e de construir relações. Reconhecemos que movimentos instituintes que rompem com tradições opressoras precisam acontecer em instituições educacionais. O que temos visto é que o imaginário instituído (CASTORIADIS, 1982) de uma cultura sexista, machista, homofóbica e racista, ainda é vigente. Precisamos conversar sobre as relações entre os modelos sociais cristalizados e um potencial dialógico e democrático, a instituir-se. A teoria do Imaginário Social, apresentada por Cornelius Castoriadis, tem aberto caminhos para compreendermos o que vem sendo feito e como podemos propor outras formas mais condizentes com o direito de uma Educação digna, na escola pública.

Somos lembrados/as por Castoriadis (2004, p. 130) que, “uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam”, é a isso que chamamos de imaginário social instituído: a “reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens” (CASTORIADIS, 2004, p. 130). Temos em sua fala o alerta que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça precisa acontecer para que o imaginário instituído possa ser transformado. Contudo, ele nos lembra que precisamos “admitir que existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma *“vis formandi”* (CASTORIADIS, 2004, p.129), que ele denomina de imaginário instituinte; uma potência

humana capaz de criar, manter, destruir ou transformar instituições, normas e significações.

Nessa tensão constante entre um imaginário instituinte e o imaginário instituído é que entendemos as questões de gênero e de sexualidade na sociedade, pois “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros” (LOURO, 1997, p. 25). Também as questões étnico-raciais, se invisibilizadas, não deixam de ser doloridas e sentidas. A proposição de ações extensionistas, nas quais apostamos como potência dos movimentos instituintes, provocados nas escolas, em busca de ações educativas, levaram-nos a problematizar condições preconceituosas calcadas em princípios étnico-raciais e sexistas, instituindo relações sob a concepção de uma construção de gêneros por dinâmicas a partir das relações sociais (CARLOTO, 2001).

A próxima seção nos colocará a dialogar com a emergência dos estudos que nos levaram a considerar narrativas que não poderiam se calar aos arranjos de imagens e sons, traduzindo questionamentos sociais. Nos vemos como somos e, ao narrar-nos, conhecemo-nos. Nada fácil! Mas é necessário. Esse é o melhor tempo? - não sabemos. Mas está em tempo de iniciarmos este exercício. Como foi na escola? Passamos a historiar mais um pouco do que lá aconteceu.

Preto & Branco ou Colorido? - Hora de Gravar!

As oficinas desenvolvidas ao longo de 2019 abordaram temas como a história do cinema, os planos na linguagem

cinematográfica, audiodescrição, edição e trilha sonora. Em todas elas, os/as estudantes fizeram exercícios de experimentação fílmica. Além das oficinas, encontros mensais de formação com os professores, desenhavam planejamentos: cineclubinho para todos! Esse espaço também foi para assistir a produções nacionais, ressignificando um imaginário sobre as produções brasileiras, enquanto abria espaço para discussões sobre o cumprimento da Lei 13.006 (BRASIL, 2014), que estabelece a exibição de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de Educação Básica do Brasil.

Tomamos emprestadas as palavras de Rosália Duarte que, corajosamente, nos conquistou a levar o cinema para a Educação, ao afirmar que o sujeito do século XX “jamais seria o que é se não tivesse entrado em contato com a imagem em movimento, independente da avaliação estética, política ou ideológica que se faça do que isso significa” (DUARTE, 2009, p. 17). O imaginário do homem (MORIN, 2014) coube em horas de exposição fílmica, destacando o que ele mesmo provoca em suspiros, alegrias, emoções que tiram o fôlego, rolam em lágrimas, reavivam os sentimentos. A experiência cinema (MIORANDO, 2018) passou a estar em nosso repertório de artes. Aqui, desde os primeiros anos da escolarização.

O cinema para a Educação, na escola, pode ser visto como dispositivo formativo (FERRY, 2004), especialmente no processo de letramento (SOARES, 2009) dos/as estudantes. Mas, se a escola é imprescindível para uma classe trabalhadora que ainda é cerceada do seu direito à Educação, o cinema também é visto como o deleite em tempo de “não produção”, “ociosidade”, negado ou “a ser

evitado”. A importância social da escola em relação às construções de significações sobre os gêneros na classe trabalhadora deixa aclarar a interseccionalidade a ela concernente. Nessa escola, já está nas narrativas das professoras a diferença social que precisa ser vista para ser denunciada e rechaçada.

