

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Sandra Santella de Sousa

CINEMA E EDUCAÇÃO: construindo possibilidades para formação
engajada de educadores

Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo
2024

Sandra Santella de Sousa

CINEMA E EDUCAÇÃO: construindo possibilidades para formação
engajada de educadores

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

São Paulo
2024

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

Sandra Santella de Sousa

São Paulo, março de 2024.

Santella de Sousa, Sandra.

Cinema e educação: construindo possibilidades para formação engajada de educadores/Sandra Santella de Sousa – São Paulo, 2024.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientadora: Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali

Palavras-chave: cineclube, formação engajada, decolonialidade, agência, patrimônio vivenciais.

SANTELLA de SOUSA, Sandra. CINEMA E EDUCAÇÃO: Construindo possibilidades para formação engajada de educadores. Tese. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Orientadora Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali. 2024. 201 fls.

Aprovado em: ____/____/ 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali (orientadora)

Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

Profa. Dra. Claudia de Almeida Mogadouro

Profa. Dra. Vera Lucia Trevisan

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo n.º 141065/2020-6.

Dedico este trabalho à minha família,
aos amigos do Cineclube de Educadores e,
ao Grupo LACE, em especial a Fernanda Liberali.

Agradecimento

Este trabalho se materializa pela presença imprescindível daqueles que me acompanharam em cada passo dessa trajetória, tornando-se essenciais para o meu desenvolvimento integral. São participantes indispensáveis em um processo crítico criativo que abarca conhecimentos, sociais, científicos, éticos, culturais, políticos e emocionais. Estabeleci com todos uma relação transformadora, permeada por um diálogo contínuo e recíproco, culminando no registro desta experiência acadêmica. Expresso meu profundo agradecimento à essas pessoas que tanto estimo:

✦Fernanda Liberali ✦ Claudia Mogadouro ✦ Ciça Magalhães ✦ Laurizete Passos ✦Vera Trevisan✦ ✦Cristina Ramos✦ ✦Cristina Rosa✦ ✦Tony Sardinha✦ ✦Zuleica Camargo✦ ✦Sandra Madureira✦ ✦Emília Cipriano✦ ✦Maria Lúcia✦ ✦Viviane Carrijo✦ ✦Cris Meany✦ ✦Francisco Estefogo✦ ✦Feliciano Amaral✦ ✦Rafael Pejão✦ ✦Alex Garrido✦ ✦Katherine Ortolani✦ ✦Andrea Amorin✦ ✦Bianca Sgai✦ ✦Daniela Zanella✦ ✦Daniela Pellosi✦ ✦Larissa Mazucheli✦ ✦Mariana Reis✦ ✦Penélope Rodrigues✦ ✦Sandra Toquetão✦ ✦Ulysses Diegues✦ ✦José Carlos Lopes✦ ✦Luciana Sarra✦ ✦Marisol Lage✦ ✦Chris Novas✦ ✦Joyce Dias✦ ✦Raissa Mesquita✦ ✦Everton Pessoa✦ ✦Marina Tiso✦ ✦Marli Silva✦ ✦Milena Carmona✦ ✦Regiane Melo✦ ✦Sarah Bento✦ ✦Thiago Lazaro✦ ✦Marcos Spitzer✦ ✦Vanessa Caires✦ ✦Fabio Nepomuceno✦ ✦Claudia Nascimento✦ ✦Cristiane Reinoldes✦ ✦Viviane Rodrigues✦ ✦Robson Novaes✦ ✦Renato Dias✦ ✦Alexandra Sitta✦ ✦Ingrid Cadidé✦ ✦Renata Pardin✦ ✦Saulo Braghini✦ ✦Alexandre Amorim✦ ✦Patricia Silva✦ ✦Leilane Rodrigues✦ ✦Leila Lima✦ ✦Jorge Grinspum✦ ✦Mara Degiglio✦ ✦Elisabete Mansano✦ ✦Rita Leão✦ ✦Lucila Lang✦ ✦Marcia Cordeiro✦ ✦André Liberali✦ ✦Cátia Farias✦ ✦Kamila Gomes✦ ✦Rubens Neto✦ ✦Regiane Osti✦ ✦Michele Bernardes✦ ✦Marcos Eça✦ ✦Fabio Babu✦ ✦Silene Lourenço✦ ✦Cecília Mogadouro✦ ✦Marta Russo✦ ✦Márcia Barros✦ ✦Jean Maciel✦ ✦Emilce Rodrigues✦ ✦Ana Lucia Gomes✦ ✦Durval Cavalcante✦ ✦Eric Bernardes✦ ✦Ana Claudia Almeida✦ ✦Maria Claudia Lima✦ ✦José Pereira✦ ✦Lourdes Santella✦ ✦Letícia Santella✦ ✦Luana Santella✦ ✦Eduardo Eick✦ ✦Léa Pécora✦ ✦Ulf Eick (*in memoriam*)✦ ✦Leandro Pereira✦ ✦Plinio Pereira✦ ✦Angela Silva✦ ✦Aline Nascimento✦

Vocês me constituem.

RESUMO

Em virtude da pandemia causada pelo Coronavírus-19 e das recomendações das autoridades de saúde para o distanciamento social, diversas atividades em diversos campos precisaram ser reconfiguradas, passando a ocorrer virtualmente. Nesse cenário, este estudo apresenta a constituição do cineclubes de educadores na região Noroeste da cidade de São Paulo e sua adaptação para o ambiente virtual. O objetivo geral é investigar se a prática cineclubista contribui para a construção de uma formação engajada de professores. Para alcançar esse propósito, analisam-se criticamente as discussões de planejamento e as interações ocorridas nos encontros cineclubistas de educadores ao longo do ano de 2020, com ênfase especial no encontro realizado em 9 de novembro do mesmo ano, que foi transcrito e utilizado para análise. Essas investigações são embasadas na Teoria da Atividade Sócio-histórico-Cultural de Vygotsky (2008) e nas concepções da Linguística Aplicada sobre linguagem, incorporando a necessidade do uso do conceito de decolonialidade (Walsh, 2019; Freire, 2015), patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020), agência (Giddens, 2009; Edwards, 2009; Engeström, 1999, 2008; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2019; Stetsenko, 2019) e arte na formação de professores (Souza, 2016, 2019, 2021). Isso se insere no contexto de formação contínua de professores, com foco na constituição do conceito de formação engajada. A metodologia de pesquisa adotada segue a Pesquisa Crítico-Colaborativa, em que participantes e pesquisadora atuam em conjunto na reflexão crítica, visando construir novas possibilidades de realidade a partir do processo de pesquisa. Os dados foram produzidos e coletados por meio de gravações em áudio e vídeo dos encontros virtuais, juntamente com notas de campo da pesquisadora. O material foi descrito, analisado e interpretado utilizando uma abordagem enunciativo-linguístico-discursiva, especialmente por meio da análise argumentativa. Os resultados apontam alternativas para o papel do cineclubes como uma prática formativa engajada, alinhada ao patrimônio vivencial como mobilizador de agência dos participantes.

Palavras-chave: Cineclubes. Formação engajada. Decolonialidade. Agência. Patrimônio Vivenciais.

ABSTRACT

Due to the pandemic caused by Coronavirus-19 and the recommendations of health authorities for social distancing, several activities in different fields needed to be reconfigured, taking place virtually. In this scenario, this study presents the constitution of the cineclub of educators in the Northwest region of the city of São Paulo and its adaptation to the virtual environment. The general objective is to investigate whether the cineclub practice contributes to the construction of engaged teacher training. To achieve this purpose, planning discussions and interactions that took place at educators' cineclub meetings throughout 2020 are critically analyzed, with special emphasis on the meeting held on November 9 of the same year, which was transcribed and used for analysis. These investigations are based on Vygotsky's Theory of Socio-historical-Cultural Activity (2008) and the concepts of Applied Linguistics about language, incorporating the need to use the concept of decoloniality (Walsh, 2019; Freire, 2015), funds of perezhivanie (Megale; Liberali, 2020), agency (Giddens, 2009; Edwards, 2009; Engeström, 1999, 2008; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2019; Stetsenko, 2019) and art in teacher formation (Souza, 2016, 2019, 2021). This is part of the context of ongoing teacher formation, with a focus on establishing the concept of engaged formation. The research methodology adopted follows Critical-Collaborative Research, in which participants and researcher work together in critical reflection, aiming to build new possibilities of reality from the research process. Data were produced and collected through audio and video recordings of virtual meetings, together with the researcher's field notes. The material was described, analyzed and interpreted using an enunciative-linguistic-discursive approach, especially through argumentative analysis. The results point to alternatives for the role of the film club as an engaged formation practice, aligned with the funds of perezhivanie as a mobilizer of the participants' agency.

Keywords: Cineclub. Engaged formation. Decoloniality. Agency. Funds of perezhivanie.

Lista de Figuras

Figura 01: Captura de tela Whatsapp

Figura 02: Convite Cineclube virtual

Figura 03: Cineclube virtual

Figura 04: Discussão WhatsApp/Zoom

Figura 05: Convite Campo Grande

Figura 06: Convite Vocacional uma aventura humana

Figura 07: Convite O pontal de Paranapanema

Figura 08: Convite Sobre Rodas

Figura 09: Mostra Ecofalante

Figura 10: Uma história de Amor e Fúria

Figura 11: Convite Debate LGBTQIA+

Figura 12: Convite Jonas e o Circo sem Iona

Figura 13: Tudo o que aprendemos juntos

Figura 14: Convite Desempregados

Figura 15: Convite Festival Entretodos

Figura 16: Convite Eu Daniel Blake

Figura 17: Convite Espero tua (re)volta

Figura 18: Dentro da minha pele

Figura 19: Modelo de atividade proposto por Vygotsky

Figura 20: Estrutura da atividade humana

Figura 21: Modelo de ação

Figura 22: Convite cineclube Entretodos

Figura 23: Convite cine debate Brincada Jovem

Lista de Gráficos e Tabelas

Gráfico 01: Pesquisas sobre cinema e educação, no Brasil, nos últimos 6 anos.

Gráfico 02: Levantamento temático

Tabela 01: Quadro pesquisas correlatas

Tabela 02: Atividade Cineclube de Educadores

Tabela 03: Aspectos discursivos

Tabela 04: Síntese teórica

Tabela 05: Quadro síntese da metodologia de pesquisa

Tabela 06: Assuntos abordados

Tabela 07: Resumo temático

Lista de abreviaturas e siglas

BNC- Formação: Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEU: Centro de Educação Unificado

CNE/CP: Conselho Nacional de Educação

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID-19: *Corona Vírus Disease*

DVD: *Digital Video Disc*

HD: *Hard Disk*

IAP: Investigação-ação participativa

LACE: Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar

LGBTQIA+: Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers, intersexos e assexuais

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

M/C: Modernidade/Colonialidade

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCCol: Pesquisa Crítica de Colaboração

PSDB: Partido da Social Democracia Brasileira

PT: Partido dos Trabalhadores

SME-SP: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

TASCH: Teoria de Atividade-Sócio-Histórico-Cultural

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 O projeto de pesquisa: projeto de vida.....	16
1.2 Na busca de um roteiro: dialogando com outras pesquisas	27
1.3 Organização da tese.....	34
SEÇÃO 2. O CINECLUBE DE EDUCADORES.....	36
2.1O cineclubes.....	36
2.2 Cenário de pesquisa: O Cineclubes Estação de Educadores	40
2.3 O grupo de WhatsApp	48
2.4 Os Atores: participantes de pesquisa.....	51
2.5 Encontros cineclubistas virtuais	52
SEÇÃO 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	67
3.1 A TASHC e as implicações na formação de professores	67
3.2 Arte e formação	78
3.3 A formação engajada.....	81
3.4 O emprego do conceito de agência	91
3.5 Patrimônio vivencial.....	97
3.6 O pensamento decolonial e a formação engajada	104
SEÇÃO 4. METODOLOGIA DE PESQUISA	109
4.1 Tudo que aprendemos juntos	110
4.2 Procedimentos de pesquisa.....	113
4.3 Procedimentos de Produção e de Coleta de Dados.....	113
4.4 Procedimentos de Análise e Interpretação dos Dados.....	114
4.4.1 Categorias Reflexivas: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir	115
4.4.2 Análise da Argumentação.....	117

4.4.3	Categorias Enunciativas	117
4.4.4	Categorias Discursivas e Linguísticas	118
4.4.5	Categorias Linguísticas	120
4.4.6	Categorias de Interpretação	123
4.5	Garantias de Credibilidade da Pesquisa	126
	SEÇÃO 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	129
5.1	Análise temática	130
5.2	Patrimônios vivenciais construídos e ou recuperados	137
5.2.1	Relações Identitárias:	139
5.2.2	Vivências em diferentes esferas sociais:	143
5.2.3	Epistemologias múltiplas:	150
5.2.4	Conhecimentos e experiências artísticos e culturais:	157
	SEÇÃO 6. RETOMANDO OBJETIVOS A CAMINHO DA CONCLUSÃO	164
	SEÇÃO 7. CAPILARIDADES DE PESQUISA	171
7.1	O Festival Entretodos nas escolas participantes	171
7.2	Sessão Entretodos na Aldeia Indígena Tekoa Pyau	173
7.3	Cineclube no Projeto Brincadas	173
7.4	Curso: Cineclube e Direitos Humanos	175
7.5	À guisa de conclusão	176
	REFERÊNCIAS	181
	APÊNDICE	192

1. INTRODUÇÃO

Margarida: Bom mesmo é cinema

Violeta: E o que você vê assim de tão interessante no cinema?

Margarida: É mágico, cinema é mágico Violeta.

Violeta: Como assim? Como é o cinema?

Margarida: Uma sala grande cheia de cadeira, com uma tela branca enorme na frente. (risos)

Violeta: Isso eu sei dona Margarida não sou taberéu não. Eu tô perguntando é como você se sente no cinema?

Margarida: Como eu me sinto? Quando a gente entra naquela salona, sente logo um cheiro diferente, mais ou menos familiar, mais ou menos aconchegante, perturbador. Dá um friozinho na barriga. Dá um pouco de insegurança também, porque mesmo você sabendo que você está numa sala cheia de gente, você se sente completamente sozinha diante da tela, é como se cortasse a ligação que você tem com a segurança das coisas, e jogasse para mergulhar de cabeça numa experiência que você nem sabe onde vai dar. Todo mundo diz que cinema serve pra você esquecer da vida dos problemas e viver num mundo mágico longe da sua realidade. Eu não acredito muito nisso não. Cinema pra mim (pausa) um bom filme Violeta é aquele que mostra os podres, as limitações, as angústias que todo mundo tem. Um bom filme antes de tudo, ele quer te experimentar e quer ser experimentado. Ah Violeta e quando isso acontece, você perde o chão, perde a vergonha, perde a linha e transcende. É no escuro, diante daquela imagem dominada pelo som você consegue ficar finalmente diante de si e escutar tudo aquilo que você nunca teve coragem de falar pra si mesma. E é nessa hora que você se encontra, se encontra e se perde de uma vez por todas, sem máscara, sem fantasia. Mesmo que seja só por alguns minutos. Quando o filme acaba, as luzes acendem, tudo fica diferente, vazio. Aquele que se sentou na poltrona nunca mais vai levantar e aquele que levanta é novo, é outro. É isso, cinema pra mim é isso.

Violeta: E isso é bom dona Margarida?

Margarida: (balança a cabeça, para cima e para baixo, com aceno de afirmação)

Violeta: Sabe quando eu era criança eu ficava me perguntando: será que da mesma forma que a gente fica lá vendo os artistas, os artistas também conseguem ver a gente? (olha em direção a câmera, close no rosto da personagem, fecha a cena).

Transcrição da cena do filme Café com Canela de Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017, Brasil.

O cinema, como experiência artística, nas palavras da personagem Margarida do filme *Café com Canela* “quer te experimentar e ser experimentado” [...] “aquele que sentou na poltrona nunca mais vai levantar”, mais do que informações, as sensações provocadas pela obra cinematográfica transformam o olhar possível do presente e do porvir. Nas palavras de Vygotsky (1999 [1925]), a arte, aqui representada pela obra fílmica, como construto social, trabalho humano, é fruto da ação criativa dos sujeitos, mas não cópia fiel da realidade, é algo novo e historicamente situado.

Esta pesquisa é uma tese sobre arte, cinema, educação e formação, sobre linguagem e, mais do que a discussão teórica, ou apresentação de dados coletados, produzidos e analisados, ela contém emoções. É a partir das emoções que escolho escrevê-la, porque experimentei ao longo de minha participação no cineclube de educadores, objeto desta pesquisa, sentimentos. Cada seção desta tese são cenas que experienciei e estão cuidadosamente organizadas no branco desse papel.

Foi no cineclube de educadores que passei a discutir o processo formativo docente e, por conseguinte, a formação engajada de professores. Desse modo, essa pesquisa traz como objeto de estudo o Cineclube Estação de Educadores, que se constituiu objeto deste estudo no contexto pandêmico, momento em que se iniciou a pesquisa. Inicialmente o projeto de pesquisa acompanharia a prática pedagógica do professor em um projeto de cinema realizado em uma unidade de Ensino Fundamental da capital paulista, porém, devido à pandemia, adaptações foram necessárias.

Desse modo, para sustentar as razões da escolha e expor o tema de pesquisa, primeiramente apresentarei minha trajetória pessoal, profissional e como pesquisadora, para, então, apresentar o objetivo e estabelecer as sequências que organizam este estudo.

1.1 O projeto de pesquisa: projeto de vida

Cresci em uma família de três irmãos. Meu pai, metalúrgico, trabalhava para manter as condições básicas de seus três filhos. O plano Collor¹ e a crise causada por ele nos trouxeram uma nova realidade, mais difícil: calcei sapatos apertados para ir à escola, vesti roupa do irmão mais velho e, quando estava na quarta série, a professora dizia que não nos passaria o conteúdo sobre “vitaminas” porque sentiríamos vontade de comer frutas que nossos pais não poderiam comprar, negando a nós, desse modo, o conhecimento, e nos tornado mais pobres do que já éramos.

O posicionamento crítico de meu pai, formado pelas bases sindicais da qual participava, diante de seus problemas e das necessidades da família, me situava frente à circunstância vivida no Brasil. No entanto, nossa escola não falava dos problemas do país, não falava dos problemas enfrentados por vários de nós, filhos de trabalhadores do chão da fábrica.

Naquela época, na escola pública em que estudei, era proibido emprestar livros da sala de leitura, então eu lia os gibis de heróis que meus irmãos emprestavam dos colegas. A paixão pela leitura começou assim, como algo desejado, mas inatingível. Por insistência e teimosia, no início da adolescência, minha mãe ensinou-me o caminho de ônibus para ir até a biblioteca pública de São Paulo. Essa paixão pelos livros me levou a cursar Letras e fui a primeira pessoa da família a formar-se na universidade.

Formei-me em Letras, em Pedagogia e sou mestra em Educação. Chegar ao doutorado, do lugar de onde venho, é algo inesperado diante das adversidades que enfrentei. Essa breve apresentação do lugar de origem e de quem sou ajuda a compreender os motivos de escolha desta tese. Aprendi com Catherine Walsh² (2013) a escrever gritando, pois não há como escrever uma tese sem dizer o que penso. Esta tese é resposta, reação e ação aos desafios de minha atuação docente na escola pública, filha do trabalhador do chão da fábrica, mulher periférica, professora, coordenadora pedagógica e pesquisadora.

¹ Plano Collor é o nome dado ao conjunto de reformas econômicas que aconteceram durante a presidência de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Oficialmente chamado de Plano Brasil Novo, ficou conhecido por Plano Collor por estar associado à figura do então presidente Collor. Sua política combinava liberação financeira e fiscal e um programa de privatização que culminou em uma crise interna para o país, gerando milhões de desempregados e a falência de muitas indústrias nacionais.

² Anotações da aula da disciplina Decolonialidade, Interculturalidade e Linguagem argumentativa no dia 22/04/2021.

Em abril de 2021, quando escrevo estas linhas, nas últimas 24 horas morreram 3.157 pessoas da doença COVID-19. Desde o início da pandemia, o país soma 381.687 óbitos³, enquanto o governo se recusa a comprar vacinas⁴ e envia mensagens que confundem a população a respeito das prevenções contra a doença. Sobre isso, Santos (2020, p. 26) afirma que:

A extrema-direita namora e é namorada pelos partidos de direita convencionais sempre que estes precisam de apoio às versões menos extremas de políticas neoliberais. Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política.

Assim, vivemos o que Santos (2020) chama de “normalidade da exceção”, ao considerar que a pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade, pois desde a década de 1980, com o avanço das políticas neoliberais, o mundo vem vivendo mais e mais situações de crise. Isso pode ser comprovado no caso de trabalhadores informais e precários – os ditos autônomos, os trabalhadores de rua, vendedores ambulantes que, sem possuir os direitos trabalhistas e emprego, passam fome. Somada a isso, a emergência decretada pelo Estado escancara outras emergências da população moradora das periferias. Segundo Santos (2020, p. 19), a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras: a outras emergências de saúde com a falta de médicos para a população carente, a emergência alimentar, a emergência da violência doméstica, a permanente emergência da violência policial.

De acordo com Chauí (2019)⁵, a economia política neoliberal surgiu no final da segunda guerra com um grupo de especialistas econômicos e políticos em torno do

³ Fonte: Notícias Uol, disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/04/21/covid-19-coronavirus-casos-mortes-21-de-abril.htm>, acesso em 22/04/2021.

⁴ Fonte: Folha de São Paulo, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2021/03/governo-negou-3-vezes-ofertas-da-pfizer-e-perdeu-ao-menos-3-milhoes-de-doses-de-vacina.shtml>, acesso em 22/04/2021.

⁵ Anotações da palestra da filósofa Marilena Chauí em novembro de 2019 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na celebração da abertura do curso de pós-graduação: Psicanálise nas situações sociais críticas.

austríaco Von Hayek e do estadunidense Milton Friedman. Esse grupo opunha-se ao Estado de bem-estar social e, com isso, elaborou um detalhado projeto econômico e político no qual atacava as despesas com encargos sociais e a presença do Estado como força reguladora do mercado, afirmando que esse tipo de política econômica destruía a liberdade dos indivíduos e a competição. Com esses ideais, foi criada a Escola de Chicago. Essas ideias permaneceram como letra morta até a década de 70, quando o capitalismo passou por sua primeira crise com baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. A partir disso, o grupo de Friedman e Hayek passaram a ser ouvidos com respeito, porque atendia às demandas de respostas para a crise condenando as ações dos sindicatos sobre a pressão do aumento de salários e da ação reguladora do Estado sobre o mercado e sobre as despesas com os encargos sociais, o que conseqüentemente diminui o lucro das empresas.