As mulheres negras, feministas encorajadas nas experiências e reivindicações intelectuais, na causa que o feminismo branco não levantava bandeira, o antirracista, por exemplo, acrescentaram mais um verbete na luta: interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019). Mais que isso, a escola que foi construída pela sociedade ocidental mostra visivelmente a segregação cultural em currículos para as classes sociais, as condições de gênero e relações étnico-raciais, ainda pouco abordadas em muitas escolas, sob um pretexto de padronização curricular (BRASIL, 2017). Quando ainda temos por referência algumas condições privilegiadas e não todas, a ética do fazer docente precisa estar muito mais presente nos planejamentos e compreender que o seu apagamento não se dá pelo silêncio, mas grita quando a omissão toma espaço.

Ao longo de 2019, em continuidade ao trabalho com o Cinema na Educação, que vinha sendo desenvolvido desde 2017, as oficinas temáticas quinzenais com os/as estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental dialogavam pela linguagem cinematográfica. Ao contrário dos símbolos comumente encontrados e criticados nas escolas, ao chegarmos nessa escola, já éramos convidados/as por Frida Kahlo, Marie Curie, Marta Vieira da Silva e outras corajosas, lutadoras, sensíveis e inteligentes mulheres, a entrarmos em um mundo possível, que fugia do habitual. As portas de

cada sala estavam decoradas com tecidos, imagens, colagens e banners. Entrávamos em biografias de luta, de coragem, de sonho, de estímulo, de incentivo. Como um portal a lembrar a importante passagem de uma condição social de obscuridade, invisibilidade, violência, desprezo, para uma condição que oferecia palavras para falar, escrever, contar, narrar, filmar, descrever, gritar, viver!

Para as crianças que entravam nessa escola, o caminho já vinha sendo feito pelas professoras que criaram o projeto: “Para além da Ponte: outra Educação possível para meninas e meninos”. Se em nós a lição reverberou como centenas de aulas sobre como fazer, ficamos a compreender como a nossa docência também não poderia mais ser a mesma depois de passarmos por aqueles portais! Pisamos em chão inspirado: a segunda oficina teria que abordar a criação de roteiros cinematográficos a partir da beleza, do trabalho doméstico, sobre a violência familiar, a paternidade presente ou ausente. Os temas estavam escolhidos coletivamente: era hora de escrita, de exercício-cinema. A escola nos deu a vida que respirava a um fôlego desacreditado: nós também poderíamos ser professoras corajosas, criativas, sensíveis, ao mesmo tempo que nossos planejamentos se abrissem para o diálogo de questões polêmicas e silenciadas.

As/os estudantes reuniram-se em grupos e debatiam para o início da escrita dos roteiros. Entre escritas e diálogos, surgiu o comentário de uma aluna que exigiu pausa, diálogo e cuidado. O sussurro partiu do grupo que construía seu roteiro com base no tema “beleza”. Uma menina negra afirmava que a protagonista deveria ter um “cabelo bonito”. Foi então que, ao ser questionada sobre o

que seria um “cabelo bonito”, a aluna nem hesitou ao responder: “Loiro, né! Assim, liso”. Não sem saber de sua força, Nilma Lino Gomes (2002) escancara dentro da academia o quanto o cabelo negro é um ícone forte de uma identidade carregada de marcas de inferioridade.

A construção da identidade negra é atravessada pelo modo como homens e mulheres negros/as valoram seus cabelos a partir das relações com o outro. O cabelo é um dos elementos que, fortemente, marca a cultura. Quantas vezes essa menina olhou-se e pensou sobre seu cabelo até desenrolar para essa fala? E quantas outras ainda nem se enxergavam negras refletidas de suas famílias não representadas nas telas da televisão todos os dias? No Brasil, estamos jogados/as às discussões que tiram da pauta da formação inicial o estudo sobre a diversidade (BRASIL, 2019), mas que ainda resistimos. Por suas fendas, deixaram uma centelha de possibilidade, e colocá-la nos estudos com os/as licenciandos/as (BRASIL, 2015) ainda é nossa tarefa.

O que responder quando uma menina negra diz que um cabelo bonito é o loiro e liso? Como agir quando uma estudante define o conceito de beleza (do cabelo) em um único parâmetro? O diálogo é necessário, principalmente quando sabemos que as situações são difíceis de gerir. Mas, pela escuta sensível (BARBIER, 2004), é possível perceber o quanto essas questões estão presentes na escola. Foi o que fizemos, começando por levantar questões, chamando para uma conversa com todos/as do grupo. As experiências que atravessam o campo da estética pousam na alteridade, quando assentadas no diálogo (HERMANN, 2005; 2014). Tínhamos um indicativo para o nosso agir a partir daí.

E como um tema puxa outro, discutimos sobre padrões, racismo, influência da mídia para intenções consumistas, como o de venda de cosméticos no mercado da beleza. Um diálogo rico de escuta e de fala, narrativas instituintes e instituídas para jovens adolescentes inaugurando seus ciclos de vida. Criar dúvidas, questionar preconceitos e romper enclausuramentos são potências do diálogo para provocar movimentos instituintes na escola e, por conseguinte, na sociedade. Enclausuramentos não apenas das meninas, mas também nossos, que por vezes, lemos muito sobre os temas e ouvimos muito pouco o que os/as estudantes têm a dizer. Durante o diálogo, algumas meninas questionavam umas às outras, defendendo seus pontos de vista e mudando seus posicionamentos. Para quem ainda parecia surpresa com os questionamentos, percebemos que respiravam entre pausas, olhares pensantes, silêncio questionadores.

Não foram apenas os/as estudantes que abordaram a temática beleza que trouxeram pistas de seus imaginários. Durante a escrita dos roteiros, o grupo que optou pela temática sobre o trabalho doméstico apresentou um imaginário instituído em suas famílias e a consequente dinâmica das relações entre homens e mulheres, em especial no que se refere à divisão sexista do trabalho. Relataram que as mulheres em suas casas são consideradas as responsáveis pelo trabalho doméstico e que a participação masculina se dá de maneira bastante eventual. O trabalho masculino é para outro espaço. Será que ali mexíamos um pouco mais com a condição trabalhista de homens e mulheres negras/os e brancas/os? A escolha de

uma profissão poderia ser diferente daquela de seus familiares e parte de seus sonhos de vida?

Ao longo de nossos estudos, percebemos que o cinema e a escola “acusam-se, mutuamente, de uso indevido das atribuições que a sociedade lhes confere” e com frequência “apontam os equívocos que possam haver de parte a parte como sendo características intrínsecas de cada uma delas” (DUARTE, 2009, p. 69). Em nossas ações de pesquisa e de extensão, por outro lado, as propostas visam uma relação entre a escola e o cinema em que abram espaço para questionar sobre o instituído nas discussões sobre gênero, sexualidade e questões étnico-raciais, presentes e refletidas em tela e no quadro da aula. O cinema na escola (DUARTE, 2008) tem sido um provocador para encontrarmos os saberes que vêm trazidos pelas visões de mundo e as subjetividades, carregadas em narrativas dos estudantes pelas suas produções.

Os símbolos materializam o imaginário social instituído (CASTORIADIS, 1982) ao passo em que produzem/reproduzem as significações hegemônicas. Isso porque “o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para ‘exprimir-se’, o que é óbvio, mas para ‘existir’, para passar do virtual a qualquer coisa a mais” (CASTORIADIS, 1982, p. 154). Os símbolos nessa escola começam a não ser os mesmos que vemos nas outras. Se aqui temos mulheres que abrem as portas, não temos apenas uma condição religiosa a ser expressada ou uma única História a ser contada. A memória vivida já foi conquistada em lei para contar a História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Mas será conhecida e ampliada se nos tornamos pesquisadores dela. Outra vez, o cinema nos dá lugar para

compartilhar o estrangeiro, caminho para a experiência até chegar à alteridade (BERGALA, 2008) pela possibilidade de uma produção narrativa em imagens.

Relatamos alguns eventos que, se poucos em número, moveram dimensões que pareciam intransponíveis há bem pouco tempo na História da nossa Educação. Mas pelo tanto que nos revolvemos, aprendemos que o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) não é apenas a voz de indivíduos isolados a se manifestarem, mas seu coletivo, conquistando lugares de cidadania. Para que a negritude se veja presente socialmente na conquista de direitos, a branquitude precisa se pautar como condicionante de lugares dos quais não abre mão de estar privilegiada unicamente. O espaço da escola, da formação de professores, na Educação é espaço que não pode mais estar silente de tantas falas emudecidas. O cinema, mais uma vez, põe em cartaz, não pelo inédito, mas pelo persistente e impertinente tema que representa.