Esse modelo econômico e político, conhecido como neoliberalismo (Chauí, 2019), foi aplicado primeiro no Chile de Pinochet, a seguir na Inglaterra de Thatcher e nos Estados Unidos de Reagan, expandindo-se para todo mundo capitalista. Essa nova política instaura a crise fiscal do Estado e derruba as ações do fundo público. Sob essa perspectiva, a política neoliberal exige do Estado as parcelas da riqueza pública e controla a produção. Os direitos sociais tendem a desaparecer, convertendo-se em um serviço privado regulado pelo mercado.

Na política neoliberal, a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, isso porque o Estado é concebido como uma empresa. A regra é a privação dos direitos, vendidos e comprados no mercado, aumentando todas as formas de desigualdade e de exclusão, alargando o espaço de interesse do mercado e encolhendo o espaço público dos direitos. Assim, definimos o neoliberalismo como o encolhimento do espaço público dos direitos e alargamento dos interesses privados do mercado.

Diante do cenário pandêmico e sob o regime neoliberal, a situação de desigualdade social foi agravada e o cenário de fome é considerado o pior em décadas no país. Em abril de 2021 a população brasileira que vive abaixo da linha da pobreza triplicou no período desde o início do ano e atinge 27 milhões de brasileiros⁶. Com

⁶ Fonte CNN: disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/08/populacao-abaixo-da-linha-da-pobreza-triplica-e-atinge-27-milhoes-de-brasileiros>, acesso em 22/04/2021.

isso, o índice de insegurança alimentar retornou ao indicador de 2004⁷. É fato que a pandemia mostra como a cruel política do neoliberalismo incapacita o Estado de responder às emergências e às necessidades da população.

De tal modo, meu ímpeto de rebeldia contra as injustiças sociais, em nome da ética, em nome da superação das injustiças desumanizantes (Freire, 2016) situa meu lugar de resistência. Uma “resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder” (Walsh, 2019, p. 95) para defender a participação e ação em busca de mudanças. E, chegando aqui, lanço-me ao futuro. Como nos diz o mestre “***O Futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.***” (Freire, 2016, p. 64, grifo nosso)

Para continuar essa andança é preciso, antes, explicitar os caminhos que construíram esta proposta de tese. Esta pesquisa teve início com os resultados obtidos na pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, concluído no primeiro semestre de 2019. Nesse processo, constituiu-se a possibilidade de estudar e compreender o processo formativo realizado pelo programa Imprensa Jovem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

A pesquisa de mestrado analisou o desenvolvimento da colaboração crítica na formação de professores e teve como objetivo geral compreender criticamente como são feitas as formações de professores no contexto de formação contínua do programa Imprensa Jovem da SME-SP, examinadas por meio do processo crítico-colaborativo. Para tanto, acompanhou-se uma modalidade de formação oferecida pelo programa, na qual foi possível observar que o processo formativo se configurou na colaboração confortável (Fullan; Hargreaves, 2000; 2001) com troca de experiências, oferecimento de conselho e sugestão de atividades.

Os resultados obtidos proporcionaram a reflexão em contextos educacionais, pois ofereceram questionamentos para os professores participantes do Núcleo em educomunicação⁸ da SME-SP e para os formadores de professores. Essa reflexão

⁷ Fonte Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/28903-10-3-milhoes-de-pessoas%20moram-em-domicilios-com-inseguranca-alimentar-grave.html>, acesso em 23/04/2021.

⁸ O conceito de educomunicação pode ser entendido como uma interface entre as áreas da educação e comunicação e será apresentado na sessão de fundamentação teórica.

aliou-se às discussões sobre agência, quando verificada a importância do estudo da linguagem no contexto escolar e a realidade opressiva e o discurso de poder presentes na escola, pois a agência está ligada às necessidades do sujeito e às suas condições reais.

A capilaridade da pesquisa de mestrado levou à realização do curso “Cinema Brasileiro: um panorama para educadores” que aconteceu no primeiro semestre de 2019, na escola sede da pesquisa. À convite da pesquisadora/participante e da gestão da escola, sede da pesquisa de mestrado, foi possível organizar e receber a formação oferecida pela SME-SP. Contudo, nesse momento, a atividade cineclube ainda não era objeto de pesquisa.

O curso, que aconteceu de 22 de maio a 26 de junho de 2019, recebeu 32 pessoas entre educadores e gestores das escolas do entorno e da própria unidade. A formadora, pessoa contratada pela SME-SP, fez uma apresentação da história do cinema brasileiro e a abordagem da diversidade de gêneros produzidos pelo cinema nacional, discutindo o descompasso entre a cultura escolar e a cultura audiovisual, especialmente a produzida no Brasil.

Os encontros sempre eram iniciados com a projeção de um curta metragem ou trecho de um filme e, em seguida, era realizado um pequeno debate sobre o filme e a temática, para então dar início aos conteúdos de estudo do dia – o cinema brasileiro em suas características relacionadas a cada momento histórico do país. Esse movimento de abertura para o diálogo fez crescer no grupo a vontade de continuar discutindo as obras que estavam sendo apresentadas ao longo do curso. Era comum ouvir os educadores, durante o café ou ao final do encontro, dizerem que não queriam que o curso acabasse, que gostavam das discussões e, somado a isso, a provocação da formadora para a criação de um grupo de cineclube desdobrou-se na criação do “Cineclube Estação de Educadores”.

Ao longo dos encontros formativos, os docentes narravam encontrar apoio um no outro diante do cenário conservador que crescia no país após o impeachment de Dilma Rousseff. A jornalista Eliane Brum define esse episódio da história do país como uma ponte para o passado, no retrato oficial do presidente Michel Temer a imagem da velha ordem branca, masculina e oligarca “com pontos de mofo aqui e ali, chamando por uma naftalina para enfrentar as traças” (Brum, 2019, p. 153), nenhum

negro, nenhuma mulher e nenhum indígena. O pacto das elites ligadas a Temer não contava com o projeto político das igrejas neopentecostais que crescia para garantir seu império econômico junto ao seu representante de extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, o capitão reformado, figura sem expressão no congresso, que conclamou um torturador da época da ditadura militar na declaração de seu voto a favor do impeachment da presidenta Dilma.

Nesse contexto, a escola sofria com o movimento de extrema direita. O discurso do “Escola sem Partido” que surgiu sob a invenção de que o Ministério da Educação do Governo Dilma criara um “Kit Gay” ganhava forças e corpo no país todo. No Município de São Paulo, o vereador da cidade de São Paulo Fernando Holiday, filiado do PL, que tinha como pauta o projeto “Escola sem Partido”, visitava as unidades escolares fazer averiguação das aulas. O “Programa escola sem partido”⁹ de autoria da deputada Bia Kicis, filiada ao Partido Liberal, não foi votado, mas ganhou força na sociedade e vida nas salas de aulas com alunos encorajados a gravar aulas e denunciar professores “doutrinadores”, ou seja, aquele professor que trazia para aula qualquer assunto da pauta progressista.

Em 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente e o ataque a todas as pessoas que pensavam diferente dele foi intensificado. Nessa nova ordem, o espaço para o pensamento crítico não encontrava mais lugar na sala de aula. O país passou a viver a cada dia um direito a menos.

Nesse cenário, o projeto de cineclube foi, para os docentes, o lugar de resistência. No primeiro encontro cineclubista, em julho de 2019, foi decidido que seriam debatidos filmes brasileiros com encontros mensais. Essa decisão foi tomada diante da discussão realizada na formação, quando os educadores apontaram o quanto desconheciam a produção cinematográfica brasileira e, assim, no dia 29 de julho iniciamos o debate com o filme *O menino e o mundo* (Alê Abreu, 2013) e, depois desse primeiro encontro, o grupo reuniu-se mensalmente.

9 Texto integral disponível em: https://www.caMaria.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037, acesso em 06/08/2023.

Devido à pandemia da doença *Corona Vírus Disease*¹⁰ (COVID-19), as orientações do distanciamento social modificaram o planejamento e o encontro on-line foi sugerido pela pesquisadora ao grupo de participantes. Desse modo, foi pensada e planejada a continuação encontros como proposta formativa dos educadores da unidade sede do curso e dos educadores das unidades escolares do entorno que desejassem participar dos encontros. O cineclube virtual ocorreu no aplicativo de vídeo conferência *ZOOM.US*. Essa opção foi adotada pelo grupo de educadores para a continuidade da atividade. Da mesma forma, as atividades virtuais também passaram a fazer parte da vida dos educadores e estudantes.

O primeiro encontro virtual dos cineclubistas aconteceu no dia 30 de abril de 2020, a partir das 19h. Os participantes começaram entrar na plataforma e num primeiro momento iniciaram conversa, notadamente um desabafo sobre as situações de isolamento, trazendo relatos pessoais sobre o contexto, a nova rotina com as famílias em suas casas, enquanto aguardavam os demais participantes ingressarem na chamada. Ao total, ocorreram 17 encontros em 2020, que constam descritos na seção de metodologia desta tese.

Notadamente na rotina escolar, o cinema tem larga adesão entre professores para uso em suas aulas; no entanto, a forma didatizada precisa ser discutida. A Lei 13.006 de junho de 2014 acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional o parágrafo 8º ao artigo 26, a obrigação de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica, no que diz o seguinte:

A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais¹¹.

A iniciativa busca aproximar a linguagem cinematográfica à educação, especialmente a produção cinematográfica brasileira. Como forma de valorização e

¹⁰ O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/>, acesso em 20/11/2023.

¹¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm, acesso em 23/07/2021.

de ampliação do repertório do cinema nacional, a Lei 13.006 tem boas intenções, mas sem um programa nacional de formação, planejamento de ações e acompanhamento, as boas intenções não se consolidam. É nesse sentido que a formação de que participaram os professores envolvidos desta pesquisa e a criação de um cineclube de educadores vem suprir as carências de estudo de formação no âmbito cinema e educação.

Segundo Mogadouro (2011), as pesquisas sobre cinema e educação revelam o despreparo para se lidar com o audiovisual na escola. A pesquisadora chama atenção para o fato de a escola utilizar o filme como ilustrador de conteúdos disciplinares. Comparando a relação entre cinema e escola ao relacionamento amoroso em que haja um ciumento no casal, a escola cumpriria o papel de controlador ou dominador. Esse comportamento assumido pela escola retira a essência artística da obra cinematográfica. Há um caminho longo para consolidar a transformação dessa prática e a criação de cineclubes pode ser considerada uma estratégia para superar essas limitações.

Mas afinal, o que é o cineclube? O cineclube surgiu na França nos anos 1920. O cineclubismo é uma prática caracterizada pela valorização da diversidade estética cinematográfica. Com uma organização horizontal o debate após a exibição do filme é condição essencial do cineclube. Pode haver um convidado, especialista no tema debatido, ou um realizador do filme (diretor, ator, produtor, entre outros). O que é fundamental é a troca de ideias, o diálogo, o respeito às ideias divergentes (Mogadouro; Santella Sousa e Silva, 2021). A prática cineclubista, além de promover ampliação de repertório e construção da cultura cinematográfica, pode trazer à tona temas pulsantes e tensões cristalizadas que permeiam a escola, mas que dificilmente são discutidos.

Este trabalho apoia-se na ideia apontada por Lisboa (2011) e Ferreira (2018) sobre cineclube, pelo Seminário de Cineclubismo Latino-Americano¹² ao adotar a ideia do cineclube como instrumento de libertação, de liberdade de criação, ao defender o cinema como ferramenta de combate para a construção de uma narrativa que sirva

¹² Anotações da pesquisadora no Seminário Cineclubismo Latino-americano, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GYu8JatedLU>, acesso em 19/03/2021.

para enfrentar e transformar a realidade opressora e para a construção colaborativa do grupo de educadores participantes desta tese.

Além dos estudos sobre o cineclube, outras bases teóricas dão o suporte para análise dos dados coletados. Assim, para que seja possível uma abordagem capaz de reconhecer e identificar as interações ocorridas no Cineclube de Educadores, buscamos a partir das contribuições de Vygotsky (2008 [1934]), mais especificamente na contribuição da Teoria de Atividade-Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e, por considerar o cineclube uma atividade, pensar a capacidade de transformação da realidade, do desenvolvimento dos participantes, por meio da linguagem.

Segundo essa perspectiva, segundo Bakhtin (1988), os sujeitos se expressam e expressam sua cultura pelo prisma social, no ambiente em que se situam. Assim, o enunciado também é organizado socialmente, ou seja, do social para o individual. Para o autor, o significado de uma palavra é recriado pela interação com o outro. Considerar tais aspectos nas atividades de cineclube constitui-se processo de transformação da realidade e da vida cotidiana.

Apoiados na TASHC, consideramos que a ação do indivíduo não é meramente biológica e natural, pois está condicionada a um processo histórico-cultural em uma rede complexa de desenvolvimento que se dá a partir das relações com o mundo e com o outro, ao longo da história. Entendemos que o ser humano é um sujeito social e histórico, ou seja, seu desenvolvimento se dá a partir das relações sociais “regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana” (Vygotsky, 2008, p. 63).

Somado à abordagem sócio-histórico-cultural, o conceito de patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020) nos respaldou para a valorização da diversidade de conhecimentos e experiências vividas, capazes de potencializar a mobilidade dos sujeitos. O conceito em questão articula as noções de patrimônio de conhecimento (Hogg, 2011), perezhivanie (Vygotsky, 1999) e repertório (Blommaert; Backus, 2013; Busch, 2015).

O patrimônio vivencial integra todo potencial de significar e viver a realidade e pode ser entendido como um conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos. A busca pelo estudo do conceito de patrimônio vivencial “pressupõe pensar o espaço formativo, como exigindo a compreensão e a problematização dos

sujeitos com os quais interagem e de si mesmo como agentes em transformação” (Megale; Liberali, 2020, p. 56).

A compreensão sobre os patrimônios vivenciais permite entender como os sujeitos mobilizam processos na construção de significados para o desenvolvimento de agência (Giddens, 2009; Edwards, 2009; Engeström, 1999; 2008; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2019; Stetsenko, 2019). Essa agência da qual estamos falando “implica ações que, além de intencionais e conscientes, surgem imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos sujeitos da atividade” (Ninin; Magalhães, 2017, p. 627) e, ajuda a compreender e explicar as ações dos sujeitos como possibilidade da criação de espaços de transformação, em que os sujeitos se transformam e transformam a realidade.

Ao tratar de contextos educacionais, estudar patrimônios vivenciais e agência significa trazer à tona a discussão das condições dos sujeitos de expandirem sua atividade profissional para discutir questões complexas da atualidade. A atividade coletiva no cineclube de educadores faz emergir contradições, conflitos e dilemas que desencadeiam transformações e desenvolvimento de agência. A análise e a discussão das interações construídas no processo formativo no cineclube de educadores estão voltadas à organização de processos de desenvolvimento de todos os participantes.

Cineclube e a formação de professores são atividades sociais, ou seja, conjuntos de ações do sujeito na realidade cotidiana. Os sujeitos situados no tempo e espaço e inseridos no contexto socio-histórico-cultural agem para transformação ativa na história (Liberali, 2009). Nesse sentido, a formação de professores deve ter compromisso com a realidade dos educadores, dos estudantes e das comunidades em que estão inseridos com vistas a transformação da realidade opressora; para isso, propomos a construção da “Formação Engajada”.

Essa discussão foi iniciada pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) no ano de 2021, no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa: sobre formação de professores do Brasil – a formação de professores: pesquisas e avanços no campo com a apresentação do trabalho intitulado “GP LACE na formação engajada”, e foi aprofundada nesta tese a partir da discussão teórica proposta.

Buscando uma síntese, podemos dizer que, historicamente situadas, as vivências com o cineclube pelos educadores nos colocaram a importância de pautar os seguintes conceitos: patrimônios vivenciais e agência no contexto de formação contínua de professores. No entanto, não queremos qualquer agência, qualquer patrimônio nem mesmo qualquer formação. Os tempos estão “bicudos” e, apenas ser crítico não atende às demandas da realidade: é preciso mais. É preciso que as pessoas assumam mais responsabilidade pelo que vivemos. Não basta apenas assumir responsabilidade pelo que se vive, mas fazer a mudança necessária a cada nova situação. Daí, o conceito de decolonialidade.

Desse modo, propomos desenvolver nesta tese o uso no cineclube para formação de professores e a construção do conceito de formação engajada. Para tanto, faz-se necessário realizar uma busca dos estudos realizados por pesquisadores a fim de encontrar e discutir o que já foi estudado e quais serão as contribuições dessa pesquisa.

1.2 Na busca de um roteiro: dialogando com outras pesquisas

Na linguagem cinematográfica, o roteiro é o texto narrativo que serve como diretriz para o filme, para nós, o objetivo que estruturará os passos a seguir. Desse modo, para estabelecer os objetivos da tese foi realizado um levantamento de estudos correlatos ao tema desta pesquisa. Para tanto, foi elencada a seguinte palavra-chave: Cinema e Educação. Essa escolha se deu pela definição do contexto em que se insere essa pesquisa e, a partir disso, foi realizada uma leitura apurada dos resultados da busca a fim de encontrar aproximações e distanciamentos para construção do diálogo, que nos permitirá a construção dos caminhos a serem seguidos.

O banco de dados escolhido para a pesquisa foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por conter pesquisas em âmbito nacional, ampliando, assim, a possibilidade do olhar para os trabalhos realizados por pesquisadores em todo o país. Para a pesquisa de artigos foi utilizado o banco de dados da Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo por tratar-se de uma importante ferramenta de publicação de produções científicas do Brasil e demais países.

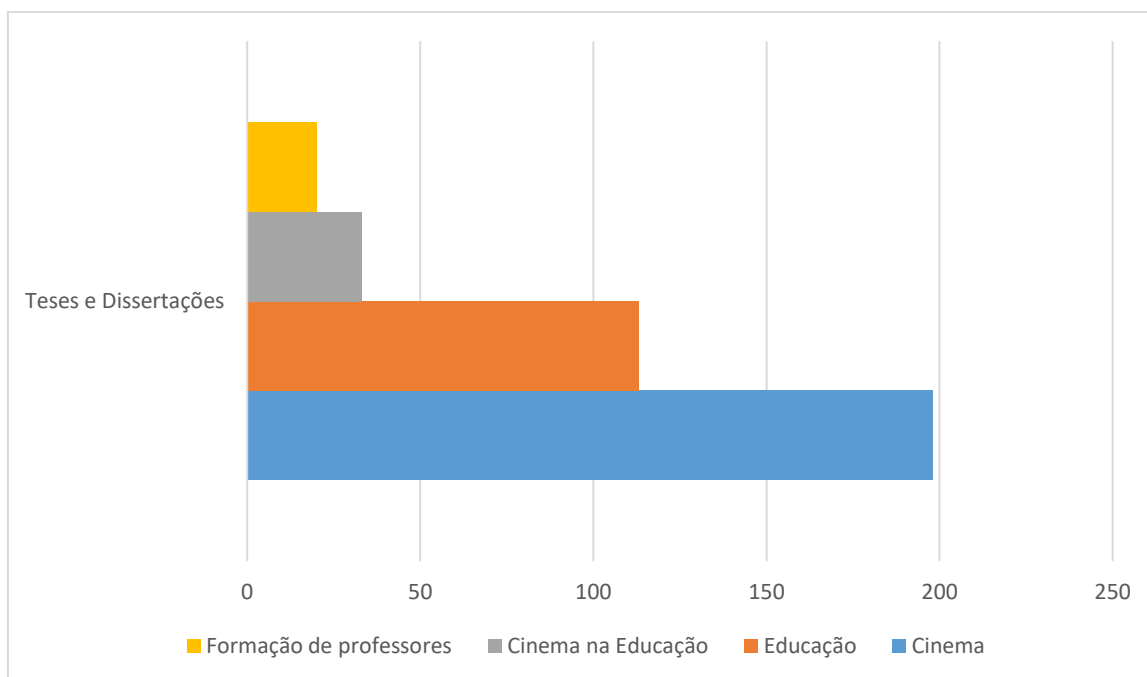
A princípio, adotei como critério as pesquisas dos últimos seis anos, por serem mais recentes, ou seja, teses e dissertações defendidas de 2015 a 2021. Ademais, realizei uma leitura mais acurada dos trabalhos desenvolvidos na área da Educação e da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, visto que se trata da área de concentração de meu interesse. Após isso, ao final da escrita da tese, retornei e realizei nova busca, procurando encontrar se havia algum trabalho que trouxesse as experiências sobre cinema e educação no contexto pandêmico, mas não houve resultados positivos para essa busca, então prosseguimos com os trabalhos já identificados anteriormente.

Busquei pela palavra-chave “agência”, mas os resultados da busca trouxeram pesquisas que se distanciavam do tema. Em seguida, na busca pela palavra-chave “patrimônio vivencial”, encontramos apenas uma pesquisa realizada na área de concentração da Ciência Aplicada que, distanciando-se de nossa área de estudo, não foi escolhida. Já na busca pela palavra-chave “formação de professores” obtive 11.997 resultados, aplicando o filtro “Assunto” constaram 3.898 pesquisas. Na impossibilidade de realizar o refinamento a partir do número de pesquisas encontradas, optei por concentrar a pesquisa correlata no campo de concentração de “cinema e educação”, com essa busca constatei na busca pela palavra-chave a existência de 693 trabalhos, dentre eles 482 dissertações e 211 teses. O primeiro trabalho sobre esse tema, uma dissertação de mestrado, foi defendido em 1990 por Marinalva Monteiro e trata de estudos de recepção do cinema pela criança.

No refinamento por assunto podemos identificar o seguinte panorama:

- ✓ 198 pesquisas com o assunto cinema,
- ✓ 113 sobre educação,
- ✓ 33 sobre cinema na educação,
- ✓ 20 abordam formação de professores

Gráfico 01: Pesquisas sobre cinema e educação, no Brasil, nos últimos 6 anos.



Esses dados nos revelam que, apesar de ser muito trabalho na escola e com o tema de pesquisas, o cinema é pouco explorado no campo da formação dos professores, o que deixa uma lacuna na formação docente. Ao adentrar no estudo do tema com o filtro no assunto “formação de professores”, notamos que cinco trabalhos tratam da formação inicial docente, que não é o foco do nosso trabalho. Então, passamos a buscar quais trabalhos se aproximavam mais ao tema desta pesquisa. Assim, quatro trabalhos foram selecionados para leitura e estudo, a partir do critério da data, por serem mais recentes.