Enfim, Um Filme A Ser Mostrado: Como Iniciamos A Olhar Para Nós Mesmos/As

Entrar para a escola, pela via da extensão, é dar mais tempo e abrir dimensões para olharmos para a nossa própria docência. A formação que fazemos quer abrir para conversar, pela extensão, com as crianças e com as professoras: experimentar pela prática, pelo ensino tutorado ainda, e perceber a importância que a pesquisa tem. A isto tudo chamamos de uma docência investigativa que não se encerra em modelos, mas busca elementos e argumentos para o seu fazer docente. Olhamos em volta e reafirmamos o compromisso de uma prática docente que se põe em formação contínua. Os temas que entram para a

escola não cabem em apostilas ou cartilhas impressas: estão invadidos de situações do cotidiano e podem estar em registros e fazeres além dos impressos, dos gráficos. O Cinema e a Educação, a Escola e a Universidade estão cada vez mais próximos - assim queremos. Nosso trabalho relata uma experiência que iniciou e não tem prazo para findar.

As questões étnico-raciais e de gênero especificam-se em diálogos que interseccionam (ASSIS, 2019) a própria realidade que as crianças desenham, filmam, fotografam. Dos exercícios de enquadramento, vazavam as condições sociais de suas famílias. As falas das meninas, ao mesmo tempo que delatam o pouco que se modificou da função feminina das mulheres negras, abrem a discussão na escola para professores/as que conquistaram estudos em um contexto de políticas afirmativas e não aceitam regredir, com perdas de direitos, antes que este cenário cruel se modifique. O discurso que trazem, defendem, lutam, manifestam-se, é pelo espaço das crianças, de todas as escolas, presentes até chegarem à universidade e em empregos de seus sonhos, não apenas em empregos que eram de seus familiares.

Os roteiros que os grupos construíram questionavam o instituído em oposição ao discurso social de que cabe à mulher a responsabilidade sobre as tarefas domésticas. De um trabalho a outro, aparecem narrativas que deixam pistas de concepções cidadãs e respeitadas sobre as mulheres e as relações étnico-raciais como um dos resultados alcançados na escola e na formação docente. O imaginário instituído em suas famílias, mas também problematizado em questões que levavam a reconhecer possibilidades instituintes dentro desse grande conjunto de significações de nossa vida social

e política, deixa fissuras como possibilidades instituintes que rompem com uma tradição sexista e preconceituosa. A crítica, ora para as imagens, ora para os diálogos, encontrava palavras, força e coragem para emergirem enquanto redigiam argumentos: roteiros para seus vídeos, roteiros para suas vidas.

As mulheres, que já inspiravam tantas outras e a cada uma de nós, vestiam nossos pensamentos em atitudes que ensaiamos para nossas vidas. O que eram exercícios, puderam ser alçados à categoria de experiências, depois de um turno que parecia ter tomado outra proporção em nosso tempo. De diferentes formas, os vídeos foram sendo preparados e vistos na escola, em uma Mostra com as outras escolas do município. A materialidade de um trabalho que fora presencial continuou não tão forte durante o ensino remoto, mas continuou firmando laços durante a pandemia de Covid-19. Ainda encaminhamos tarefas, planejamos com as professoras da escola, em encontro remoto, por videochamada, e preparamos um documentário deste tempo diferente de nossas vidas: tempo longe da escola, mais longo que as férias, mas nem tão divertido.

O que mais nos deixa cheios de planos durante nossos encontros, ainda hoje, remotamente, são os relatos que continuam chegando. Agora estão em seus bilhetes, em seus desenhos, nas suas fotografias ou em pequenos vídeos, com mensagens que lemos em nossa formação docente como narrativas que deixam à mostra memórias cheias de sentido, amarradas com pontinhos de críticas, laçadas em argumentos que procuram e encontram palavras, imagens, sons e barulhos. Neste cinema que se

exibe na Educação, continuamos apostando nossa
criatividade de mãos dadas com a escola.

Referências

ABRAHÃO, MARIA HELENA MENNA BARRETO. PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA - TEMPO, MEMÓRIAS E NARRATIVAS. *In*: ABRAHÃO, MARIA HELENA MENNA BARRETO. **A AVENTURA (AUTO)BIOGRÁFICA: TEORIA & EMPÍRIA**. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2004.

AKOTIRENE, CARLA. **INTERSECCIONALIDADE**. SÃO PAULO: SUELI CARNEIRO; PÓLEN, 2019. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://FILES.CERCOMP.UFG.BR/WEBY/UP/1154/O/INTERSECCIONALIDADE_\(FEMINISMOS_PLURAIS\) - CARLA AKOTIRENE.PDF?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/interseccionalidade_(feminismos_plurais)_-_carla_akotirene.pdf?1599239359). ACESSO EM: 27 MAI. 2021.

ASSIS, DAYANE N. CONCEIÇÃO DE. **INTERSECCIONALIDADES**. SALVADOR: UFBA, INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS; SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2019. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://EDUCAPES.CAPES.GOV.BR/BITSTREAM/CAPES/554207/2/EBOOK%20-%20INTERSECCIONALIDADES.PDF](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554207/2/eBook%20-%20interseccionalidades.pdf). ACESSO EM: 27 MAI. 2021.

BARBIER, RENÉ. **A PESQUISA-AÇÃO**. TRADUÇÃO DE LUCIE DIDIO. BRASÍLIA (DF): LIBER LIVRO, 2004.

BARBOSA, MARIA CARMEN SILVEIRA. ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL: UM CONCEITO EM PROCESSO. *In*: BARBOSA, M.C.S; SANTOS, M. A DOS. (ORG.) **ESCRITOS DE ALFABETIZAÇÃO AUDIOVISUAL**. PORTO ALEGRE: LIBRETOS, 2014.

BERGALA, ALAIN. **A HIPÓTESE-CINEMA**. TRAD. MÔNICA COSTA NETTO, SILVIA PIMENTA. RIO DE JANEIRO: BOOKLINK; CIENAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. EDUCAÇÃO É A BASE. BRASÍLIA, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. DISPONÍVEL EM:
[HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_EI_EF_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versoafinal_site.pdf). ACESSO EM: 13 JUL. 2020.

BRASIL. CNE. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º JULHO DE 2015**. 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. BRASÍLIA, DF, 2015. DISPONÍVEL EM:
[HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/DOCMAN/AGOSTO-2017-PDF/70431-RES-CNE-CP-002-03072015-PDF/FILE](http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file). ACESSO EM: 12 JUL. 2020.

BRASIL. CNE. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 22, DE 19 DEZEMBRO DE 2019.** DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO). BRASÍLIA, DF, 2019. DISPONÍVEL EM [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/DOCMAN/DEZEMBRO-2019-PDF/135951-RCP002-19/FILE](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file). ACESSO EM: 12 MAI. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** ALTERA A LEI NO 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA", E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. BRASÍLIA, DF, 2003. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). ACESSO EM: 29 MAI. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.006, DE 26 DE JUNHO DE 2014.** ACRESCENTA § 8º AO ART. 26 DA LEI NO 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA OBRIGAR A EXIBIÇÃO DE FILMES DE PRODUÇÃO NACIONAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/LEI/L13006.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/L13006.htm). ACESSO EM: 09 OUT. 2020.

CARLOTO, CÁSSIA MARIA. O CONCEITO DE GÊNERO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ANÁLISE DAS RELAÇÕES SOCIAIS. *IN: SERVIÇO SOCIAL EM REVISTA*, LONDINA, v.3, n.2, p. 201-213, JAN./JUN.2001.

CASTORIADIS, CORNELIUS. **A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE.** TRADUÇÃO DE GUY REYNAUD. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1982.

CASTORIADIS, CORNELIUS. **AS ENCRUZILHADAS DO LABIRINTO VI – FIGURAS DO PENSÁVEL.** TRADUÇÃO DE ELIANA AGUIAR. RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 2004.

DUARTE, ROSÁLIA. **CINEMA E EDUCAÇÃO.** 3.ED. COLEÇÃO TEMAS E EDUCAÇÃO. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA EDITORA, 2009.

DUARTE, ROSÁLIA. **CINEMA E FORMAÇÃO.** BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2008.