Tabela 01: Quadro pesquisas correlatas

ANO	AUTOR	TIPO DO DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO	ASSUNTOS
2017	Ricardo Medeiros Priuli	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Cinema, Complexidade, Formação de professores, Tecnologia.
2016	Isaías Batista de Oliveira Junior	Tese	Universidade Estadual Paulista	Cinema, Experiencia estética, Formação de professores, Escola

2015	Viviane Cristina Garcia de Stefani	Tese	Universidade Federal de São Carlos	Formação de professores, Cinema, Teoria da Atividade.
2015	Rosangela Martins da Silva	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	Cinema, Formação de professores, Educação

Fonte: elaboração própria

As pesquisas que compõem o quadro foram escolhidas para compor os estudos correlatos desta tese por aproximarem-se do tema, como se pode verificar na tabela acima, nas colunas “assuntos” e “formação de professores” que foram nossos focos de pesquisa.

A pesquisa de Oliveira Junior (2016) teve como objetivo buscar referenciais na Teoria da Bioecológica do Desenvolvimento Humana e na Teoria das Representações Sociais, por meio de encontros de formação contínua. Sua pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou diário de campo constituído de observações e notas do pesquisador, aplicou questionário sociodemográfico, genograma familiar, técnica de evocação de palavras e inventário sobre representações livres de famílias. O pesquisador concluiu que a experiência estética propiciada pelo cinema e as estratégias empregadas no projeto de formação continuada, como as discussões, dinâmicas, as reflexões pessoais, trocas de ideias e o confronto de diferentes perspectivas, compuseram um quadro que possibilitou mudanças na percepção e em valores dos docentes, ao proporcionarem um meio de comunicação rápido e próximo ao seu contexto cultural e social.

A pesquisa de Silva (2015) teve por objetivo investigar quais os imaginários construídos sobre a sétima arte e seu uso na escola, e realizou entrevistas semiestruturadas com professores do Ensino Médio. Organizada em quatro eixos temáticos: cinema na vida, cinema no espaço escolar, cinema nacional e cinema e conhecimento, constatou que os docentes veem o cinema como grande aliado, porém não conseguem utilizá-lo em toda sua potencialidade. Os resultados obtidos apontados pela pesquisadora sinalizam que o cinema brasileiro é pouco reconhecido e pouco valorizado, sendo essencial que seja viabilizada formação sobre o tema. Os resultados da pesquisa de Silva (2015) já eram assunto de discussão apontado pelos

docentes na formação que participaram sobre cinema brasileiro e que deu origem ao cineclube Estação de Educadores. Outro fato é que, as constatações feitas por Silva (2015) nos dão um bom ponto de partida para o desenvolvimento desta tese, por considerar a importância do repertório do cinema nacional para os educadores.

As pesquisas de Stefani (2015) e Priuli (2017) foram desenvolvidas em um programa de Linguística Aplicada e trabalham com conceitos da linguagem que serão abordados nesta tese, ambas visam a contribuir para a formação básica e/ou contínua de professores. Stefani (2015) teve como objetivo aprofundar a discussão sobre questões teórico-metodológicas da linguagem sob a luz dos letramentos críticos. Já Priuli (2017) objetivou descrever e interpretar um fenômeno experiência humana compreendida como um processo de transposição. As pesquisas, ao observarem e acompanharem um processo de formação contínua, apontaram que o cinema atua como instrumento eficaz e motivador para a aprendizagem de novos saberes. A troca de experiências e a interação promovida entre os professores participantes foram importantes na resolução de problemas, contribuindo, efetivamente, para a formação continuada.

Também foi escolhida para a busca de artigos a base de dados Scielo. Com a palavra-chave “cinema e educação”, foram encontrados 133 resultados, dos quais 100 foram publicados no Brasil. Após aplicação de filtro para refinamento nos últimos seis anos, obteve-se 49 resultados. Destes, 14 artigos da área da saúde foram excluídos por se distanciarem do tema.

Após leitura do título e resumo, foi constatado que apenas dois artigos se aproximavam ao tema desta tese. O artigo de Neto e Paizan (2015) relata a experiência com o uso no cinema em uma turma de Licenciatura em História, constatando o potencial transformador do uso do cinema para construir novos saberes, e o artigo de Gazeta, Dominguez, Pioker-Hara e Josely (2018), com o objetivo de pensar sobre processos de (re)construção de identidades docentes que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores, analisou curtas-metragens na formação e obteve resultados que apontaram que o cinema possibilitou desnaturalizar concepções do que possa ser a escola pública a partir de suas experiências com a produção de curtas-metragens.

Em linhas gerais, todas as pesquisas que foram selecionadas tratam do tema cinema e apresentam aspectos importantes sobre a área, que foram considerados para o estudo que se deu nesta tese, apontando possíveis caminhos. Foi possível identificar que as pesquisas correlatas contribuem expressivamente com nosso estudo, pois validam e reiteram a importância da formação contínua de professores. Os resultados das pesquisas correlatas podem ser considerados um ponto de partida, pois possibilitaram reflexão a partir dos estudos já realizados.

Diante do escopo apresentado, colocam-se como objetivo geral:

- ✓ Investigar se a prática cineclubista permite a construção da formação engajada de professores.

A fim de alcançar o objetivo geral de pesquisa, traçamos os objetivos específicos:

- ✓ Descrever e analisar criticamente as ações do Cineclube de Educadores;
- ✓ Investigar quais patrimônios são construídos e mobilizados a fim de compreender o tipo de agência construída nesse processo.

Para ajudar a alcançar os objetivos acima estabelecidos, nos colocamos a responder as seguintes questões:

- ✓ Como se organizam os encontros do cineclube de educadores?
- ✓ Que recursos dos patrimônios vivenciais são construídos e/ou recuperados pelos participantes em um desses encontros?
- ✓ Que tipo de agência é assumida pelos participantes nesse encontro?
- ✓ Como isso se relaciona com a formação engajada?

Os objetivos da tese foram constituídos a partir do engajamento da participante/pesquisadora com as ações do cineclube de educadores, na possibilidade da constituição de um espaço formativo transformador e na colaboração com os pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE)¹³, a partir do qual também foi se compondo o escopo teórico da tese, que embasará as análises e discussões que virão a seguir.

¹³ Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades em Contextos Escolares (LACE). Este grupo, credenciado pela PUC-SP e pelo CNPq em 2004, tem como foco principal a formação de alunos e

Integrada ao Grupo de Pesquisa LACE, esta pesquisa caracteriza-se pela ação conjunta de pesquisadores, pois conta com a coautoria e co-construção de pesquisadores em bancas de miniquificação¹⁴, com a leitura crítica de colegas de pós-graduação em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Também está intrinsecamente relacionada ao projeto de pesquisa de nossa orientadora, professora Dra. Fernanda Coelho Liberali, denominado “Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais (2020-2024)”, que orienta teórico e metodologicamente esta pesquisa, que utiliza experiências no contexto escolar para a construção de novas possibilidades de agir.

Nesse sentido, metodologicamente, esta tese está organizada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2004; 2012; 2018; Ninin; Magalhães, 2017), com foco na atuação dos participantes, na realização de atividades de formação, discussão, construção e implementação de novas propostas de ação. A colaboração, nesta pesquisa, envolve a ideia de participação dos sujeitos de pesquisa por meio de compartilhamento e desenvolvimento coletivos.

A PCCol, inserida no contexto da pesquisa crítica, por definição nos coloca inseridos na busca por transformação da realidade. Concordando com isso, Liberali (2006) argumenta, introduzindo a transformação social, que a pesquisa crítica deve, portanto, ser uma tentativa de enfrentar a injustiça e um esforço para implementar relações dialéticas, permitindo contradições, transformando a escola, a sociedade e os próprios participantes como parte do processo de pesquisa.

Os dados analisados foram produzidos e coletados no ano de 2020. Para alcançar os objetivos de pesquisa, a produção de dados ocorreu em dois momentos: primeiro, a discussão e planejamento dos encontros cineclube no aplicativo de troca de mensagens WhatsApp; segundo a realização e participação no encontro de cineclube. Os dados foram produzidos com base no referencial teórico da TASHC e fruto da combinação de enunciados dos participantes da pesquisa, da orientação da

educadores crítico-reflexivos. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade, sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães; e Linguagem Criatividade e Multiplicidade, sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali.

¹⁴ Mini qualificação é a atividade de leitura crítica de pesquisas realizada por outros pesquisadores no grupo LACE, com o objetivo de refletir em pontos que precisam ser melhorados ou revisitados na pesquisa.

prof. Dra. Fernanda Liberali, do Grupo LACE, razões pelas quais a pesquisa se fundamenta no processo colaborativo, pois muitas vezes a compõem.

A seguir apresentamos os caminhos com os quais foi possível conceber este estudo e a maneira como está organizado.

1.3 Organização da tese

Nessa introdução apresentei minha trajetória pessoal e profissional, relatando as tensões e dilemas enfrentados por nós educadores e justificando as escolhas que me trouxeram a essa pesquisa no âmbito acadêmico, como também apresentei a necessidade de trabalhar a formação engajada de professores. Desenvolvi o estudo das pesquisas correlatas que, durante o processo, me auxiliou a estabelecer as perguntas e os objetivos desta pesquisa.

A partir das contribuições das leituras críticas dos colegas nas Mini qualificações, realizadas pelo Seminários de Pesquisa, sob coordenação da orientadora Fernanda Coelho Liberali e das questões levantadas pela Banca de Qualificação escolhi, na seção 1, expor o contexto de pesquisa, explicando brevemente o que é um cineclube. Nessa seção, respondo à primeira pergunta de pesquisa: Como se organiza o cineclube de educadores? Descrevo o cineclube de educadores e contextualizo o momento histórico em que foi criado.

A seguir, na seção 2, exponho as escolhas teóricas da pesquisa como foram organizadas. A Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural, apoiada em Vygotsky ([1934], 2008), serviu de base para toda a pesquisa, isso porque consideramos a ação do sujeito no mundo como um ato histórico e desse modo o cineclube e a formação de professores são compreendidos como tal. Para fundamentar do conceito de Formação engajada de professores, proponho o conceito de patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020), que integra todo potencial de significar e viver a realidade e pode ser entendido como um conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos refratados pelos sujeitos. Apresentamos o conceito de agência (Giddens, 2009; Edwards, 2009; Engeström, 1999; 2006; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2019; Stetsenko, 2019), que pode ser entendido como o conjunto de ações intencional do sujeito sobre o objeto. Somado a isso, trago o conceito de engajamento proposto pela

Base Nacional Comum Curricular, expandindo com a compreensão de engajamento proposto por Freire (2015), incluindo as discussões do uso da arte na formação de professores (Souza, 2016; 2019; 2021), e de decolonialidade em Walsh (2013; 2019).

Na seção 3, fundamento metodologicamente este trabalho na Pesquisa Crítico Colaborativa nos estudos das pesquisadoras Magalhães, Ninnin e Liberali e na proposta do grupo LACE. A colaboração nesta pesquisa envolve a ideia de participação dos sujeitos de pesquisa, por meio do compartilhamento e desenvolvimento coletivo. Ainda nessa seção, apresento os procedimentos de produção, coleta, seleção e análise de dados e a credibilidade da pesquisa.

Na sequência, na seção 4, debruço-me nos processos de produção e análise dos dados articuladas aos referenciais teóricos e metodológicos adotados. Os dados são organizados, analisados e interpretados por meio das categorias reflexivas: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir (Liberali, 2015) e das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas da análise argumentativa (Liberali, 2018). A escolha de tais categorias permitiu a análise e interpretação do processo formativo, pois permitiu a relação e interação com os docentes, sujeitos de pesquisa, de modo integrado.

Já na seção 5 retomo os objetivos de pesquisa percorrendo os caminhos e procedimentos adotados, realizando uma reflexão crítica, sendo assim, tento recuperar o caminho percorrido, com foco na reflexão sobre as transformações que me trouxeram a pesquisa e, no processo de construção da formação engajada do grupo participante.

Por fim, na seção 6 realizo um breve registro das ações que se desdobraram em decorrências da realização da pesquisa e na sequência apresento uma conclusão com possibilidades de trajetórias futuras.

SEÇÃO 2. O CINECLUBE DE EDUCADORES

Esta seção busca fazer a apresentação do contexto de pesquisa a fim de responder à pergunta: como se organizam os encontros do cineclubes de educadores? Para isso, primeiro fazemos uma breve discussão sobre o que é um cineclubes e seguimos com um breve histórico do surgimento desse grupo, a fim de explicitar as interações ocorridas no modo virtual pelo aplicativo ZOOM.US com os encontros que ocorreram ao longo do ano de 2020.

2.10 cineclubes

Antes de prosseguir para a apresentação do surgimento do cineclubes de educadores e suas motivações, parece-nos válido situar respostas às seguintes questões: o que é um cineclubes? Como surgiu? E como o movimento cineclubista aconteceu no Brasil?

O cinema, inventado no apagar das luzes do século XIX, nos anos 1890, (Ferreira, 2018) foi possível pelas descobertas tecnológicas da época, como por exemplo a descoberta da eletricidade, a invenção do telefone, as mudanças no meio de transporte, a introdução da fotografia. Os filmes criados nessa época apresentavam cenas do cotidiano e foram classificados como cinema de atração. Depois disso, nas duas primeiras décadas do século XX, os temas históricos inspiravam as produções fílmicas¹⁵, mas ainda assim o cinema sofria com a crítica e era considerado uma arte menor.

A palavra cineclubes apareceu pela primeira vez na França, em 1907, na revista *Phono-Ciné-Gazette*. A revista, dirigida por Edmond Benoit-Lévy (1858–1929), advogado, roteirista e sócio do cinema junto à produtora *Pathé*. Segundo Costa Júnior

¹⁵ É o caso das obras *O assassinato do duque de Guise*, 1908 de André Calmattes na França; *Cabiria*, 1914 de Giovanni Pastrone na Itália e *O nascimento de uma nação*, 1915 de David W. Griffith nos Estados Unidos (Ferreira, 2018).

(2015), Benoit-Lévy tinha a intenção de livrar o cinema de ser um registro do cotidiano, elevando-o ao patamar de arte. Desse modo, ele transforma o *Omnia*, inaugurado em 1906, em um clube de cinema, oferecendo aos seus membros um boletim, um lugar para reunião e uma biblioteca. Assim, eles podiam trabalhar na pesquisa e aprimoramento do cinematógrafo, conversar e debater, mas, nesse período, política ou religião eram temas proibidos, o interesse de Lévy estava no aprimoramento e estética do cinema como arte. (Ferrari, 2022).

Foi na França, entre 1920 e 1921 que a pesquisa estética dos críticos Riccioto Canudo e Louis Delluc criou o “*cine-club*”. Delluc militava por um cinema de qualidade e livre das pressões econômicas. Em junho de 1920 o cineasta organiza um encontro sobre cinema, Antoine e Émile Cohl palestram sobre o cinema como sétima arte. Em 14 de novembro de 1921 organiza uma sessão de projeção com o filme “O gabinete do Doutor Caligari, 1919” seguida de um debate – essa atividade foi considerada a primeira sessão oficial de um cineclube e veiculava a ideia de cinema enquanto arte.

Na segunda guerra mundial, o norte da França foi ocupado pelos alemães, soldados foram forçados ao trabalho escravo, a Terceira República Francesa foi extinta e o regime conservador de Vichy foi estabelecido. Liberté, Egalité, Fraternité (Liberdade, Igualdade, Fraternidade), o lema nacional, foi substituído por Travail, Famille, Patrie (Trabalho, Família, Pátria). A Constituição de 1945 na França, que planejava políticas da educação para todos, tornava propício movimentos de empreendimento no campo social, instaurando um clima de reconstrução, liberdade e solidariedade. Grupos comunistas católicos e a juventude francesa lideravam os movimentos militantes cineclubistas, que combatiam os filmes americanos que invadiam as telas e a repressão vivida na época. Para ilustrar essa expansão do movimento cineclubista na França nos anos 1920, os adeptos ao cineclubismo não ultrapassavam os dez mil e, nos anos 1940, o número de aderentes chega a 200 mil (Lisboa, 2011).

A história do cinema no Brasil tem início em julho de 1897, quando foi inaugurada a primeira sala fixa de cinema no Rio de Janeiro, o “Salão de Novidades Paris”, onde eram projetados curtas-metragens de cerca de um minuto, que mostravam cenas do cotidiano das cidades europeias.

Em se tratando de cinema e educação, com base nos estudos de Marília Franco (2004), a chegada do cinema na educação é debatida por Mogadouro (2011). Ao apresentar as mudanças pelas quais passava o país na década de 1920, a autora discute o movimento Escola Nova, que tem como meta eliminar o ensino tradicional com foco no indivíduo; esse era o desejo de modernizar as escolas. Nessa época, em 1927, é criada no Rio de Janeiro a “Comissão de Cinema Educativo vinculada à subdiretoria Técnica de Instrução Pública. Como resultado dessa comissão, foi realizada, em agosto de 1929, a “Exposição de Aparelhos de Projeção Fixa e Animada”.

Em São Paulo, em 1931, foi criada uma comissão especial para organizar as atividades com cinema e educação, vinculada pela Diretoria Geral de Ensino. A comissão não obteve sucesso devido ao rígido controle financeiro que permeava as ações do projeto (Mogadouro, 2011).

Alguns anos depois, em 1935, Edgard Roquette-Pinto, médico e professor brasileiro, conhecido como o pai da radiofusão, envia ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema, um projeto de criação do Instituto de Cinematografia Educativa. Essa ação repercutiu na criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo, em 1937, oficializada pelo governo Getúlio Vargas.

Já a história do primeiro cineclube no Brasil tem data em 1928, na cidade do Rio de Janeiro, mas foi na década de 1940, que surgiu uma geração mais crítica de cineclubistas brasileiros, após o historiador e crítico de cinema, Paulo Emílio Salles voltar de seu exílio na França embebido das ideias do cinema e o “cine-club” francês. Paulo Emílio, junto a alguns amigos, fundou o Clube de Cinema de São Paulo, que funcionava na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Esse cineclube difundia a discussão intelectual sobre cinema em todo Brasil criando base para novas gerações. Em 1976 a difusão do cinema educativo ficou a cargo do Instituto Nacional de Cinema, que havia sido criado em 1966.

Mogadouro (2011) explica que a herança dessas experiências foi a separação entre os filmes de entretenimento e os filmes educativos. Com a ideia equivocada de que as informações estavam nos filmes e que os filmes educativos poderiam substituir aula, houve o alargamento do preconceito sobre o cinema no universo escolar

existente até os dias de hoje. Diante desse cenário, o audiovisual é largamente utilizado, mas com poucas discussões, formação ou reflexão sobre a prática.

Na década de 1960, uma nova geração intelectual, marginalizada pelos processos políticos ditatoriais, faz do movimento um lugar de discussão sobre cinema e, acima de tudo, “lugares de socialização das utopias revolucionárias modernas” (Lisboa, 2011, p. 371). Após 1964 os movimentos cineclubistas são abruptamente encerrados. Somente em 1974, após a 8ª Jornada Nacional de Cineclubes, o movimento é redefinido. Os cineclubes passaram a ocorrer nas universidades e funcionavam como um meio da participação dos jovens que atuavam nas lutas revolucionárias nacionais. Assim como, ocorriam com frequência nas comunidades eclesiais de base da igreja da igreja Católica, nos Movimentos de Defesa da Amazônia, nos Sindicatos. Todos esses movimentos tinham cineclubes. Desse modo, muitos filmes que eram censurados pela ditadura militar circulavam, de forma clandestina, nesses cineclubes.

Naquela época, o movimento de cineclubes formava a resistência da dominação do cinema Hollywoodiano e da cultura estadunidense, assinalando a importância da ideia de cinema sociocultural como fundamental para a divulgação de filmes e para a formação de cineastas e produtores culturais independentes (Ferreira, 2018).

Essa retomada histórica do movimento cineclubista remonta à ideia da criação do cineclubes nas unidades escolares e cineclubes que reúnem educadores, que surge marcado pela necessidade de repertório dos educadores com a projeção de filmes nacionais, somados à resistência e militância ao lidar com as situações de opressão e conservadorismo que crescia no cenário brasileiro.

A pesquisa de Mogadouro (2011) aponta que os avanços tecnológicos facilitaram a presença da obra fílmica na escola. Ela informa que na década de 1990 muitas escolas possuíam televisão e aparelho de *Digital Video Disc* (DVD), hoje, as escolas já possuem salas digitais aparelhadas com projetor, caixas de som, tela para projeção e acesso à internet. Os professores e estudantes podem acessar diversos recursos disponíveis, no entanto, as pesquisas correlatas apontam que poucos recursos têm sido investidos na formação de professores. Mogadouro (2011, p. 53) chama à atenção que a “disponibilização dos recursos tecnológicos deve estar

associada a uma pedagógica dialógica e à participação efetiva dos membros da comunidade educativa”, nesse sentido, apontamos que a criação de cineclube de educadores, ou mesmo a criação de cineclube na escola pode favorecer o exercício formativo e de transformação das práticas.

Após realizado esse breve panorama da história do cineclube, seguem descritas as etapas de criação, planejamento e sessões de cineclube de educadores.

2.2 Cenário de pesquisa: O Cineclube Estação de Educadores

O Cineclube de Educadores foi criado a partir das discussões e reflexão dos docentes na formação contínua promovida pela Secretaria Municipal de Educação em uma unidade escolar do Ensino Fundamental II do noroeste paulistano no primeiro semestre de 2019. Participaram do curso professores da unidade escolar e do entorno. O curso “Cinema Brasileiro: um panorama para os educadores” apresentou e discutiu a produção do cinema nacional.

A lauda do curso, publicada no Diário Oficial, de 16 de maio de 2019¹⁶, trazia como objetivos:

- ✓ Discutir o descompasso entre a cultura tradicional e a cultura audiovisual, especialmente a produzida no Brasil;
- ✓ Apresentar a história do cinema brasileiro, compreendendo o cinema como documento histórico e como parte da cultura brasileira;
- ✓ Apresentar o cinema brasileiro produzido nos últimos 20 anos, com toda diversidade de gêneros e formatos que esta produção envolve;
- ✓ Possibilitar que o educador se aproprie do cinema como parte de sua formação cultural e também para a formação integral dos estudantes;
- ✓ Incentivar a criação de cineclubes de cinema brasileiro, tanto na educação integral (especialmente curta metragens e longas metragens), que podem estar integrados na comunidade escolar.