- EVARISTO, CONCEIÇÃO. **OLHOS D'ÁGUA**. 2. ED. RIO DE JANEIRO, RJ: PALLAS MÍNI, 2018. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://OLADONEGROO.FILES.WORDPRESS.COM/2019/01/CONCEI%C3%A7%C3%A3O-EVARISTO-OLHOS-DAGUA.PDF](https://oladonegros.files.wordpress.com/2019/01/concei%C3%A7%C3%A3o-evaristo-olhos-dagua.pdf). ACESSO EM: 29 MAI. 2021.
- FERRY, GILLES. **PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN**. 1.ED. BUENOS AIRES: CENTRO DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS Y MATERIAL DIDÁCTICO, 2004.
- FREIRE, PAULO. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER**. 35. ED. SÃO PAULO. CORTEZ, 1997.
- FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 2011.
- GOMES, NILMA LINO. TRAJETÓRIAS ESCOLARES, CORPO NEGRO E CABELO CRESPO: REPRODUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS OU RESSIGNIFICAÇÃO. *IN: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, RIO DE JANEIRO, v. 1, n. 21, p. 40-51, SET./DEZ. 2002
- HERMANN, NADJA. **ÉTICA & EDUCAÇÃO: OUTRA SENSIBILIDADE**. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA EDITORA, 2014.
- HERMANN, NADJA. **ÉTICA E ESTÉTICA: A RELAÇÃO QUASE ESQUECIDA**. PORTO ALEGRE: EDIPUCRS, 2005.
- JOSSO, MARIE-CHRISTINE. **EXPERIÊNCIAS DE VIDA E FORMAÇÃO**. SÃO PAULO: PAULUS, 2010.
- LOURO, GUACIRA LOPES. **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURALISTA**. PETRÓPOLIS: VOZES, 1997.
- LOURO, GUACIRA LOPES; MEYER, DAGMAR. A ESCOLARIZAÇÃO DO DOMÉSTICO: A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA TÉCNICA FEMININA (1946-1970). *IN: CADERNOS DE PESQUISA*. v. 1, n. 87, p. 45-57, NOV.1993.
- MARTIN, MARCEL. **A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA**. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 2011.
- MIORANDO, TANIA MICHELINE. **IR AO CINEMA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O INSTITUINTE ÉTICO-ESTÉTICO EM EDUCAÇÃO NOS PROCESSOS FORMATIVOS DOCENTES**. 2018. 150P. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, UFSM, SANTA MARIA, RS, 2018. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://REPOSITORIO.UFSM.BR/BITSTREAM/HANDLE/1/16244/TES_PPGED_UCACAO_2018_MIORANDO_TANIA.PDF?SEQUENCE=1&ISALLOWED=Y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16244/tes_ppged_ucacao_2018_miorando_tania.pdf?sequence=1&isAllowed=y). ACESSO EM: 08 NOV. 2020.

MORENO, MONTSERRAT. **COMO SE ENSINA A SER MENINA:** O SEXISMO NA ESCOLA. SÃO PAULO: MODERNA, 2003.

MORIN, EDGAR. **O CINEMA OU O HOMEM IMAGINÁRIO** - ENSAIO DE ANTROPOLOGIA SOCIOLÓGICA. TRADUÇÃO DE LUCIANO LOPRETE. LISBOA: RELÓGIO D'ÁGUA, 2014.

NAPOLITANO, MARCOS. **COMO USAR O CINEMA NA SALA DE AULA.** SÃO PAULO: CONTEXTO, 2009.

PEREIRA, JOSIAS ET AL. A PRODUÇÃO DE VÍDEO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM. *IN: EDUCITEC*, MANAUS, v. 04, N. 08, p.208-223, NOV. 2018. EDIÇÃO ESPECIAL. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SISTEMASCMC.IFAM.EDU.BR/EDUCITEC/INDEX.PHP/EDUCITEC/ARTICLE/VIEW/565](https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/565). ACESSO EM: 11 ABR. 2021.

RIBEIRO, DJAMILA. **O QUE É LUGAR DE FALA?** COLEÇÃO FEMINISMOS PLURAIS, BELO HORIZONTE: EDITORA LETRAMENTO, 2017.

SOARES, MAGDA. **LETRAMENTO:** UM TEMA EM TRÊS GÊNEROS. 3. ED. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA, 2009.

TARDIF, MAURICE. **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.** 13. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2014.