Uma breve apresentação dos objetivos e do curso nos ajudará a compreender as escolhas feitas pelos docentes na criação do cineclube, visto que a criação de um

¹⁶ Diário Oficial da Cidade de São Paulo, disponível em: <http://www.docidadesp.imprensaoficial.com.br/Busca.aspx>, acesso em 22/04/2021.

cineclube já era contemplada nos objetivos do curso. Não é escopo deste trabalho fazer aprofundamento do momento formativo que antecedeu a criação do cineclube de educadores, mas essa breve contextualização nos ajudou a compreender os passos que vieram a seguir.

A formação adotou uma abordagem expositiva, com a apresentação do conteúdo programático geral do curso, leituras, projeção de curtas metragens e reflexão. Os diálogos entre os educadores durante a formação problematizaram as práticas pedagógicas com o uso dos recursos áudio visuais. O foco era o cinema brasileiro, junto com a provocação para a criação de um cineclube de educadores já constava nos objetivos propostos. Como já discorrido na introdução desse trabalho, foi a partir das discussões nos encontros formativos os docentes que os educadores, em conjunto, decidiram continuar a se reunir para continuar debatendo filmes nacionais que surgiu o Cineclube de Educadores.

No primeiro encontro cineclubista foi decidido pelo grupo que os encontros seguintes debateriam filmes brasileiros em reuniões mensais. Essa decisão foi tomada diante da discussão realizada nos encontros formativos, quando os educadores apontaram o quanto desconheciam a produção cinematográfica brasileira.

No dia 29 de julho de 2019 iniciamos o debate com o filme “O menino e o mundo”; em 26 de agosto realizamos nosso segundo encontro com a exibição do filme “Amores de chumbo” e recebemos a presença da diretora do filme Tuca Siqueira; em 30 de setembro recebemos uma sessão da programação oficial do Entretodos (Festival de curtas metragens em Direito Humanos) com a presença do curador Jorge Grinspum; no dia 21, recebemos o Diretor do filme Di Fiuza e do ator Paulo Roque, que mediarão a sessão do filme “Abraço”; em 14 de novembro a exibição do filme “O segundo encontro” contou com a presença da diretora Veronic Ballot e encerrou os encontros no ano de 2019.

Para o ano letivo de 2020 foi pensada e planejada a continuação dos encontros como proposta formativa dos educadores. No entanto, as orientações do distanciamento social, devido à pandemia da doença COVID-19 modificou o planejamento e a atividade online sugerida pela pesquisadora/participante foi adotada pelo grupo.

A decisão para a realização do encontro virtual foi feita pela rede social WhatsApp entre os organizadores. Essa função é assumida por diversas pessoas do grupo, a depender do envolvimento de cada um. Feito isso, foi realizada uma consulta no grupo com a seguinte provocação no dia 17 de março de 2020:

Figura 01: Captura de tela WhatsApp

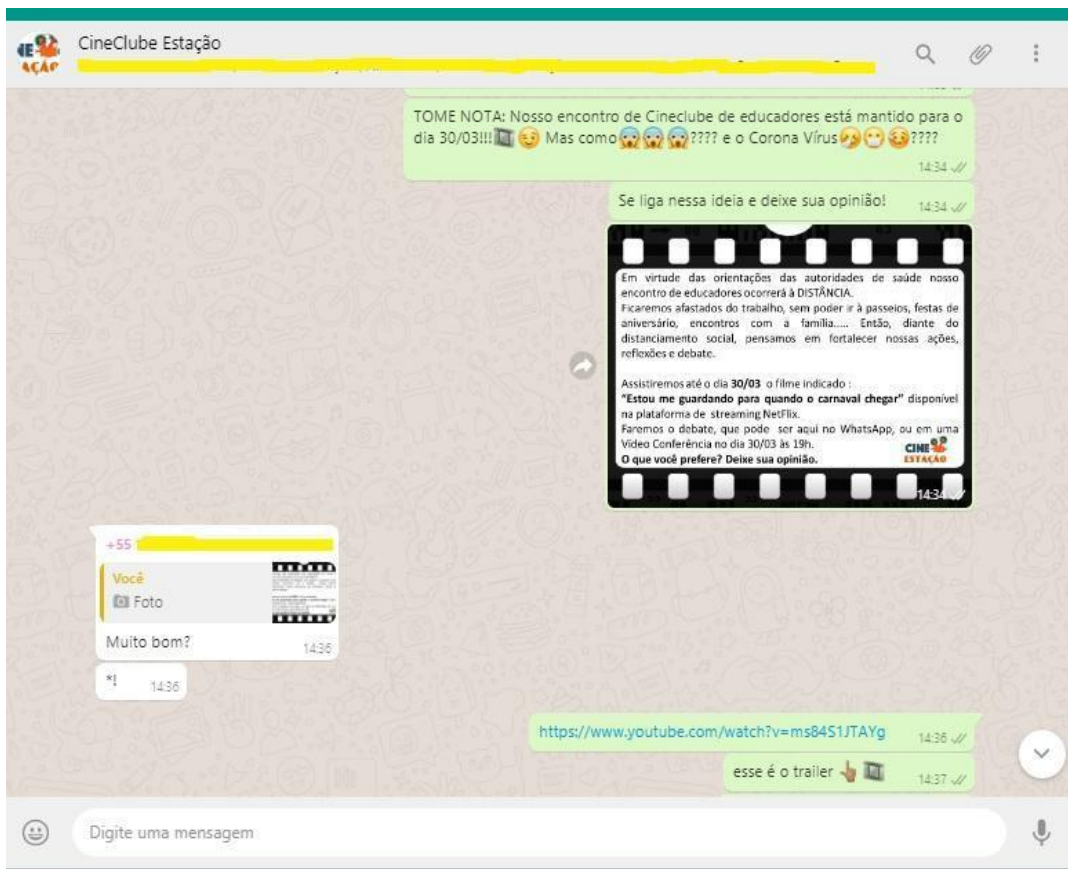


Figura 1 Captura de tela aplicativo WhatsApp, acervo da pesquisadora.

Excerto 01: mensagem do WhatsApp

TOME NOTA: Nosso encontro de Cineclube de educadores está mantido para o dia 30/03!!! Mas como???? e o Corona Vírus???? Se liga nessa ideia e deixe sua opinião!

O excerto acima foi a mensagem enviada ao grupo de WhatsApp pela pesquisadora para provocar o debate e convidar os participantes para a retomada dos encontros cineclubistas. A seguir a figura 2, conta os detalhes de como foi organizado o primeiro encontro.

Figura 02: Convite Cineclube virtual

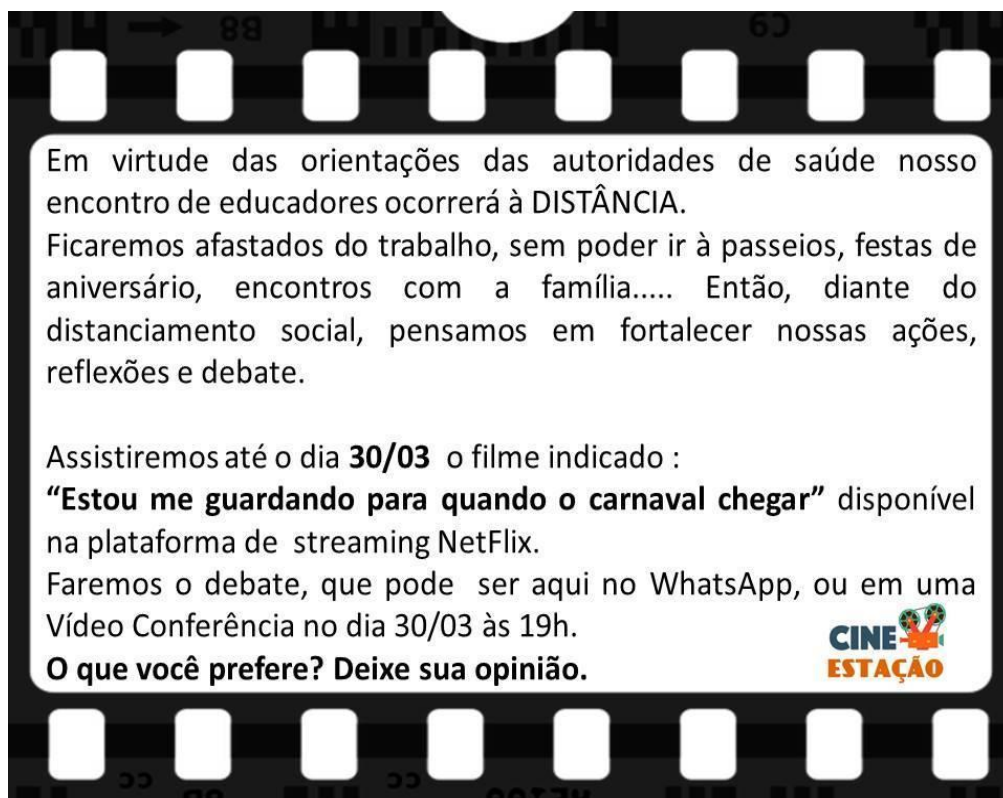


Figura 2 Imagem enviada pelo WhatsApp, elaborado e produzido pela pesquisadora.

Dois minutos depois a publicação, as mensagens com aprovação foram enviadas pelos participantes:

Excerto 02: mensagem do WhatsApp

Muito bom/ Eu topo/ Tô dentro pessoal, Maravilhosa essa ideia/ Ebaa, tô dentro.

As mensagens e postagem no grupo, que eram raras devido ao período de férias, voltaram a acontecer diariamente. No dia 24 de março de 2020 a pesquisadora informa ao grupo que enviou o convite a outros educadores de outras regiões com a seguinte mensagem:

Excerto 03: mensagem do WhatsApp

Galera a possibilidade de realizar o encontro Online nos possibilita encontrar pessoas que estão mais longe. Vamos ferver o debate no dia 30/03

E envia o *link* do *trailer* do filme “Estou me guardando para quando o carnaval chegar”, com a intenção de fazer a divulgação do filme e reforçar a data do encontro.

A indicação do filme foi feita por um integrante do grupo. Até a data do encontro 22 novos participantes usaram o *link* para entrar no grupo.

Na mesma data, uma professora integrante do grupo coloca uma questão: *“Por onde? Seria legalizar plataforma pra todo mundo participar. Alguma sugestão? Eu sugiro o zoom”*. Referindo-se ao aplicativo “ZOOM.US” que realiza videoconferência online. A resposta veio na sequência pela pesquisadora *“Boa, vamos usar o Zoom”*. No entanto, surge uma outra questão colocada por outro participante:

Excerto 04: mensagem do WhatsApp

Participante F: Olá Sandra, eu soube que o Zoom suporta apenas quarenta minutos de vídeo conferência. Será esse o tempo limite para o debate?

Participante M: Depois disso é só sair entrar de novo! Fiz uma reunião com o pessoal da minha escola nessa semana e a gente teve que entrar umas 4 vezes. Mas é tranquilo. O administrador já deixa programadas várias reuniões lá. Aí é só ir jogando o link aqui no grupo e o pessoal clica e entra de novo.

Participante T: Eu fiz hoje ...

Participante F: perfeito!

Pesquisadora: (respondendo a primeira pergunta): Oi “F” usaremos o login da minha orientadora, não haverá esse problema.

Orientadora da Pesquisadora: Hoje montarei o grupo e poderemos disponibilizar o link na descrição do grupo.

O primeiro encontro virtual dos educadores cineclubistas aconteceu no dia 30 de abril de 2020 a partir das 19h. Os participantes começaram a entrar na plataforma a partir desse horário e iniciaram conversa sobre as situações de isolamento, foram dando seus relatos enquanto aguardavam os demais participantes ingressarem na chamada. Com 20’36 a pesquisadora iniciou comentando sobre a criação do cineclubes virtual com objetivo de contextualizar e acolher os participantes que estavam presentes pela primeira vez. A pesquisadora passou a mediação para a participante Cláudia, que faz as considerações técnicas sobre o filme e mediu o debate. Ao longo do encontro 17 pessoas participaram da videoconferência, 6 nunca havia participado do cineclubes presencial. No final da reunião, os participantes discutiram e decidiram realizar encontros quinzenais pela facilidade que o virtual oferece. O primeiro encontro virtual teve duração de gravação de 2h44m40s. Essa breve descrição foi necessária para contextualizar o cenário em que se deu a criação e desenvolvimento do Cineclubes de educadores, que seguiu durante o ano.

Ao longo do ano de 2020, o participante B levantou uma reflexão a respeito da identidade visual do cineclube e passamos a pensar no nome do grupo. O participante B realizou uma pesquisa e verificou que o primeiro nome do grupo “Cineclube Estação” já era utilizado por outro grupo. Em conversa com a pesquisadora, o Participante B considerou que Cineclube de Educadores era “vazio”, pois poderia ser Educadores de qualquer lugar e sugeriu o nome “Cineclube Estação de Educadores” que tinha uma identidade com o local (referindo-se a Estação de trem próximo à escola onde teve início os encontros) e ainda traz ambiguidade sobre o ponto de encontro de educadores. A partir desse momento, adotamos esse nome para o grupo¹⁷.

Os encontros dos educadores no Cineclube Estação de Educadores se deram por videoconferência no aplicativo *ZOOM.US*, que permitiu a interação dos participantes na videoconferência com a visualização de todos os participantes no encontro na tela do computador. Para organização do debate foi combinado que todos os participantes permaneceriam com o microfone mudo e que quem quisesse falar usaria o recurso “levantar a mão”. Dessa forma, a mediadora saberia quem havia pedido a palavra, na ordem da inscrição.

A representação espacial na tela do computador pelos pequenos vídeos retangulares (figura 03) leva o espectador a diferentes lugares à medida que cada participante fala, gerando uma nova experiência física e perspectivas corporais diferentes do encontro presencial. Essa comprovação se deu no relato dos participantes, ao dizerem que o encontro virtual exige maior atenção, os gestos: mexer o corpo da cadeira, apoiar a cabeça na mão, esticar os braços com movimento de alongamento, podem serem entendidos como cansaço produzido pela atividade a frente da tela do computador.

As pesquisadoras Medeiros, Dugnani e Souza (2021), ao estudar a potência da dimensão da arte no enfrentamento do isolamento social, relatam situações parecidas às narradas pelos educadores no cineclube. Para as autoras, o fato de não se olhar nos olhos, não se ouvir, a ausência de respostas face a face devido a artificialidade do encontro por meio das câmeras dos computadores provocou a quebra de rituais do “viver junto”. Entretanto, as autoras pontuam que o isolamento trouxe a demanda

¹⁷ Observações obtidas a partir de notas de campo da pesquisadora.

de ressignificar o cotidiano e nisso a arte tem se mostrado potente. A fruição estética convoca o sujeito a transformar aquilo que acessa, o que importa não é mais o objeto, mas o que a pessoa consegue estabelecer com ela e, no nosso caso com o outro, no encontro cineclubista.

Figura 03: Cineclube virtual¹⁸

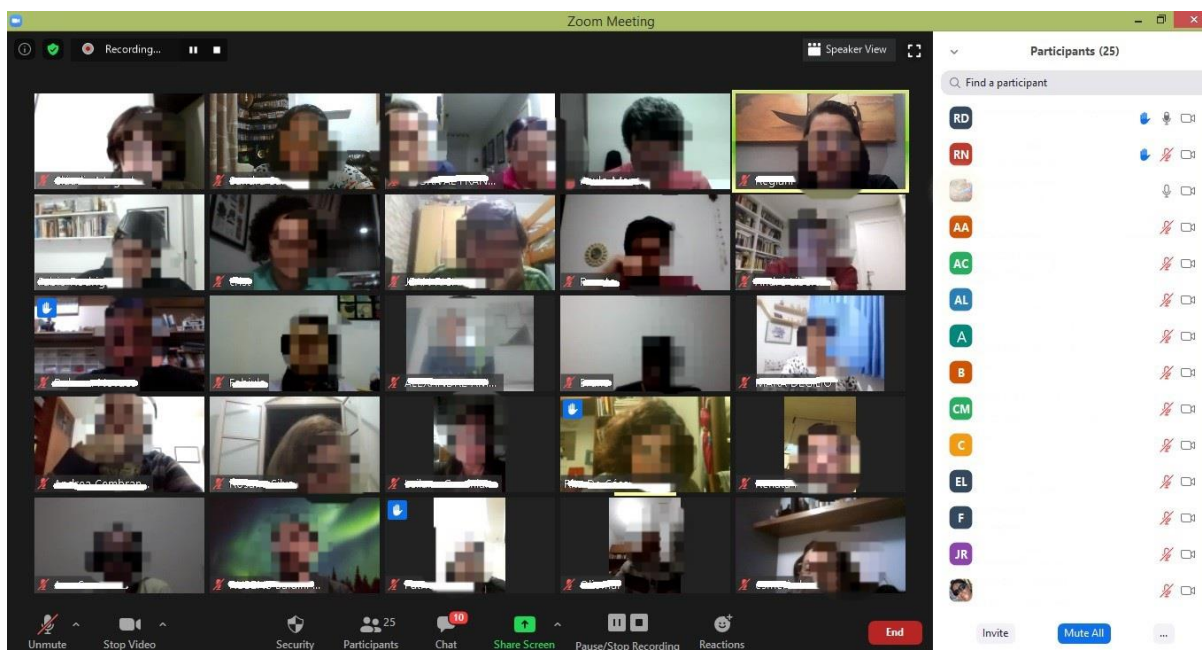


Figura03: captura da tela do aplicativo ZOOM.US

A figura acima apresenta o ambiente virtual de uma reunião de videoconferência realizada com um *Laptop*. No computador de mesa o aplicativo ZOOM.US apresenta a disposição dos participantes em recortes retangulares em pequenos vídeos na tela. O plano de fundo na cor preta exibe em contraste os retângulos dos pequenos vídeos dos participantes. A reunião virtual conecta os participantes, que estão em lugares diferentes, nesse mesmo espaço, na sala virtual. Esse tipo de apresentação em galeria, recurso disponível no modo de apresentação, permite a projeção de até 49¹⁹ participantes em uma mesma tela.

¹⁸ Os nomes e rostos dos participantes foram apagados na edição da imagem (captura de tela). A edição foi realizada pela pesquisadora para preservação do anonimato dos participantes, como compromisso ético da pesquisa.

¹⁹ Informação obtida em < <https://zoom.us/pt-pt/meetings.html>>, acesso em 07/06/2020.

A reunião foi iniciada por um dos participantes do encontro virtual, que será o anfitrião do encontro. O anfitrião tem domínio de todos os recursos disponíveis do aplicativo como, por exemplo: gravação, compartilhamento de áudio e tela, deixar mudo o microfone dos participantes, desligar a câmera, criar grupos de conversa durante a reunião, entre outros. Alguns recursos permitidos ao anfitrião podem ser habilitados para outros participantes do encontro por ele mesmo.

O aplicativo permite compartilhamento de áudio por apenas um participante, esse recurso é possível com reprodução do som do computador pelo anfitrião, ou por um participante autorizado e, pelo turno de fala habilitado pelo ícone “microfone”. O turno de fala é representado pela moldura com destaque em amarelo no quadrante do participante, indicando destaque na tela do computador para aquele que fala. A transição do turno de fala é representada por uma linha na parte inferior em amarelo no quadrante do participante. Desse modo, a interação na realização de trocas de turnos depende da negociação e combinação das vozes daqueles que participam.

Ainda, na figura 03, vemos no canto direito com fundo branco a coluna com a funcionalidade: *Chat*. Esse recurso foi muito utilizado pelos participantes, na necessidade de um complemento de colocação do falante. Desse modo, a pessoa com turno de fala não perdeu a fluência de sua comunicação e os demais continuavam participando ativamente do debate pelo *chat*. Além das discussões sobre os aspectos técnicos do filme, foram levantados aspectos sociais, culturais e políticos, da mesma forma como acontecia nos encontros presenciais.

Para a realização dos encontros, apresenta-se como um aspecto chave a presença de um mediador. Essa escolha se deu no grupo pela necessidade de organização dos tempos de fala para evitar monólogos exaustivos ou, ainda, silêncios incômodos entre a passagem dos comentários. A atividade de mediação foi realizada por diversos participantes do grupo, a depender de alguns aspectos como, por exemplo: interesse e conhecimento no tema a ser abordado no encontro, realização da curadoria dos filmes, realização de convite ao realizador no filme, ou ainda melhor conexão de internet. É importante destacar a intencionalidade do mediador, que vai direcionar as questões colocadas para debate.

O conjunto de possibilidades de usos dos recursos do aplicativo *ZOOM.US* e seus possíveis usos pelos participantes estão atualizados no contexto social concreto

do distanciamento social estabelecido pelas orientações na prevenção da doença COVID-19.

Para ilustrar o movimento do diálogo entre os participantes e os aplicativos utilizados pelo grupo cineclubista elaboramos a figura 04 que demonstra o movimento entre o que é discutido e decidido no WhatsApp e no encontro do Zoom.

Figura 04: Discussão WhatsApp/Zoom



Fonte: elaboração própria

O movimento cíclico de diálogo entre os participantes ocorre virtualmente nos aplicativos WhatsApp e Zoom e confere possibilidade de participação, pois aqueles que participam com menos intensidade no aplicativo de mensagens podem manifestar seu ponto de vista no encontro virtual de cineclube.

2.3 O grupo de WhatsApp

A construção e criação do cineclube de educadores aconteceu por meio da rede social WhatsApp. O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas para

smartphone. O nome deriva da expressão em inglês *What's up?*, que significa, em tradução livre: E aí? Tudo bem? Os usuários do aplicativo trocam mensagens de texto, vídeos, áudios, imagens, endereços de páginas na internet. As conversas podem ser privadas, em grupo com a participação de vários usuários, organizadas cronologicamente com a data e horário da postagem listadas na janela principal do aplicativo. O grupo de WhatsApp sob o título "Cineclube Estação" foi criado em 02/07/2019 com os participantes do grupo de docentes que haviam participado da formação "Cinema Brasileiro um panorama para educadores".

Quando o grupo de WhatsApp foi criado havia 14 participantes. Os planejamentos, organização e divulgação do cineclube aconteciam no aplicativo, como podemos verificar nos excertos escolhidos, que organizam dois encontros. As marcas de oralidade foram mantidas para preservar o uso da linguagem, característico do aplicativo de bate-papo.

Excerto 05: mensagem no WhasApp

08/08/2019 19:54 – Participante C: Queridos, estão caminhando muito bem as negociações pra fazermos a próxima sessão do Cineclube Estação no teatro do XXXXXX, na segunda feira dia 26/8, à noite, exibindo o filme "Amores de Chumbo", com a presença da diretora Tuca Siqueira. Tudo bem? Bjs

08/08/2019 20:43 – Participante R: Que ótima notícia querida Roberta! Vamos aguardar então! 😊

08/08/2019 20:45 - Pesquisadora: Quando fechar precisamos fazer a divulgação. Manda que eu faço 😊

08/08/2019 21:13 – Participante M: 👍😊

12/08/2019 18:48 – Participante C: Queridas e queridos, tudo bem? Hoje conversei com a produtora do filme "Amores de Chumbo" e está confirmada a sessão do filme no XXXXX, no dia 26/08, às 19 h (é esse mesmo o horário? 19 h?)

12/08/2019 18:48 – Participante C: Envio a vocês 4 fotos que ela me enviou para alguém produzir o flyer, ou o material de divulgação. A mocinha é a cineasta.

12/08/2019 18:55 – Participante M: Ótima notícia! 😊

12/08/2019 19:00 - Pesquisadora: Sim

12/08/2019 19:00 - Pesquisadora: Que Mariavilha. Vou preparar a divulgação

12/08/2019 19:06 – Participante R: Que bacana!!! Valeu... 🐱❤️😊

Como vemos no excerto escolhido a reação do grupo foi positiva, as expressões nas mensagens revelam não só adesão do grupo, mas o entusiasmo na continuidade da atividade que havia sido iniciada no ano anterior, presencialmente.

No ano de 2020, com os encontros acontecendo online, a adesão de participantes no grupo de *Whatsapp* aumentou, chegando a ter 67 participantes.

Ainda sobre a organização e planejamento dos encontros, é válido ressaltar que o Cineclube Estação de Educadores possui parceiros importantes, são eles:

- **Coletivo Janela Aberta:** reúne profissionais de diversas áreas que entendem o Cinema como matriz da cultura audiovisual presente no cotidiano da sociedade contemporânea, tal como a televisão, a internet, dispositivos móveis, entre outros. O grupo atua como mediadores em diversos contextos educativos, de forma a facilitar a compreensão da linguagem e cultura cinematográfica na perspectiva da educação dialógica e transformadora. Os cine-educadores atuam, também, como formadores de cineclubes, mediadores de debates, organizadores de mostras e pesquisas sobre Cinema e Educação. O coletivo Janela Aberta – Cinema e Educação está presente na formação e em processos socioeducativos de públicos das mais variadas faixas etárias, incluindo educadores formais e não formais, estudantes, profissionais de diversas áreas, entre outros. No ano de 2022 passei a integrar o coletivo, atuando e participando das atividades de cineclube e de formação de professores.²⁰
- **Festival Entretodos:** O ENTRETODOS é um festival de filmes curtas (até 25 min) e Direitos Humanos, gratuito, aberto a votação online do público. O festival busca ampliar os acessos aos debates de qualidade envolvendo os mais diversos temas da Declaração Universal de Direitos Humanos e de temas que penetram os cotidianos e os alicerces da sociedade e individualidade. O festival utiliza o cinema como uma poderosa ferramenta artística e pedagógica para sensibilizar, mobilizar e alimentar mentes de todas as idades na direção da compreensão e da empatia de Eu com o Outro.²¹

²⁰ Informações obtidas no site o Coletivo Janela Aberta – Cinema e Educação, disponível em <http://www.janelaaberta.org/>, acesso em 12/07/2021.

²¹ Informações obtidas no site do Festival Entretodos, disponível em <https://entretodos.com.br/>, acesso em 12/07/2021.

- **A pesquisadora:** A pesquisadora preparava e enviava lembrete das atividades do cineclube aos participantes via mensagens por *WhatsApp*, preparava o convite e lembrava das datas. Nos encontros que não eram decididos os filmes, a pesquisadora puxava a enquete no grupo para decidir conjuntamente qual seria o filme a ser debatido no encontro seguinte. Recebia os participantes na reunião on-line. Participou, em alguns encontros, como mediadora do debate e buscava incentivar outras pessoas a assumir essa função nos encontros.

Os parceiros Janela Aberta e Festival Entretodos tiveram grande importância no planejamento e realização dos encontros, pois viabilizaram convites aos realizadores dos filmes que participaram deles, além de ampliar o repertório com sugestões aos participantes. Outro ponto importante foi a viabilidade e acesso aos filmes, pois quando não estavam acessíveis nos canais abertos e gratuitos, os parceiros viabilizaram junto aos produtores dos filmes *links* que foram disponibilizados ao grupo de professores.

2.4 Os Atores: participantes de pesquisa

Dos 67 participantes que estiveram presentes nos encontros em 2020, 11 dos mais frequentes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Sendo assim, são eles que compuseram os participantes de pesquisa. Durante a produção de dados, as vozes desses participantes foram, cuidadosamente, escolhidas para compor os excertos para a análise.

A partir da aplicação do questionário de caracterização, identificamos a presença de 15 professores, dentre eles oito docentes no Ensino Fundamental II e Médio, cinco professores na Educação de Jovens e Adultos e, duas professoras universitárias; três coordenadores pedagógicos, incluindo a pesquisadora; quatro diretores de escola, sendo dois na ativa e dois aposentados; três supervisoras escolares. Ao total, 25 participantes do cineclube foram mais assíduos e participantes nos encontros. Optamos por não fazer sua identificação individual para preservar o anonimato e a ética da pesquisa.

Ao total foram 16 encontros cineclubistas no ano de 2020 e em 2021 os encontros continuaram a ocorrer mensalmente. Para esta tese constam como dados para análise os encontros que ocorreram em 2020, recorte necessário devido à grande quantidade de informações coletadas e para que se pudesse proceder à análise.

A seguir, apresentaremos brevemente cada encontro ocorrido no ano de 2020, em ordem cronológica e fazendo a apresentação dos filmes, convidados e temas debatidos. Depois, na seção de discussão, aprofundaremos a análise com os dados escolhidos.

2.5 Encontros cineclubistas virtuais

Nesta subseção realizamos uma breve descrição dos encontros ocorridos *online* na plataforma ZOOM.US para realização dos debates sobre os filmes. Apresentamos, em linhas gerais, o resumo das interações ocorridas nos encontros, como também, os temas centrais dos debates.

Trazemos as imagens dos convites de cada encontro, data, referência do filme e convidados para o debate. Ao longo desta descrição utilizamos as iniciais dos nomes dos participantes para preservação da identidade, conforme compromisso ético de pesquisa.

No apêndice 1 encontra-se as notas de campo da pesquisadora do encontro ocorrido em 09 de novembro de 2020 com o debate do filme “Espero tua (re)volta”, do qual selecionamos excertos para análise e discussão dos resultados.

Figura 05: Convite Campo Grande

13 de abril de 2020

CAMPO GRANDE. Direção: Sandra Kogut. Produção: Flávio R. Tambellini e Laurent Lavolé. Brasil/França, 2016.

Convidada: Sandra Kogut.



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

A decisão pelo debate do filme Campo Grande aconteceu durante o encontro do dia 30 de março com a indicação da participante que integra o Coletivo Janela Aberta. O filme conta a história de duas crianças, Rayane e Igor, que são deixadas na porta da casa de Regina, que vai ajudar as crianças a encontrarem sua casa e sua mãe. O participante J entrou em contato com a distribuidora do filme e foi liberado o link para os participantes assistirem. O encontro contou com a presença da diretora Sandra Kogut.

Antes de iniciar, a pesquisadora/participante explicou para a diretora como surgiu o cineclube e como tem se estruturado durante a pandemia nos encontros virtuais. Na sequência, a participante C convidou a diretora do filme e escutar as impressões sobre o filme e as perguntas, para, na sequência dar sua contribuição. Em linhas gerais, os temas discutidos foram o abandono sofrido pelas crianças, a dissolução da família sofrida pela personagem Regina devido a sua separação conjugal e a mudança de vida dos personagens ao longo do filme. A diretora contou ao grupo sua escolha ao montar o cenário da cidade como um canteiro em obras foi intencional de retratar a cidade em construção, como um lugar inacabado. Assim como sua obra, que termina com a mãe indo buscar as crianças, que não estavam mais na casa, pois Regina também não mora mais no local, deixando o espectador a terminar o filme na sua imaginação.

Figura 06: Convite Vocacional uma aventura humana
04 de maio de 2020



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

VOCACIONAL: UMA AVENTURA HUMANA, DOCUMENTÁRIO. Direção: Toni Venturi. Brasil. 2011.

Convidado: Tonny Venturi.

Nesse documentário, o diretor Toni Venturi faz um registro sobre os colégios experimentais que priorizavam a educação ligada às artes, a educação crítica e participativa dos estudantes nas decisões da escola e que foram extintos nos anos de ditadura, a partir de suas vivências como estudante e do relato de ex-alunos e professores.

O encontro foi sugerido e organizado pela participante C, com adesão de todos do grupo. Com a presença do diretor, o debate entre os docentes trouxe à tona a precariedade da educação pública, a precarização da educação pelos governantes e o avanço do discurso conservador que atinge os educadores nos dias de hoje. Em diálogo com a obra fílmica discutida, que também sofreu com os agravos de uma intervenção política da época, discutiu-se o empobrecimento da educação crítica ligada às artes, a participação dos estudantes e da comunidade. O sentimento narrado pelos participantes ao longo do encontro é o de perda, referindo-se ao que foi visto no filme. Na fala dos docentes, o cineclube assume a importância da resistência dos educadores na luta pela educação de qualidade.

Figura 07: Convite O pontal de Paranapanema

18 de maio de 2020

PONTAL DO PARANAPANEMA. Documentário. Direção: Chico Guariba. Brasil. 2005. Convidado: Chico Guariba.



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

A escolha pela temática ambiental e pelo filme “Pontal do Paranapanema” surgiu em decorrência da divulgação da Mostra Ecofalante no grupo de WhatsApp, que tem como repertório filmes com a temática ambiental. A temática do encontro trouxe como convidados pessoas que nunca haviam participado e que militam na causa ambiental como, por exemplo, o educador Indígena da aldeia Tekoa Pyau e formadores da Secretaria Municipal de Educação. Depois de fazer a apresentação do cineclube para os visitantes, o participante R fez considerações sobre sua visita no Pontal do Paranapanema no final dos anos 1990, no período de sua graduação, ressaltando o ponto de vista do filme sobre os conceitos históricos – A Lei de Terras.

Ao longo do encontro, os participantes pontuaram cenas do filme e de seus personagens e sobre como o que aconteceu no Pontal do Paranapanema na década de 1970 acontece nos dias de hoje na Amazônia, tornando essa obra tão importante para o repertório do educador. O filme foi tratado como um importante documento histórico pelos participantes do encontro.

Figura 08: Convite Sobre Rodas

01 de junho de 2020

SOBRE RODAS. Ficção. Direção: Mauro D’Addio. Brasil. 2017.

Convidado: Mauro D’Addio



Figura Convite cineclubista elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

O filme “Sobre Rodas”, indicado para o debate pelo participante C, conta a história do personagem Lucas, de 13 anos, que chega na escola nova e resolve fugir para ajudar a nova amiga Laís a encontrar seu pai. O encontro que foi mediado pelo participante F que trouxe para o debate assuntos comuns aos educadores, por ter personagens crianças e por tratar da inclusão, pois Lucas sofre o acidente e fica paraplégico e cadeirante.

O assunto que permeou a interação entre os docentes contou com alguns relatos sobre as experiências vividas na escola. Outro tema que surgiu nas falas dos presentes foi o patriarcado presente nas sociais na vida das personagens da mãe e da avó, que são mães solteiras e são subjugadas pela sociedade, na figura da menina que busca a presença paterna.

Figura 09: Mostra Ecofalante



15 de junho de 2020 AMAZÔNIA SOCIEDADE ANÔNIMA. Direção: Estevão Ciavatta e Fernando Acquarone. Brasil. 2015.

Figura Convite cineclubista elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

O filme *Amazônia Sociedade Anônima* foi escolhido pelos docentes para prestigiar a Mostra Ecofalante que acontecia na época. O debate entre os docentes estabeleceu um paralelo entre o que já havia sido discutido no encontro sobre o Pontal do Paranapanema com os acontecimentos atuais acometidos na Amazônia. O debate sobre o documentário permitiu alçar assuntos sobre o desmatamento da floresta e as políticas atuais que não são eficazes na luta contra a destruição ambiental. As lutas sociais mostradas no documentário revelaram como a organização da resistência é árdua e foi comentada pelos participantes.

Figura 10: Uma história de Amor e Fúria



29 de junho de 2020

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA.
Ficção. Direção: Luiz Bolognesi. Brasil.
2012.

Convidado: Luiz Bolognesi.

Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

O filme narra a história de um herói da resistência e perpassa a história do país ao longo de 600 anos. O encontro teve a presença do diretor do filme. O participante C iniciou recebendo o diretor, apresentando-o ao cineclube. O participante R, que mediu o encontro, iniciou as falas sobre o filme falando das revoltas populares, pouco estudadas e aprofundadas no currículo escolar que fazem parte das cenas do filme. Em linhas gerais, o tema da resistência perpassou o debate alinhado a estética do filme. O resgate do filme *Amazonia Sociedade Anônima* também fez parte de diversas falas no debate sobre o filme em questão.

O mote romântico que atravessa a história do filme foi levantado com uma visão crítica feita pelo participante R, quando questionou o diretor sobre o motivo que não

ter incluído um casal gay na obra. Essa colocação mobilizou o grupo a debater o tema para o próximo encontro.

Figura 11: Convite Debate LGBTQIA+



13 de julho de 2021.

O PACOTE. Direção: Rafael Aidar. Brasil. 2013.

PISCINA. Direção: Leandro Goddinho. Brasil. 2016.

LOLO. Direção: Leandro Goddinho e Paulo Menezes. Alemanha. 2020.

Convidados: Leando Godinho e Rafael Aidar.

Figura Convite cineclube elaborado e produzido pelo Participante F/ acervo da pesquisadora

Os participantes R e F fizeram a curadoria desse encontro e os diretores Rafael Aidar e Leandro Goddinho participaram dele. Os filmes com abordagens diferentes, mais adulto ou mais infantil, versavam sobre o tema central LGBTQIA+²² e permeou o debate entre os educadores e sobre a necessidade que temos que aprofundar os estudos sobre o tema. A construção da identidade relatada pelos diretores do filme, presentes no encontro, possibilitou aos presentes refletirem e discutirem o papel da escola na construção ou desconstrução dos arquétipos identitários LGBTQIA+.

Figura 12: Convite Jonas e o Circo sem lona

27 de julho de 2020

JONAS E O CIRCO SEM LONA. Direção: Paula Gomes. Brasil. 2015.

²² LGBTQIA+ é uma sigla utilizada para se referir à comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queers, intersexos e assexuais, que são diferentes tipos de orientações sexuais e identidades de gênero. A sigla LGBTQIA+ é a mais usual, porém também existe uma sigla mais extensa. A sigla completa seria: LGBTQQICAAPF2K+: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, questionando, intersexuais, curioso, assexuais, aliados, pansexuais, polissexuais, aamiliares, 2-espíritos e kink.

Convidada: Paula Gomes.



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pelo Participante B, acervo da pesquisadora

Com a curadoria do participante F, o encontro trouxe a discussão do filme que conta a história de Jonas, 13 anos, que durante suas férias escolares monta um circo no quintal de casa. O documentário de Paula Gomes provocou o debate sobre o papel da escola na vida da criança, pois Jonas não gosta de estudar, mas suas ações para montar o circo revelam diversos conhecimentos necessários para sua execução. O papel da mulher, pois Jonas é criado pela avó e pela mãe, assim como a personagem Lais do filme *Sobre Rodas*, que foi retomado nas discussões dos presentes.

Após discussão com o participante B sobre a identidade visual do cineclube, passamos a pensar no nome do grupo. Nesse momento, o participante B realizou uma pesquisa e verificou que o primeiro nome do grupo “Cineclube Estação” já era utilizado por outro grupo e, em conversa com a pesquisadora, ele considerou que Cineclube de Educadores era “vazio”, pois poderia ser Educadores de qualquer lugar e sugeriu o nome “Cineclube Estação de Educadores” que tinha uma identidade com o local (referindo-se à estação de trem próxima à escola onde teve início os encontros) e, ainda, traz ambiguidade sobre o ponto de encontro de educadores. A partir desse momento, adotamos esse nome para o grupo²³.

Figura 13: Tudo o que aprendemos juntos

10 de agosto de 2020

TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS. Ficção. Direção: Sérgio Machado. Brasil. 2015.

Convidado: Sérgio Machado

²³ Observações obtidas a partir de notas de campo da pesquisadora.



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

A história do músico frustrado que encontra na profissão de professor de uma comunidade carente na periferia de São Paulo motivações para seu exercício profissional provocou o debate desse encontro cineclubista sobre a docência.

O filme trouxe assuntos, nas falas dos participantes, que dialogavam com a realidade dos docentes que atuam em diversos lugares da cidade nas periferias urbanas. Os docentes versavam sobre suas experiências na sala de aula, pois as cenas do filme com as aulas do personagem Laerte fizeram suscitar memórias de vida dos participantes.

Figura 14: Convite Desempregados

25 de agosto de 2020.

DESEMPREGADOS. Documentário. Direção: Zarella Neto. Brasil. 2019.

Convidado: Zarella Neto.



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

A escolha pelo filme Desempregados se deu pela discussão do grupo sobre o avanço da pandemia de COVID-19 e o avanço da crise no país. A indicação do participante R foi acolhida pelo grupo. Os participantes comentaram sobre a vida dos personagens do documentário, trabalhadores, a busca de emprego. A discussão refletiu sobre a situação do país, sobre a exploração do trabalho, a precarização do trabalho e sobre como essas pessoas são invisibilizadas e transformadas em números, dados estatísticos. Muitos participantes comentaram sobre a escolha musical do filme.

Nesse encontro, os participantes comentaram sobre a vida dos personagens do documentário, trabalhadores, a busca de emprego. A discussão refletiu sobre a situação do país, sobre a exploração do trabalho, sua precarização e sobre como essas pessoas são invisibilizadas e transformadas em números e dados estatísticos. O participante J fez a divulgação do Festival Entretodos – Festival Internacional de Curtas Metragens em Direitos Humanos e o grupo decidiu acompanhar o festival e fazer debate sobre um dos blocos temáticos.

Figura 15: Convite Festival Entretodos

21 e 28 de setembro de 2020.



ENTRETODOS – BLOCO BROTOS.

Curadoria: Jorge Grinspum e Manu Sobral.
2020.

Convidados: Jorge Grinspum, Manu Sobral.

Figura Convite cineclubista elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

Vários curtas fazem parte do bloco temático do festival. O bloco Brotos foi escolhido por ter como tema central a infância e a maternidade. Para discutir os filmes foram realizados dois encontros, por causa da diversidade de temas: inclusão, infância indígena, abandono, migrantes, paternidade, guerra.

Inicialmente a data de 21 de setembro estava definida para debater os filmes do Bloco Brotos do Festival de Curtas em Direitos Humanos. No entanto, a riqueza dos temas que os filmes do festival suscitaram demandou do grupo dois encontros na sequência, sendo que no dia 28 de setembro ocorreu o segundo, dando continuidade ao debate²⁴. Esse bloco trouxe como tema central a infância e seu desdobramento a partir de várias perspectivas.

Figura 16: Convite Eu Daniel Blake

19 de outubro de 2020.

EU, DANIEL BLAKE. Direção: Ken Loach. França / Reino Unido / Irlanda do Norte.
2016.

²⁴ A gravação dos encontros não foi possível devido a problemas de conexão da internet da pesquisadora.



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

O filme estrangeiro foi escolhido pelo grupo durante as discussões do filme “Desempregado” para aprofundar o debate sobre a precarização do trabalho. A discussão entre os participantes comparou a situação vivida no Brasil, mas que acontece em diversas partes do mundo, a chamada Uberização²⁵ do trabalho, comentada pelos participantes no debate, impulsionada pela visão empreendedora do neoliberalismo que coloca os trabalhadores em situação de exploração e sem os direitos trabalhistas. Sobre o tema, foi realizado um debate sobre o currículo escolar, tanto do Estado de São Paulo como da Capital, que demandam dos docentes essa abordagem em suas práticas pedagógicas.

Figura 17: Convite Espero tua (re)volta

09 de novembro de 2020.

ESPERO TUA (RE)VOLTA. Direção: Eliza Capai. Brasil. 2019.

Convidada: Eliza Capai.

²⁵ O termo Uberização pode ser entendido como um novo modelo de trabalho, que se coloca como mais flexível, no qual o profissional presta serviços conforme a demanda.



Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

O documentário “Espero tua (re)volta”, de Elisa Capai, discutido em novembro de 2020, acompanha a trajetória do movimento estudantil que ganhou força com as ocupações das escolas estaduais de São Paulo em 2015 e 2016 e que recebeu apoio por todo o país. A diretora monta a história das ocupações da escola com um arquivo que vai das manifestações de junho de 2013 até as eleições de Jair Bolsonaro em 2018. A cineasta busca contar, por meio da memória narrativa de três jovens, Lucas Koka, Marcela Jesus e Nayara Souza, as pautas do movimento estudantil em meio à conjuntura nacional política entre os anos de 2013 e 2018.

A discussão central do encontro de educadores foi sobre a juventude, suas aspirações, as descobertas da idade, participação da juventude, liberdade sexual, somadas às discussões políticas vividas no país e sua influência direta na educação, na escola, na ação docente.

O debate ocorrido nesse encontro foi escolhido para transcrição, produção e análise dos dados na seção de discussão. Essa escolha se deu devido ao tema debatido se aproximar do debate da escola sobre a juventude e os anseios dos docentes para a educação. Outro fator que levou a essa escolha é que depois de quase o ano letivo decorrido de encontros cineclubistas entre os participantes, o grupo já se encontrava mais consolidado nas discussões.

No apêndice 01 detalhamos o encontro a partir de notas de campo da pesquisadora.

Figura 18: Dentro da minha pele



07 de dezembro de 2020.

DENTRO DA MINHA PELE. Direção: Toni Venturi e Val Gomes. Brasil. 2020.

Convidada: Val Gomes.

Figura Convite cineclube elaborado e produzido pela pesquisadora/ acervo da pesquisadora

O último encontro do ano trouxe o tema da negritude ao debate por meio do documentário de Val Gomes, *Dentro da minha pele*. A urgência do tema para os educadores foi discutida pelo grupo no encontro cineclubista, o que levou o grupo a decidir pela abordagem do tema para o próximo ano. O filme traz a fala de estudiosos da área e de pessoas comuns entrelaçadas a passagem dos diretores que fazem parte do filme como personagens. Essa escolha estética da direção trouxe um outro tema para o debate – a presença da mulher no cinema, mais especificamente, da mulher, diretora de cinema.

No total foram 16 encontros cineclubistas no ano de 2020. Essa contextualização e breve descrição dos encontros buscou responder à pergunta: “como se organizam os encontros cineclubistas?”. Essa apresentação, feita no início deste trabalho, foi importante para situar as escolhas teóricas no âmbito da TASCH, metodológicas sob a perspectiva da Colaboração Crítica e das discussões que se seguirão.

Como critério de seleção para análise, foram escolhidos filmes que trazem o contexto escolar como debate. Sendo assim, para a análise dos dados, na seção 04, os excertos escolhidos para análise são do encontro ocorrido em 09/11/2020, com o debate com o filme “Espero tua (re)volta”, por este aproximar-se mais do debate sobre

a escola, sobre a atuação dos professores e sobre o contexto histórico vivido pelos docentes. O filme documenta a ocupação das escolas secundaristas do Estado de São Paulo e faz um recorte com o momento político entre os anos de 2013 e 2018. Tais escolhas buscaram relacionar as memórias que são acionadas pelos sujeitos no ato de participação e seus desdobramentos em ações futuras.

Esta escolha justifica-se também pelo fato de o tema do debate do filme aproximar-se ao que se pretende no objetivo deste trabalho, ou seja, investigar se e como os participantes mobilizam e constroem patrimônios vivenciais, a fim de compreender o tipo de agência construída nesses processos, pois do foco de debate está no âmbito da educação, da escola e no aluno.

Sendo assim, continuamos para a seção seguir que apresenta o escopo teórico da tese.

SEÇÃO 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao considerar que o objetivo deste trabalho é investigar se a prática cineclubista permite a construção da formação engajada de professores, esta seção busca por uma raiz sobre as discussões sobre cinema e educação. Busca também pelo aporte teórico da Teoria da Atividade sócio-histórico-Cultural, que oferece suporte para o aprofundamento dos estudos do conceito de patrimônios vivenciais, agência e a formação engajada de professores.

Para isso, partimos dos manuscritos primordiais de Marx e Engels, seguido por Vygotsky, para, então, avançar nos estudos dos teóricos vygotkyanos que apresentam o conceito de agência como possibilidade de ação dos sujeitos sobre o objeto. Esses conceitos estão entrelaçados, pois conceito de agência nos ajudará compreender as ações dos participantes no cineclube de educadores com vistas a identificar se o cineclube de educadores recupera e/ou constrói patrimônios vivenciais para a formação engajada, nossa pergunta de pesquisa.

Alicerçando-nos nesse debate, partimos do conceito de engajamento delineado pela Base Nacional Comum para a Formação de Professores, que preconiza o compromisso com o outro. Propomos uma ampliação ao nos aprofundarmos no olhar sobre o engajamento com a realidade, conforme proposto por Freire (2015; 2016), explorando a colaboração crítica elucidada por Magalhães (2004; 2012), incorporando o pensamento decolonial de Walsh (2013; 2019) como uma resistência ética contra o autoritarismo e a opressão.

Nessa perspectiva, a formação engajada de professores, delineada nesta tese, almeja recuperar e construir patrimônios vivenciais por meio das experiências significativas do cineclube. O foco está no comprometimento com a realidade, visando a superação das opressões.

3.1 A TASHC e as implicações na formação de professores

Jonas: O final do meu filme vai ser esse mesmo?

Narradora: Esse qual?

Jonas: Triste.

Narradora: Esse não é o final do seu filme, é o fim desse filme.

Trecho diálogo do filme: *Jonas e o Circo sem lona*

O documentário brasileiro *Jonas e o circo sem lona*, de 2016, dirigido por Paula Gomes, abre a seção teórica desta pesquisa considerando que a experiência vivida, os processos sociais, históricos e culturais podem se configurar como potencializadores dos processos de desenvolvimento do sujeito. Paula Gomes acompanha uma parte da vida de Jonas Laborda, 13 anos. O menino construiu, no quintal da casa onde mora com sua mãe e avó, na periferia de Salvador, um circo. Jonas recebeu influência da família, que são artistas circenses. Ele é malabarista, palhaço, dançarino, trapezista e locutor. Assim, passa a tarde ocupado em planejar e organizar espetáculos circenses, além de treinar e ensaiar os amigos que fazem parte de sua trupe.

O dilema instaura-se quando as aulas na escola retornam, apesar de esforçar-se para manter os ensaios, seus amigos o deixam e, somado a isso, a mãe o pressiona a desistir do circo e o incentiva a frequentar a escola e estudar. É perceptível que o foco de Jonas não é passageiro, não poderia ser substituído por outro interesse como, por exemplo, jogar bola, pois as experiências do adolescente com o circo são marcantes e constituem sua forma de ver e viver o mundo. No entanto, essa situação não é compartilhada pelos amigos, que veem o circo em outro patamar de prioridades. Diante disso, a frustração e decepção de Jonas é explícita nas cenas do filme.

A mãe preocupa-se com a educação do filho, mas Jonas não é “bom” aluno e a escola não é “boa” para ele. A escolha teórica discutida nesta seção nos apresenta condições para compreender que o espaço escolar necessita ser pensado de forma mais ampla. Apoiados na Teoria de Atividade Sócio-histórica Cultural (TASHC), consideramos que a ação do indivíduo não é meramente biológica e natural, pois está condicionada por um processo histórico-cultural, em uma rede complexa de desenvolvimento que se dá a partir das relações com o mundo e com o outro (Vygotsky, 2008). Assim se pode observar com Jonas, personagem do filme: suas escolhas, preferências e ações são determinadas pelas experiências pelas quais já viveu.

Entendemos que o ser humano é um sujeito social e histórico, ou seja, seu desenvolvimento dá-se a partir das relações sociais “regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana” (Vygotsky, 2008, p. 63).

A teoria sócio-histórico-cultural dá significativa importância à linguagem no desenvolvimento dos sujeitos. Vygotsky (2007 [1930]) constata que a fala e o pensamento têm estruturas inter-relacionadas e que o ato comunicativo é um intercâmbio social. Os fundamentos do materialismo sócio-histórico cunhado por Marx e Engels (2007) têm seu ponto de partida na “libertação” do sujeito da fraseologia da filosofia e teologia que o mantiveram escravizado, nesse sentido a libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento. Os autores argumentam que tanto as teorias do idealismo de Hegel, o racionalismo, quanto a teologia que, determinam o predomínio da consciência sobre o mundo são fraseologias vazias e insuficientes para compreender o sujeito em suas relações sociais e as condições de vida existente, permanecendo na abstração.

A teoria marxista da sociedade teve papel fundamental no pensamento de Vygotsky, que aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos, pois, de acordo com Marx e Engels (2007), as mudanças históricas na sociedade e na vida material dos sujeitos produzem mudanças na natureza humana. A concepção de história para Marx e Engels (2007) dá-se no entendimento de sucessão de gerações, em que cada uma delas explora os conhecimentos a ela impressas e, por consequência, altera as condições anteriormente colocadas, constatando a existência humana e a ação dos sujeitos de fazer história, ou seja, de transformar a realidade. Diante disso, o impacto dessa concepção está em compreender que sujeito e sociedade são apreendidos em uma perspectiva histórica.

Marx e Engels (2007, p. 33) consideram a ação do sujeito no mundo como “ato histórico”. Para viver e agir no mundo o sujeito precisa comer, beber, vestir-se, ou seja, o primeiro ato histórico são as necessidades básicas que levam o sujeito à produção dos meios para o segundo ato histórico, a satisfação dessas necessidades, por meio de instrumentos de sua satisfação. O terceiro ato histórico são as relações sociais – social no sentido que envolve a cooperação dos sujeitos para a um objetivo comum e que interfere no desenvolvimento da história. Dessa conexão, o quarto ato

histórico é definido como modos de cooperação, ou seja, a conexão que mantém os sujeitos unidos na produção dos meios para atendimento das necessidades.

Depois de estabelecer as ações materiais do sujeito como ato histórico, Marx e Engels (2007) registram um percurso histórico de como as diversas formas de divisão de trabalho e as configurações de propriedade determina as relações entre os indivíduos, os instrumentos e a produção. O que nos interessa é compreender que, de acordo com Marx as mudanças históricas na sociedade e na vida material vão produzir mudanças no comportamento e consciência humana, ou seja, na “natureza humana”. Esses aspectos foram incorporados na obra de Vygotsky (2008) sobre o homem e seu desenvolvimento. Ao compreender a base marxista, consideramos suas implicações por meio de uma concepção crítica, pois considera a ação dos sujeitos em colaboração, assim como ocorre no cineclube de educadores.

Para todos os efeitos, uma breve explanação da concepção do conceito de materialismo sócio-histórico foi necessária para compreender as discussões que virão a seguir, visto que, depois de estabelecer os quatro elementos do ato histórico, Marx e Engels (2007, p.33) constatam a presença da linguagem como forma materializada da consciência, salientando que seu desenvolvimento e aperfeiçoamento ocorre por meio da interação com o outro. Daí a importância que atribuímos a linguagem para discussão dos resultados dessa pesquisa.

Diante disso, o desenvolvimento do pensamento não se dá do individual para o social, mas do social para o individual. Admitir que o desenvolvimento não é uma forma biológica e natural, mas resultado de processos sócio-histórico assenta-se sobre uma outra questão: a dualidade sujeito/objeto. Esse é o movimento revolucionário de Vygotsky (2008), que foi seguido por diversas gerações: considerar que a atividade no sujeito é um princípio de internalização dos processos psíquicos superiores.

Os estudos de Vygotsky (2007) inovam ao propor que toda atividade dirigida a um objeto é operacionalizada por instrumentos mobilizados, sem os quais, a atividade não poderia ser realizada. Para ele, a função mediadora, as funções psicológicas superiores, serão desempenhadas por estímulos artificiais, ou autogerados: o signo.

Desse modo, os processos simples na operação de estímulo resposta, representados pela operação: $S \rightarrow R$ foi substituído pelo ato complexo e mediado:

Figura 19: Modelo de atividade proposto por Vygotsky



Figura 19: Modelo básico de atividade proposto por Vygotsky (2007). Fonte: Engeström (2016)

Uma vez estabelecido o elo intermediário entre estímulo e resposta, Vygotsky (2007), discute a função de signo e instrumento. Para ele “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade” (Vygotsky, 2007, p. 55), ou seja, o instrumento é o meio pelo qual a atividade humana é dirigida para controlar e transformar a natureza, orientado externamente pode ser considerado como possibilitador da intervenção do homem na natureza.

Já os signos são orientados para o próprio sujeito, sendo responsáveis pela regulação das ações sobre a consciência e “não modificam em nada o objeto da operação psicológica” (Vygotsky, 2007, p. 55), ou seja, são ferramentas auxiliares dos processos psicológicos. Signo e instrumento são fundamentais, pois um opera internamente e outro externamente, respectivamente.

Leontiev (2010) acrescenta aos estudos de Vygotsky (2007; 2008) que para entender uma ação é necessário entender o motivo da atividade. Partindo do princípio de que o sujeito exerce o trabalho para satisfazer necessidades, usa o exemplo de um caçador que foi estimulado por uma necessidade, ou seja, a fome. Portanto, o objeto de uma atividade está intrinsecamente relacionado ao motivo. Assim, para que a atividade surja, é necessário que o objeto tenha uma relação com o motivo da atividade, ou seja, a ação do sujeito também se modifica. Atividades são realizadas por ações intencionais conscientes. Por atividade, Leontiev (2010) considera os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige ao objeto que, estimula o sujeito, isto é, o motivo (p. 68). Para ele, o

estudo de atividade não está sobre o sujeito ou o objeto, mas sobre a sua relação dialética.

Para explicar, Leontiev (2010) primeiro diferencia atividade de ação. Seu foco está no coletivo e na divisão de tarefas. Como o exemplo da atividade de caça coletiva, no qual, a fim de obter o alimento (objeto) para saciar a fome, o sujeito realiza diversas ações (espantar a caça, abatê-la, acender o fogo e cozer o alimento). Essas ações são elementos estruturantes da atividade e determinadas pelo motivo da atividade – a fome. Assim, a atividade pode ser considerada um conjunto de ações desenvolvidas pelo sujeito, motivadas pelo objeto e mediadas por instrumentos.

Leontiev (2010), engendrado com as concepções do materialismo sócio-histórico, acompanhou, historicamente, o desenvolvimento da atividade humana e o conjunto de funções psicofisiológicas. Isso inclui as funções fisiológicas e as funções psicológicas que constituem a base dos fenômenos subjetivos da consciência humana. Para ele “sensações, experiências emocionais, fenômenos sensoriais e a memória” (Leontiev, 2010, p. 76) formam a subjetividade humana e a plasticidade da representação do mundo na consciência. Por sua vez, o desenvolvimento das funções psicofisiológicas está ligado ao desenvolvimento ou mesmo ao aprimoramento da atividade.

Os estudos de Vygotsky (2007; 2008) e Leontiev (2010) que serviram da base para TASHC são debatidos e complementados de modo inovador por Engeström (1999), quando este propõe que a atividade pode ser entendida não somente nas relações entre o sujeito e o objeto, mas entre o sujeito e o sujeito. Engeström (2016) avança no conceito de atividade expondo a necessidade da compreensão dos processos de trabalho humano e recuperando os conceitos do materialismo sócio-histórico de Marx e Engels (2007) sobre os processos de divisão, produção e exploração do trabalho. O exemplo clássico dado por Leontiev (2010) da caça coletiva também foi retomado.

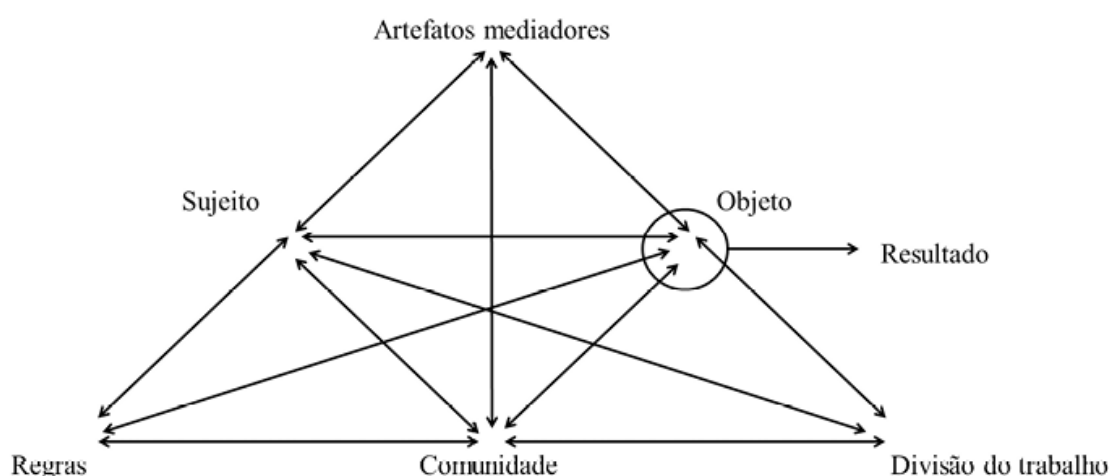
Engeström (2016) discutiu as ações que levam os sujeitos a reunirem-se em uma caça é considerada produção, assim como, a distribuição, troca e consumo são objetos dessa ação. Ele considera que as ações definidas por Leontiev (2010) também podem ser consideradas atividades, explicadas como “atividades vizinhas” da “atividade central”. Como, por exemplo: afiar a lança, espantar a caça, abatê-la, são

atividades vizinhas da atividade central – a caça. Desse modo, na estrutura interna do triângulo da atividade concebido por Vygotsky são acrescentados subtriângulos que referem-se à existência simultânea da atividade produtiva.

Engeström (1999) retoma a discussão realizada por Marx (2007), em que a contradição fundamental da atividade humana está na divisão de trabalho. Primeiro discute que atualmente a organização dos modos de produção capitalista, a otimização tecnológica que ocorre em ritmo acelerado, exigindo transformações aceleradas criando possibilidades de novos tipos de atividade. O segundo assunto abordado por Engeström (1999) está na capacidade de o sujeito compreender o caráter mutável dos objetos, definidos como “objetos em fuga”, entendidos como eventos drásticos, tais como: o aquecimento global, desastres financeiros globais, surgimentos de novas pandemias que, explorados pelas elites políticas e econômicas, reorganizam as condições sociais de acordo com o regime neoliberal. No entanto, diante da controvérsia, possuem potencial de desenvolvimento de transformação. O conceito de “objetos em fuga” definidos pelo autor nos remete à situação que descrita sobre o objeto da pesquisa que se instaura no momento pandêmico jamais imaginado antes.

O triângulo da atividade proposto por Engeström (2016) possui dentro dele subtriângulos de produção, distribuição, troca e consumo. Toda estrutura da atividade é reorganizada e representado da seguinte forma:

Figura 20: Estrutura da atividade humana



Fonte: Engeström (2016)

A atividade humana, ilustrada na figura, **sujeito** refere-se ao indivíduo, ou a um subgrupo. O **objeto** é a “articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final” (Liberali, 2009) e é transformado em resultado com ajuda de instrumentos (ferramentas e signos, Vygotsky (2007)), a **comunidade** representa um grupo que compartilham o mesmo objeto, a **divisão de trabalho** apresenta uma divisão horizontal das tarefas e vertical de poder, e por fim, as **regras** podem ser compreendidas como as regulamentações, normas e padrões de limites, implícitas ou explícitas dentro do sistema de atividade.

Assim sendo, sugerindo um modelo de atividade que destaca a relação entre os sujeitos e entre as relações como um processo integral dos aspectos de atividade, Engeström (1999; 2008) propõe o conceito de atividade coletiva e destaca a relação entre os sujeitos e as relações como um processo integral dos aspectos de atividade.

A esse respeito, como foco na atividade social, dialogamos com o que diz Liberali (2009):

Para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos nela atuantes estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida. Em outras palavras, uma atividade é realizada por sujeitos que se propõem a atuar coletivamente para o alcance de objetos compartilhados que satisfaçam, mesmo que parcialmente, suas necessidades particulares (Liberali, 2009, p. 12).

E completa:

Atividade Social é constituída por agentes (sujeito) que percebem suas necessidades, são motivados por um propósito (objeto), o qual é mediado por artefatos (instrumentos) por meio de uma relação entre indivíduos (comunidade), que se constitui por regras e por divisão de trabalho (idem, p.19).

Buscando explicitar a relação entre a teoria estudada e o objeto da pesquisa, identificamos os componentes da atividade Cineclube, que podem ser compreendidos no quadro abaixo, aonde, utilizamos o triângulo proposto por Engeström (2016):

Tabela 02: Atividade Cineclubes de Educadores²⁶

Componentes	
Sujeitos	Professores, diretores, supervisores e coordenadores atuantes; professores, diretores, supervisores e coordenadores aposentados; produtor de cinema participante.
Objeto	Ampliar o repertório do cinema nacional e da estética cinematográfica, debater os temas.
Comunidade	As escolas envolvidas, produtores dos filmes, redes parceiras das escolas, famílias dos sujeitos.
Instrumentos	Filmes, sala de “cinema” física ou virtual, textos sobre os filmes (resenhas, comentários de especialistas, entrevistas com atores e diretores), aplicativo de videoconferência, computador, celular, escuta, conversas.
Divisão de Trabalho	<p>Todos os participantes decidem as datas dos encontros, debatem os temas dos filmes, escolhem e assistem aos filmes, elaboram questões e comentários, formulam questões, fazem pesquisas breves sobre as produções (sobre as obras, os diretores, atores, curiosidades e afins), compartilham impressões.</p> <p>Janela Aberta: agenda a reunião on-line, compartilha o link, abre a reunião.</p> <p>Pesquisadora: Faz o convite de divulgação, compartilha no grupo de WhatsApp, mobiliza o grupo a participar reforçando com mensagens de convite e lembrando a data.</p>
Regras	Ouvir e falar com os demais participantes de maneira cordial, escutar e respeitar a fala e turno dos participantes, falar na fala do outro, contribuindo para o trabalho do grupo, dar

²⁶ Quadro elaborado com a colaboração de pesquisadores do Grupo de pesquisa LACE na Atividade Programada “Minicurso: Linguagem em propostas de ensino-aprendizagem em todas as áreas” pela orientadora Fernanda Coelho Liberali.

	sugestões de filmes, participar da decisão do próximo filme a ser debatido.
--	---

Fonte: elaboração própria

Como pode ser visto, a descrição da atividade cineclube no quadro acima nos traz uma visão mais ampla, mais estruturada, pois segundo Engeström (1999), a atividade é um sistema complexo que pode ser analisado dentro das relações estruturais que compõe a atividade. No cineclube, os sujeitos que participam da atividade estão dirigidos a um objeto determinado para atender a uma necessidade específica individual, ao mesmo tempo que se mantém uma proposta de atuação coletiva para que alcancem um objeto compartilhado.

Engeström (2016) faz mais um avanço no triângulo da atividade ao incorporar os processos de produção, troca, distribuição e consumo, discorre sobre as seguintes contradições: a primeira, a respeito da formação socioeconômica capitalista e o conflito interno entre valor de troca e valor de uso; a segunda é a divisão hierárquica do trabalho; a terceira, como discutido por Marx (2007) é a dominação da produção de ideias. Engeström (2016) usa o seguinte exemplo: a criança vai à escola para brincar com seus amigos (motivo dominante), mas o professor tenta fazê-lo estudar (motivo mais avançado culturalmente) e, por fim, a quarta contradição considerada atividades vizinhas que estão vinculadas à atividade central e são constituintes de todas as atividades.

À luz dessa discussão, esta pesquisa considera as contradições como forças propulsoras para a pesquisa interventiva que, quando transformada em motivo da atividade coletiva, demandam organização coletiva, questionando e rompendo com as limitações da atividade. Nesse contexto, o pesquisador assume uma postura crítica com o papel de provocar e sustentar processos de transformação em ações conjuntas com os participantes que pode fazer surgir uma “nova forma histórica de atividade” (Engeström, 2016, p. 190).

E, na transformação dessa atividade, no quadro sócio-histórico-cultural, o instrumento (Vygotsky, 2007; Engeström, 2016), enquanto aparato fundamental, condutor da mudança sobre o objeto, assume várias facetas e pode ser visto de maneira diferente na implementação da atividade. Instrumento tem uma determinada função, é um facilitador e, quando reconhecido por um grupo, sua função é conduzir

a atividade. Portanto, para nós, o cinema é instrumento mediador no processo formativo, donde se justifica o uso do conceito “instrumento” no título do trabalho.

Diante disso, Engeström (2016) amplia essa visão com o conceito de instrumentalidade, para expandir instrumento. Em consonância, Liberali (2018, p.176) baseada em Engeström (2016) esclarece que:

a instrumentalidade está relacionada aos instrumentos (materiais e simbólicos) e aos processos cognitivos utilizados na sua implementação. Esses recursos/modos representacionais são criados e usados de acordo com as necessidades vividas e estão encarnados na história e nas escolhas desses diferentes modos de representação.

A instrumentalidade refere-se à relação entre os instrumentos, sejam eles materiais ou simbólicos e aos processos cognitivos utilizados na sua aplicação. Nesse contexto, os "instrumentos" podem ser ferramentas tangíveis, como dispositivos físicos, ou instrumentos simbólicos, como conceitos, linguagem e representações mentais. A instrumentalidade está ligada à forma como utilizamos esses recursos para atingir objetivos específicos ou resolver problemas.

A instrumentalidade, portanto, não se limita apenas aos objetos físicos que usamos, mas também inclui o pensamento, a cognição e os métodos intelectuais empregados para alcançar determinados fins. Essas representações são criadas e empregadas de acordo com as necessidades específicas que surgem em contextos particulares, no nosso caso, o cineclube, objeto deste estudo.

Os modos de representação e os métodos cognitivos não são estáticos, mas evoluem em resposta às experiências passadas e vividas pelos sujeitos, às mudanças nas circunstâncias e às escolhas feitas por indivíduos e comunidades ao longo do tempo. A compreensão desse conceito para entender as ações dos sujeitos no cineclube de educadores é importante, pois a obra fílmica, instrumento mediador da construção do debate, amplia as dimensões de interação. Para nós, essa nova instrumentalidade do filme aplicada à formação de professores pode ser vista como uma célula embrionária para um novo tipo de trabalho colaborativo na formação engajada de professores.

Diante disso, na sequência, apresentaremos a discussão sobre o uso do cinema na formação de professores, que estabelecerá a base de discussão e análise dos dados da pesquisa.

3.2 Arte e formação

Para olhar para a arte e a formação do sujeito, ou seja, a formação de professores, nosso enfoque de pesquisa, escolhemos o enquadre Histórico-Cultural, nossa base teórica, em especial os pressupostos de Vygotsky (1999), na obra “Psicologia da Arte”. Nela, o autor se opõe ao psicologismo tradicional por considerá-lo limitado e redutor, acrescentando a ele o elemento marxista, no qual o enfoque sociológico não anula o enfoque estético; eles se complementam, porque a arte é social. No prefácio à edição brasileira assinada por Paulo Bezerra, o professor universitário, tradutor e crítico literário destaca que a relação do sujeito com o mundo passa pela mediação do discurso, formação de ideias e pensamentos pelos quais o sujeito apreende o mundo e atua sobre ele.

A obra de arte defendida por Vygotsky (1999), como construto social, trabalho humano, é fruto da ação criativa dos sujeitos, mas não é cópia fiel da realidade. Trata-se de algo novo e historicamente situado e a percepção do que foi criado também exige criação, “porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor [...] é necessário superar criativamente o seu próprio sentimento e encontrar a sua catarse” (Vygotsky, 1999, p. 314). Ao fazer essa afirmação, Vygotsky critica as visões da psicologia e da pedagogia tradicional, que simplificam a experiência artística à estética do prazer ou desprazer de um espectador passivo.

Psicologia da Arte é uma obra polêmica na qual Vygotsky (1999) discute as correntes mais importantes da psicologia e da estética. Apesar de demonstrar interesse pela psicanálise na obra de Freud, ele critica a apreciação exagerada pela sexualidade e enfatiza a ausência do fator histórico e social na obra do autor. Ao olhar pelo procedimento do Formalismo Russo, o autor questiona que os valores estéticos da obra de arte sejam sustentados apenas pela forma e conteúdo, em que se reserva para o espectador um papel passivo.

Como nosso objeto de estudo está dentro do campo das artes, nos parece válido olhar para a discussão da arte como catarse, tema do capítulo IX. O autor (1999) elucida elementos da arte como construto social, fruto da ação criativa,

historicamente situada e avança, produz efeito no outro (emoção) com a percepção do que foi criado, também exige criação e recriação.

O termo *catarse* é recuperado do filósofo Aristóteles e interpretado por Vygotsky (1999) com uma descarga nervosa, promovida pela conversão de energia positiva em negativa. Isso explica porque procuramos na arte situações que evitamos na vida cotidiana, como paixão, medo, raiva, entre outros. Importante para a vida “a arte realiza a *catarse* e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social” (Vygotsky, 1999, p. 315). Ou seja, não atua socialmente só porque é coletivo, mas individualmente, no sujeito que experimenta a arte em seus processos mais íntimos e pessoais e cumprindo a sua função social.

O processo de socialização da arte é indissociável da relação entre sujeito e sociedade, pois seria um risco pensar a arte apenas como expressão de sentimentos e emoções. O que queremos dizer é que a produção de uma obra artística não é meramente produto de um coletivo de pessoas que se juntam, mas uma produção culturalmente construída, historicamente situada e incorporada à produção da humanidade.

Compreendo a *catarse* como a vivência intensa de uma emoção. Observamos que é neste contexto que Vygotsky aprofunda a abordagem das emoções, culminando, entre 1931 e 1933, na elaboração do livro “Teoria das Emoções”. Em uma síntese, podemos afirmar que as emoções humanas, embora tenham fundamentos biológicos, são profundamente permeadas por influências histórico-sociais, manifestando-se nas interações entre os indivíduos e na relação destes com o mundo. Ao explicar o fenômeno emocional no âmbito da psicologia, o autor destaca a interconexão complexa entre elementos biológicos, culturais e sociais que moldam a experiência emocional humana.

Explicando emoção no campo na psicologia o autor:

a energia nervosa tende a gastar-se em um pólo, no centro ou na periferia; toda intensificação do dispêndio de energia em um pólo acarreta imediatamente o seu enfraquecimento no outro. A mesma coisa é descoberta em forma desarticulada por estudos particulares da emoção. (Vygotsky, 1999, p. 265).

As emoções da arte passam pela imaginação e ganham força com ela, isso porque, para Vygotsky (1999), o sujeito experimenta com a arte uma emoção real. Para explicar esse efeito, o autor traz o seguinte exemplo: se pela noite você experimenta o medo ao confundir um paletó pendurado com uma pessoa na penumbra, o erro é evidente, pois não condiz com um conteúdo real. Na obra de arte, a experimentação se desenvolve em uma base emocional real e então “temos o direito de considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional” (1999, p. 258).

Sobre a relação entre emoção e imaginação, Vygotsky (1999) explica que, na apreciação estética, o sujeito não sofre com alguém, mas sofre porque o sofrimento do outro coloca o seu sofrimento em movimento. As duas emoções são reais: a da personagem na obra de arte e a do sujeito que contempla; ou seja, a emoção expressa põe a emoção do sujeito e movimento. Vygotsky (idem) diferencia emoção comum da emoção artística, para ele a arte introduz a ação da paixão, rompe o equilíbrio, modifica a vontade em um sentido novo, faz reviver um sentimento já vivido.

É nesse movimento entre emoção e imaginação, a contemplação de uma obra de arte “promove a transformação da intensidade, da frequência e da expressão das emoções, possibilitando sua ressignificação e, em decorrência, sua transformação” (Souza, Dugnanin e Reis, 2018, p. 380). Nessa esteira de discussão, e buscando um entrelaçamento com o objeto de pesquisa, procuramos entender as funções da arte e seus desdobramentos na ação dos sujeitos. Nas palavras de Vygotsky:

a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente a revive para o sentimento aquelas emoções e paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (1999, p. 316).

Em suma, a função da arte é produzir a descarga energética dos sentimentos comuns, dando vazão a eles. Daí derivamos uma série de efeitos, como o rompimento do equilíbrio interno, que exige do sujeito a criação de uma série de estruturas com novas ordenações, a formulação da mente para lidar com as emoções, construção de atitudes futuras frente as emoções vivenciadas e transformação a paixão em ação.

Recorrendo aos textos da psicologia para entender a importância do uso da arte no campo da educação, construímos uma base que justifica o uso do cinema

como instrumento para a formação de professores. Souza (2016), ao considerar a relação entre emoção e cognição para o desenvolvimento do sujeito, chama atenção para a ação do educador, elencando como central a instauração da afetividade como capacidade de mobilizar a si próprio, e o outro em suas ações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisadora propõe pensar a arte como meio e fonte de desenvolvimento.

A autora (2019) defende que o uso da arte na educação, no nosso caso a formação de professores, tem potencial para abrir espaço para ressignificação da realidade, fazendo emergir as contradições que permeiam suas ações em uma atividade dinâmica de escuta e diálogo, possibilitando a construção de novos modos de perceber a si mesmo e o outro, isto é, na relação com os outros atores da escola: seus colegas de trabalho, os estudantes, as famílias e a gestão escolar (Souza et al., 2019). A arte favorece o questionamento dos discursos recorrentes e cristalizados, facilita a superação de resistências, possibilita o diálogo, a trocas de conhecimento e experiências, fundamentais no processo formativo.

Diante do exposto, almejamos, em consonância com as pesquisas conduzidas no campo da arte, adentrar na próxima subseção para discutir a formação engajada de professores.

3.3 A formação engajada

Esta subseção discute e propõe a formação engajada de professores como um conceito para o campo da formação de professores. Primeiro, explicitaremos a ancoragem teórica na TASHC para, na sequência, ampliar os sentidos atribuídos por “engajamento” utilizado no documento Base Nacional Curricular BNC-Formação com base no conceito de engajamento proposto por Freire (2015; 2016) e decolonialidade de Walsh (2013; 2019).

A formação de professores inserida na perspectiva da TASHC se constitui na visão de uma formação engajada de professores com a criação de ambientes de formação, em que sujeitos se reconheçam como participantes do processo coletivo e colaborativo de transformação e que assumam a consciência intencional na atividade com vistas para a transformação da realidade.

Essa proposição faz-se necessária diante da falta de liberdade acadêmica, a fragmentação estrutural, as obrigações curriculares fazem com que os professores passem a gravitar sobre as normas escolares, em vez de servir como agentes de mudanças (Smagorinsky, 2020). Ao se dedicar para a formação de professores para a vida nas escolas, Smagorinsky (2020), recorre a Vygotsky (2008) para entender o desenvolvimento humano e aponta como primeiro plano a interação social com base em padrões histórico-culturais e meios de mediação como origem de processos cognitivos.

O trabalho humano, qualquer que seja, é uma atividade instrumental, ou seja, uma atividade que, direcionada a um objeto, tem a intenção de transformá-la (Leontiev, 2010). É sob essa perspectiva que Tardif (2014) define a atividade profissional docente como um trabalho interativo, pois, como prática concreta, situada historicamente, consiste em “coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos” (Tardif, 2014, p. 118).

Assim, como uma atividade instrumental, ela se manifesta nas interações humanas, portanto as interações com os alunos é a atividade principal do professor e o objeto de sua atividade. Diante disso, afirmamos que as normatizações curriculares que não levarem em consideração as tensões e dilemas, como, por exemplo, o tempo de trabalho, o número de alunos por sala, a escassez de recursos materiais das instituições, os baixos salários, o controle administrativo dos gestores, as condições de vulnerabilidade dos estudantes, situações essas que são descritas pelos educadores nas sessões cineclubistas, não serão bem-sucedidas em uma implementação.

Ao tratar da formação de professores, Imbernón (2011) considera que é impossível tratar de maneira isolada, como se o professor fosse um indivíduo na sala de aula com seus alunos, sem considerar o que acontece fora da escola, sem analisar o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, no avanço das redes sociais, a mudança das estruturas familiares e de outras instâncias de socialização, os problemas ambientais, ou mesmo a situação pandêmica, contexto histórico desta pesquisa. Desse modo, “o trabalho docente não é apenas um trabalho educacional, mas um trabalho social por excelência” (Imbernón, 2011 p. 111).

Assim sendo, propomos problematizar as políticas de currículo e formação propostas pelo documento Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, BNC-Formação (Brasil, 2018b). A BNC-Formação foi instituída pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2 de 20 de dezembro de 2020 e define diretrizes curriculares para a formação inicial e contínua para professores da Educação Básica. O documento para a formação docente foi elaborado com base nas propostas do documento Base Nacional Comum Curricular”, BNCC (Brasil, 2018a). O texto foi instituído nacionalmente no ano de 2018 como um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais a todos os alunos ao longo da educação básica.

Em linhas gerais, a BNC-Formação (Brasil, 2018b) é dividida em cinco partes: a primeira apresenta um histórico sobre a formação de professores no Brasil; a segunda discorre sobre uma visão sistêmica sobre a formação inicial, a residência pedagógica, os cursos de licenciaturas, a formação contínua, estágio e o plano de carreira e avaliação; a terceira parte traz uma matriz de competências profissionais; a quarta parte trata dos limites da atuação com uma visão para o desenvolvimento das competências e, por fim, na quinta parte estão as referências. Para esta discussão, nos atemos à formação contínua, mais especificamente à matriz das competências profissionais.

Ao buscar compreensão do uso do termo competências, observamos que, na BNCC (Brasil, 2018a), competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A BNC-Formação (Brasil, 2018b) recupera o termo empregado por Perrenoud (2000, p.15), que define “competência como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”, citando as dez competências necessárias ao professor da atualidade.

A BNC-Formação elenca três dimensões para a competência profissional: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A leitura sem um viés crítico nos impede de ver o que está por trás da visão da educação por competências trazida pela BNC-Formação (Brasil, 2018b), como nos alertam os autores Reis e Gonçalves (2020, p. 167), ao afirmarem que, sob esse aspecto, “o currículo se torna um modelo que se presta a atender às perspectivas do mercado tão

em alta desses materiais prontos e vendidos por grandes organizações”. Isso porque a justificativa na organização por competências atende às exigências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e das avaliações internacionais, sem levar em consideração o contexto sócio-histórico em que estão inseridos os professores, alunos e comunidade.

O conhecimento profissional como abordado na BNC-Formação (Brasil, 2018b) está no âmago da competência; sem ele, o professor, impossibilitado de mobilizar a ação, passa agir por suas crenças. Assim é dada ênfase no conhecimento que se aprende na prática. Essa definição permite uma pedagogia sem reflexão pedagógica (Tardif, 2014) o que aceita que professores remontem rotinas escolares repetidas há séculos. O caminho proposto está na formação em que o professor assuma uma postura crítica diante de sua formação e de seu fazer pedagógico, refletindo em suas ações, entendendo-se sujeito intelectual e produtor de conhecimento, capaz de transformar suas ações na busca por transformações sociais (Santella Sousa, 2019).

O documento trata a dimensão prática profissional sem aprofundamento ou discussão, cita os saberes profissionais docentes elencados por Tardif (2014), mas sem nenhuma discussão sobre o que trata o autor em sua obra. Sendo assim, dada a relevância do estudo, tentaremos fazê-lo brevemente. Para começar, Tardif (2014, p. 245) elenca três elementos para responder à pergunta: quais são os saberes profissionais dos professores utilizados efetivamente em seu trabalho para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?

A profissionalização do ensino como um movimento de renovação epistemológica do ofício do professor é o primeiro elemento citado por Tardif (2014). Para o autor, os professores devem apoiar-se em seus conhecimentos especializados, esses que foram obtidos a partir da formação inicial e necessitam ser perseguidos ao longo de sua carreira, como um processo de autogestão do conhecimento em busca da autonomia e da superação dos conhecimentos técnicos padronizados. Em segundo lugar, a epistemologia da prática profissional considera o “estudo do **conjunto** dos saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar **todas** as suas tarefas” (Tardif, 2014, p. 255, grifos no original). Nesse enquadre, o autor questiona o saber de prateleira de biblioteca, alertando os pesquisadores que, se quiserem estudar os saberes docentes,

devem sair de seus livros e computadores e ir aos lugares onde os profissionais trabalham, fazendo emergir o ensino numa perspectiva de construção de reflexão de práticas constituída por meio do fazer docente.

Aliado a isso, em terceiro lugar, Tardif (2014) levanta características profissionais docentes, como:

1. o saber temporal que se desenvolve ao longo da carreira, levando em consideração processo de vida profissional, sua trajetória, sua constituição identitária em suas fases e mudanças e as dimensões de socialização profissional. Recuperamos aqui mais uma vez a importância do patrimônio vivencial (Megale e Liberali, 2020), que será aprofundado a seguir;
2. o saber heterogêneo e plural que provém da vida cultural, pessoal e escolar, ou ainda fatores que são orientados pelas motivações dos alunos, objetivos emocionais e cognitivos da matéria ensinada, objetivos ligados por projeto da escola, do professor ou da comunidade, entre outros, daí a importância de ações com uso da arte na educação; e, por fim,
3. os saberes profissionais personalizados e situados em que se destacam as relações de interação e o professor, trabalhador humano “tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2014, p. 265).

Em seguida, o autor (2014) traz a discussão sobre a formação dos professores e os saberes profissionais, levantando problemas no modelo aplicacionista da formação docente universitária, na qual a pesquisa, a formação e a prática estão separadas. Os pesquisadores produzem conhecimentos que são transmitidos e, finalmente, aplicados na prática. Para concluir, Tardif (2014) faz alguns apontamentos como excluir a lógica disciplinar universitária a fim de impedir a fragmentação dos saberes, criação de equipe multidisciplinar (professores, diretores, coordenadores) estáveis e responsáveis pelos alunos na escola.

Para pensar as possibilidades dos documentos-base para a formação docente, é necessário trazer à tona as particularidades desse tempo com perguntas em buscas de respostas para a realidade. Modelos, como a BNC-Formação (2020), em vigência, sugerem adequações de formas de pensar a agir, moldando a ação do professor ao

propósito da sociedade neoliberal e seus interesses, na qual impera a formação para o mundo do trabalho e se desconsideram as situações de opressão vividas pelos sujeitos.

A esse respeito, Passos (2007) traz à luz a importância da “valorização da pesquisa conjunta e da relação professor–pesquisador como fundamentais no processo de formação e reflexão dos professores sobre sua prática” (Passos, 2007, p. 55), defendendo que a relação professor-pesquisador, associada à pesquisa colaborativa, possibilita novas compreensões e discussões do trabalho docente. A pesquisa estimula a produção de novos conhecimentos, influencia mudanças institucionais, provoca mudanças na sala de aula.

Essa compreensão do compromisso com o outro e com a realidade nos remete à discussão das dimensões da BNC-Formação (2020). Vamos à terceira e última: o engajamento profissional. Engajamento é compreendido, no documento, como um compromisso moral e ético do professor com os alunos. O texto destaca que o engajamento pressupõe o compromisso com o outro. Não descartamos que engajamento pressupõe compromisso com o outro, mas isso não nos parece suficiente para a superação das situações de opressão e transformação da realidade e busca por justiça social.

Dialogando com essas questões, Mota Neto (2018) reflete sobre as situações das relações desiguais entre centro-periferia, bem como das relações de poder nas esferas raciais, de gênero e de trabalho. Em sua pesquisa, o autor (2018) recupera os estudos da pedagogia decolonial como forma de viver uma segunda descolonização, partido do reconhecimento da colonialidade global, na busca por um sentido mais amplo de emancipação, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação, a cultura e a natureza. Dialogando com Freire (2015) sobre a educação popular e com o sociólogo colombiano Fals Borda (2007) sobre a investigação-ação participativa (IAP), que compreende a validade do conhecimento científico a partir da *práxis* com reflexão-ação como suporte na crítica a formas de colonialidade enraizadas nas ciências sociais e na educação, Mota Neto traz elementos importantes para o debate na formação do professor, que possibilitam que os oprimidos revelem as situações de opressão e se engajem na luta por transformação.

Freire (2015) chama atenção que a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta os oprimidos, mas que, ao identificá-la, eles dão um passo para se engajarem na luta para superá-la. Esse processo formativo, que reconhece e valoriza o contexto sócio-histórico dos sujeitos, comprometido politicamente com as classes populares e os grupos oprimidos, requer do professor o engajamento profissional que propomos como caminho possível para a formação docente.

O Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE) iniciou a discussão sobre a formação engajada de professores no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre formação de professores do Brasil – A formação de professores: pesquisas e avanços no campo, com a apresentação do trabalho intitulado “GP Lace na formação engajada”. Nessa apresentação o grupo recuperou as ações formativas em projetos de pesquisa, formação e extensão discutindo e aprofundando a importância dos processos crítico colaborativos para a formação de professores.

O conceito de colaboração crítica (Magalhães, 2004; 2018; Ninin; Magalhães, 2017) tem sua origem nas discussões ancoradas na perspectiva sócio-histórico-cultural, mais especificamente nos escritos de Vygotsky (2007 [1930]; 2008 [1934]) “com base nos processos de mediação na constituição do ser humano, por meio dos artefatos culturais, especialmente da linguagem (qualquer que seja ela), nas relações com outros, em contextos diversos” (Ninin; Magalhães, 2017, p. 83). O conceito de colaboração crítica para a formação de professores pode ser entendido como um processo diverso que possibilita aos participantes envolverem-se intencionalmente, responsivamente, num constante movimento dialético, buscando a transformação de contextos reais.

Relações de colaboração crítica (Magalhães, 2004; 2018; Ninin; Magalhães, 2017) na formação de professores não significa que todos irão agir e pensar da mesma forma. É preciso criar espaços para que os participantes possam realizar trocas, negociar ou rejeitar em uma situação de contradição. Segundo Liberali (2015), o trabalho colaborativo construído coletivamente perpassa pelo confronto de ideias, pela negociação, a fim de atingir um objetivo que seja comum a todos. Para Liberali (2015, p. 15) a formação de professores “não ocorre de forma automática, mas como parte de um complexo processo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor

e contínua transformação de si e dos demais”. Nessa perspectiva os sujeitos são capazes de questionar a alienação aos motivos que movem as ações na escola, a fim de construir contextos transformativos.

Somado ao contexto da colaboração crítica e a fim de aprofundar o conceito de engajamento utilizado pelo GP LACE, recuperamos o trabalho de Liberali (2022) em que ela discorre sobre a Pedagogia do Multiletramento Engajado. A pesquisadora recupera tradições freireana e vygotskyana e propõe que a realidade seja o ponto de partida e de chegada de toda forma de trabalho pedagógico. Nesse enquadre, indo ao encontro das propostas freirianas, Liberali (2022), ao propor o “Multiletramento engajado” como superação das injustiças e pela prática do bem viver, recupera as orientações freireanas da imersão da realidade que envolve capturar a realidade e envolver os sujeitos; emersão que, a partir dos questionamentos da realidade e da reflexão dos sujeitos no mundo, permite questionar seus significados; e inserção que coloca os sujeitos em ação no mundo como construtores de sua própria história e transformadores de suas realidades.

Nesse sentido, acreditamos que o engajamento passa pelos ideais propostos por Freire ([1970] 2015) sobre a educação emancipatória, que contempla a conquista pela liberdade dos sujeitos num processo de transformação e intervenção no mundo a partir de uma concepção ética e política de superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Freire (2015) propõe uma educação transformadora perpassada pela interação social, pelo diálogo e pela abertura para o outro no confronto com a realidade. Para isso, é necessária uma investigação que se fixe na compreensão da totalidade da realidade que ocorrerá na busca significativa, na problematização de temas, partindo da realidade para chegar à realidade, nas palavras do autor “elaborar um programa a ser doado para o povo” (Freire, 2015, p.139). O pensar crítico sobre a realidade, considerando o espaço-tempo em que os sujeitos estão inseridos e sua situacionalidade, da imersão em que se acham, “emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando” (Freire, 2015, p. 141), sendo que, essa inserção é a própria consciência histórica.

A palavra engajamento, por influxo do francês “*engagement*”, ato ou efeito de engajar-se, é apresentada da seguinte forma no item quatro do dicionário Houaiss

(2009): participação ativa em assuntos e circunstâncias de relevância política, social, artística ou jornalística, em atividade intelectual ou prática no interior de grupos organizados, movimentos, partidos etc. Já o verbo engajar apresenta etimologia do Francês “*agager*”, ou seja, “dar garantia”. No dicionário Houaiss (2009), verbo engajar, item três: abraçar um ideal filosófico, político etc. e pugnar por ele; item quatro: dedicar-se com afinco.

O termo engajamento, na filosofia, está relacionado ao existencialismo de Sartre (1948), que tomou corpo na discussão do filósofo sobre a liberdade de suas escolhas, que acarreta a responsabilidade nos sujeitos, de todos, para com todos. Nesse sentido, engajar-se não significa apenas atuar e criticar político e socialmente, mas conscientizar-se da responsabilidade humana por seus atos, pela palavra, como também pelo silêncio.

Esse é o ponto de partida para entender como Freire (2015) discute o conceito engajamento, pois, para explicar sobre a liberdade existente na “radicalização”, o autor introduz o “engajar” como atitude “libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção de fizeram, os engaja cada vez mais no esforço da transformação da realidade concreta, objetiva” (p. 34). Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire propõe dois momentos: a) desvelar o mundo e b) transformar a realidade.

Nesse movimento da busca da transformação da realidade Freire (2015) explicita que é necessário romper com a aderência ao opressor, mas que não seja apenas “mero ativismo, mas esteja associado a sério empenho da reflexão, para que seja práxis” (p. 72), e conclui “Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (p. 78).

Assim, engajados na realidade, retomamos alguns elementos levantados por Mota Neto (2018) que traça o perfil de um educador decolonial: comprometimento político com as classes populares e os grupos oprimidos; sensibilidade ética para lidar com a dor e o sofrimento do outro; liderança democrática, impulsionamento de projetos coletivos; respeito por saberes populares e conhecimentos ancestrais; sabedoria de seu lugar prioritário ao lado dos movimentos de resistência. Elementos que nos parecem essenciais para a formação engajada de professores.

Ao ponto em que chegamos, situamos esta tese ao defender a formação engajada de professores à luz da pedagogia decolonial e do cinema como instrumento de transformação. Calcamos a formação engajada de professores no lugar da resistência proposta por Walsh (2019), ou seja, uma “resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder” (p. 95) para defender a participação e ação em busca da transformação.

A formação de professores que propomos busca superar as normatizações, quando investiga as realidades dos sujeitos, fazendo emergir não somente respostas, mas novas perguntas para o que está acontecendo (Freire, 2015). A formação engajada parte da realidade e volta para ela, buscando como superação das normatizações, das políticas públicas impostas às unidades educacionais, professores, gestores, estudantes e toda a comunidade.

Dessa forma, propomos que a conceito de formação engajada perpassa três aspectos centrais:

1. compreensão de colaboração crítica (Magalhães, 2004; 2018; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali et al., 2021), porque consideramos o compromisso com o outro, como proposto pela BNC-Formação, mas buscamos expandir, possibilitando aos participantes envolverem-se intencionalmente, responsivamente, num constante movimento dialético, buscando a transformação de contextos reais.
2. Pensar o engajamento a partir do ponto de vista proposto por Freire (2015) com o desvelar do mundo e transformação dos contextos de opressão.
3. Resistência ética (Walsh, 2019) digna contra o autoritarismo dos regimes de opressão e de controle de poder.

Isto posto, nas próximas subseções, buscaremos aprofundar o estudo e discussão de conceitos que nos darão subsídios para o debate da formação engajada no contexto do cineclubes, objeto de nossa pesquisa. Então, sob a perspectiva da TASCH, discutiremos as formas do sujeito agir no mundo por meio do conceito de agência para a formação de professores, de decolonialidade, e de patrimônio vivencial.

3.4 O emprego do conceito de agência

Nesta subseção, buscamos a compreensão teórica do conceito de agência que nos auxiliou no campo de análise de dados para entender os modos como o sujeito participante pode agir. Esse conceito tem sido foco de discussão em diferentes áreas de conhecimento. Aqui nos interessa tomar o contexto de formação de professores associado ao conceito de agência como possibilidade de ação dos sujeitos a produzir efeitos no mundo e a influenciar essas mudanças. Os professores, como agentes, selecionam, organizam, tomam decisões sobre conteúdos curriculares ou artefatos culturais. Para tanto, discorreremos sobre estudos de diversos autores com abordagens diferentes, mas complementares, para apreensão do conceito.

Partimos do conceito de agência originalmente discutido por Giddens (2009), que realiza a discussão da relação entre linguagem e *práxis* e critica os modos de análise do funcionalismo e do estruturalismo, pois dão prioridade ao objeto sobre o sujeito e, com base na teoria social, as noções de ação e estrutura dão reconhecimento a essa dependência, ou seja, a relação dialética no reconhecimento da dependência dos termos em si mesmos. Para superar a visão de objetivismo e subjetivismo, a proposta básica de Giddens (2009) é realizar uma síntese entre estruturas sociais e ação humana (agência) e assim se cria a teoria conhecida como estruturacionismo, ou seja, o processo de relações sociais no qual o sujeito se estrutura no tempo e espaço, recusando as ideias biologizantes do evolucionismo. A essa característica recíproca de ação social do sujeito concebida em sistemas sociais o autor dá o nome de dualidade estrutural.

O autor inicia a discussão de agência na problematização de duas “lacunas” (Giddens, 2009, p. 54): a incorporação da temporalidade e do poder na constituição das práticas sociais. Giddens (2009) inaugura a discussão de agência com elementos importantes que serão explorados posteriormente por outros pesquisadores, como: temporalidade, espacialidade e ação intencional. Para o autor, toda prática social está relacionada a esses três fatores.

Giddens (2009) se contrapõe à abordagem de filósofos britânicos que sustentam que a experiência do tempo é uma interpolação da memória e antecipação no presente como ser, assim abstraíram involuntariamente a agência de sua

localização do cotidiano. Giddens chama atenção que essa abordagem negligencia o momento reflexivo trazido pelo momento do discurso, que irrompe no fluxo da ação e constitui a atividade dos sujeitos. Para o autor (2009), existe uma linha de separação entre a consciência discursiva e consciência prática, acrescentando a pergunta: como podemos ter certeza de que as pessoas não dissimulam a respeito das razões de suas atividades? Desse modo, o autor define agência como uma série de ações combinada para um fluxo contínuo de conduta.

Figura 21: Modelo de ação

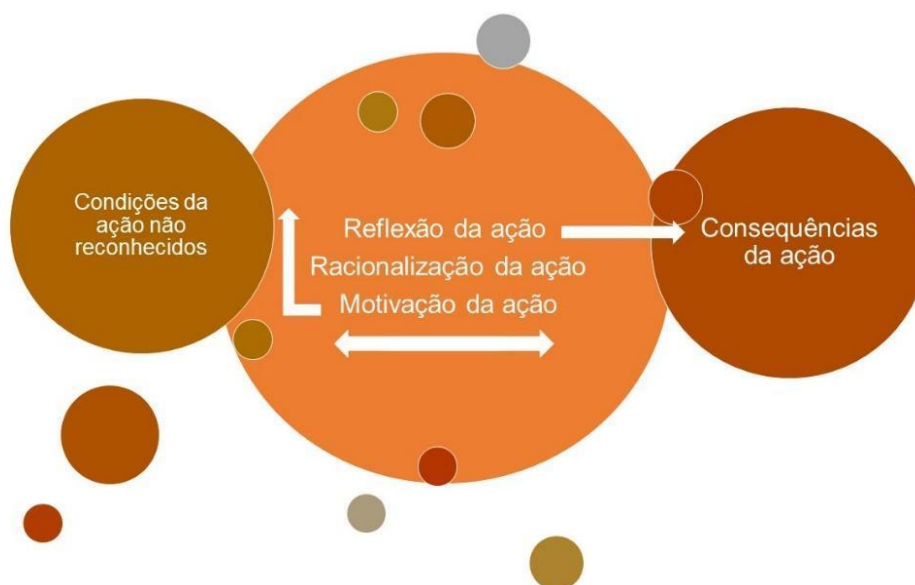


Figura 21: Figura elaborada a partir do quadro de modos de ação (Giddens, 2009).

A figura acima nos ajuda a compreender como Giddens (2009) propõe o conceito de agência. O autor discute a intencionalidade na ação como capacidade humana e isso não implica que os sujeitos tenham objetivos definidos, mas um monitoramento contínuo de suas ações possibilitando mudanças de práticas rotinizadas.

Os sujeitos controlam e regulam o fluxo de suas ações e monitoram aspectos físicos e sociais nos contextos em que atuam e esperam que outros sujeitos também o façam, daí consiste a reflexividade. Por outro lado, a motivação, que pode ter uma influência direta e está ligada ao potencial para a ação e não ao modo como ela é executada, sendo capaz de romper com a rotina, ou seja, modificando padrões.

‘Agência’ não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas a capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar [...]. ‘Agência’ diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido. (Giddens, 2009, p. 11).

As condutas dos sujeitos são dadas pelo seu conhecimento das coisas, ou seja, a capacidade do sujeito agir depende de seu conhecimento social e da capacidade de racionalizar e explicar por que agem e como agem; isto é agência para Giddens.

O conceito de agência inaugurado por Giddens (2009) vai ser, e continua sendo, discutido e aprofundado por diversos autores, como se pretende mostrar e discutir nesta tese. Ademais, Virkkunen (2006a), ao olhar para o que diz Giddens sobre as estruturas sociais e a ação do sujeito, chama atenção para uma nova forma de colaboração entre empresas orientadas para inovação. O autor refere-se a uma nova forma de aprendizagem provocada pelo crescente uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, sugerindo uma nova forma de colaboração orientada a objetos mediada por uma comunicação em tempo real oriunda da plataforma tecnológica, quando compara a ação do sujeito na Revolução Industrial no século XIX e na contemporaneidade, na Revolução Tecnológica. No entanto, isso não diz respeito exclusivamente à tecnologia e seu uso, mas também à realização de atividades em diferentes espaços pelos sujeitos.

O fato é que a organização da sociedade, regida pela divisão do trabalho capitalista que, ao longo dos anos, provocou processos de transformação no homem, nos padrões de comportamento, nas relações sociais, tornando-o fragmentado e individualista, parece estar mudando, pois, conforme Virkkunen (2006a), diante da nova forma de comunicação colocada pela tecnologia, vincula ações individuais à atividade coletiva. Diante disso, parece-nos válido afirmar que o tipo de agência realizada por cada indivíduo está intimamente ligado ao momento histórico e de sua relação com o trabalho, pois em diferentes tempos os sujeitos estão em ação para suprir diferentes necessidades, ou seja, os valores de cada atividade exercida podem representar o motivo social por trás dela.

Essa compreensão é importante para explicar a adesão dos educadores nos debates virtuais dos encontros cineclubistas durante o período de distanciamento

social. Virkkunen (2006b) discute a ação individual e coletiva do sujeito na sociedade e nas relações de trabalho e define agência como a ação intencional do sujeito para a ruptura de um quadro de ação com iniciativa de transformá-lo, mas a define como agência híbrida, pois em cada situação o sujeito avalia e orienta suas ações.

Edwards (2007), com essa indagação, avança e busca superar o dualismo entre mente e mundo e, nesse movimento, para encontrar uma ligação, se concentra na TASHC com atenção aos processos de desenvolvimento. Para explicar isso, Edwards retoma Vygotsky (1987), com o conceito de “estímulos-meios”: artefatos culturais (gestos, palavras, imagens, entre outros), que estão disponíveis e podem ser vistos como recursos para o desenvolvimento em funções mentais internas e externas, ou seja, nossas mentes são formadas a partir do que está disponível para nós no mundo, ou seja, as relações entre o indivíduo com o outro e com o social.

Desse modo, Edwards (2007, p. 6) define agência relacional como “a capacidade que é acionada quando a situação permite. Está no indivíduo e nas possibilidades disponíveis para a ação”²⁷ em diferentes situações, em situações formais ou informais, conhecidas ou desconhecidas. A agência relacional permite ao sujeito explorar as possibilidades que estes novos objetos revelam. É importante ressaltar que a pesquisa de Edwards (2007) analisa a formação de professores e aponta para limitações na Inglaterra que não experimentavam aprendizado porque não trabalhavam ao lado de profissionais mais experientes, exigindo o trabalho conjunto e apoiando trajetórias para a inclusão social. Desse modo, o autor (2007) aponta que a agência relacional abre a discussão para a articulação orientada para ação conjunta em repostas a interpretação conjunta.

Somado a essa questão relacional apontada por Edwards (2007), avançamos para a compreensão que Engeström (2008) nos traz sobre a agência transformativa, que surge em repostas a situações de conflito como uma ação intencional, que rompe com quadros estabelecidos e gera mudanças. Engeström (2008), ao se debruçar sobre a teoria de Vygotsky (1987), a TASHC, salienta que os estudos sobre a etnografia interacionista fazem falta nas práticas humanas e orienta para o trabalho

²⁷ Tradução nossa do original: “Relational agency is a capacity that is brought into play when the situation allows. It lies in the individual and in the affordances available for action.”

colaborativo e o diálogo como uma proposta para a transformação e melhoria da qualidade do trabalho humano. Para exemplificar, Engeström (2008) empresta o termo da biologia: *mycorrhizae*, que demonstra a relação entre raízes e fungos em uma ação benéfica para ambos comparando a relação entre os sujeitos para a transformação.

Com estas indagações, emerge nos estudos das pesquisadoras Ninin e Magalhães (2017) o conceito de agência crítica colaborativa no contexto de pesquisa interventiva, que surge quando duas ou mais pessoas se juntam para solucionar um problema que não conseguiram resolver sozinhas. Nela se destaca a disposição de interação dos sujeitos em uma ação conjunta e colaborativa, ainda que diante de conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos.

Para as autoras, colaborar envolve: contexto de confiança entre os participantes em situação de concordância ou discordâncias sendo necessário que repensem a si mesmos; compromisso e responsabilidade; visão compartilhada; expansão dos próprios entendimentos; contextos de linguagem dialógica; reorganização das práticas e o questionamento e aprofundamento dos conceitos em foco. Essa é uma visão importante para os estudos no campo da formação de professores, pois a agência transformativa busca a transformação do sujeito a partir das realidades vividas.

Neste momento, após terem sido abordados alguns conceitos de agência, estamos prontos para prosseguir com a discussão proposta por Liberali (2019) sobre agência desencapsulada. Entendemos desencapsulação como processos de ensino-aprendizagem que vão além das estruturas da organização escolar, permitindo a expansão das ações dos sujeitos que vão além do contexto espaço-temporal e a superação de papéis cristalizados do ambiente escolar, por acreditar que todos os envolvidos no processo educativo são produtores de cultura e conhecimento independente do papel que lhes seja atribuído.

Liberali (2019) propõe a construção de currículos transformadores que rompam com os limites representacionais existentes, ampliando a atuação dos estudantes para além das tarefas que lhes são impostas. A desencapsulação constitui a possibilidade de agir para construção de novos significados em diferentes contextos sócio-histórico-culturais. Significa ainda romper com as estruturas de poder que permeiam a ação educativa na escola. Os estudos de Liberali (2019) apontam para a reprodução dos

valores capitalistas impostos pela globalização, como o desmantelamento das ações sociais e a criação perversa da pobreza, da fome, a mortalidade infantil, o analfabetismo e o aumento nas taxas de desemprego, entre outros problemas sociais.

A pesquisadora (2019) parte dos estudos de Vygotsky (2007; 2008) sobre a *perejivanie*, definida como uma experiência marcante que contribui para o desenvolvimento de quem o sujeito é ou poderia se tornar, e dos estudos de Stanislavsky ([1938] 2011), dramaturgo que enfatizou a importância da experiência vivida na atuação dos atores. Os estudos de Liberali (2019) estão concentrados nos eventos dramáticos criadores de *perejivanie* considerados centrais no desenvolvimento de novas formas de agência.

A proposta de agência desencapsulada desenvolvida por Liberali (2019) implica a ação intencional dos sujeitos na ruptura dos padrões pré-estabelecidos, ou seja, no movimento para fora da cápsula. Em contexto escolar, a agência desencapsulada significa transformar a realidade opressiva e o discurso de poder presentes na escola, de forma que as ações possam ser repensadas para a participação de todos os cidadãos envolvidos para a construção da mudança social.

Nessa esteira das possibilidades da transformação dos sujeitos e transformação da realidade, Stetsenko (2016; 2019), por meio de uma cosmovisão transformadora, concebe a realidade como aquilo que está constantemente sendo transformado e o sujeito, ao passo que transforma, é transformado.

Essa dinâmica de pessoas que transformam o mundo nos interessa devido a seu potencial formativo nos processos de desenvolvimento humano. No entanto, um ponto crítico colocado pela autora (2019) é que o desenvolvimento da agência depende do acesso às ferramentas e recursos culturais que permitem o agenciamento de pessoas. Portanto, a agência sempre resulta de processos de interação, ação individual somado aos recursos disponíveis.

Stetsenko (2019) adiciona à agência transformadora o termo “radical”, descrevendo uma ação de resistência projetada para transformar e transcender a opressão. Agência radical transformadora trata da ação dos sujeitos no mundo contra a desigualdades, opressão econômica, racismo e outras formas de injustiça. A autora (2019) critica as formas passivas em que o sujeito apenas reage às condições impostas pela realidade e à busca por aceitação social. Ela propõe formas radicais e

insurgentes de agência, que buscam fazer contribuições comunitárias com base no compromisso com um futuro melhor. Para concluir, a autora enfatiza que seu objetivo é a luta contra o *status quo* e a quebra de abordagens impregnadas do legado colonial e racista, indo ao encontro da discussão sobre a decolonialidade na formação engajada que virá a seguir.

Ao concluir as reflexões sobre agência nesta seção, torna-se evidente que os procedimentos de ensino-aprendizagem estão intrinsecamente vinculados às dinâmicas da vida humana, configurando-se como um reflexo do processo dinâmico da sociedade. A compreensão da agência é essencial a partir dessa perspectiva, pois abre caminho para a compreensão da ação de pessoas no mundo como sujeitos ativos e agentivos.

Assim, fundamentando-nos na TASCH, reconhecemos como pertinente para esta pesquisa a consideração dos fatores sócio-histórico-culturais a fim de compreender os modos de agir dos sujeitos, ou seja, sua agência. Desta forma, a discussão subsequente, na próxima subseção, acerca do conceito de patrimônio vivencial estabelece o alicerce necessário para a compreensão da agência desses sujeitos.

3.5 Patrimônio vivencial

Nesta subseção, exploraremos o conceito de patrimônio vivencial, introduzido por Megale e Liberali (2020), com o intuito de estabelecer uma base teórica sólida para a análise dos dados coletados e produzidos no cineclube de educadores. Para isso, conduziremos uma reflexão sobre os conceitos de patrimônio vivencial e vivência (*perejivanie*) propostos pelas autoras, ampliando a discussão para abranger aspectos como arte, emoção e repertório comunicativo.

As discussões sobre patrimônio vivencial desta tese somam-se às discussões realizadas pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE no desenvolvimento do projeto CNPq “Práticas discursivas na construção de patrimônios vivenciais” coordenado pela professora e orientadora desta tese, Fernanda Coelho Liberali. O referido projeto tem foco na compreensão e expansão dos recursos constituintes dos patrimônios vivenciais e da expansão de mobilidade dos sujeitos para atuar em

diferentes esferas da vida. Para tanto, tem como objetivo investigar o desenvolvimento de agência de pesquisadores, coordenadores, supervisores, diretores, professores, tradutores intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/português e alunos, surdos e ouvintes, na construção de propostas curriculares transformadoras.

Para superar a ideia de que os saberes historicamente acumulados são o único valor necessário para o trabalho do educador, as autoras Megale e Liberali (2020) propõem o conceito de patrimônio vivencial como um importante conceito para organização das práticas escolares. O conceito surge como uma combinação da noção de *patrimônios de conhecimento* com o conceito de *perezhivanie / vivência* e de repertório.

Quando pensamos em patrimônio, nos remetemos a duas circunstâncias possíveis, o patrimônio relacionado a bens de herança que passa, de acordo com as leis vigentes de cada país, dos pais para os filhos, de geração para geração, ou ainda a elementos históricos, enraizadas no espaço e no tempo, como obras arquitetônicas e obras de artes. No entanto, a historiadora Françoise Choay (2001) define patrimônio histórico como produto de um passado comum para uma determinada comunidade e questiona o culto atual do patrimônio histórico. Ao estudar as origens semânticas de patrimônio, que deriva de monumento: *momentum* no latim, que deriva de *monere*: lembrar, assim Choay (2001) define patrimônio como o monumento que age na memória, lembrando o passado como se fosse presente.

A autora faz uma incursão na história a fim de identificar a relação da humanidade com o patrimônio histórico ao longo dos tempos. Aqui, nos é válida a comprovação de que as contribuições dos estudos da área de história reforçam a ideia de que o patrimônio histórico como um artefato edificado por uma comunidade faz recordar outras gerações de pessoas, os acontecimentos, sacrifícios, ritos ou crenças como forma de agir no mundo. Nas palavras de Choay (2001, p. 17) “esse passado invocado e convocado, de certa forma, encantado, não é um passado qualquer: foi localizado e selecionado para fins vitais”. Contra o trauma de existência, o monumento apazigua a angústia. Essa breve digressão nos oferece recursos para somar e adentrar nos estudos realizados por Megale e Liberali (2020) que partem de patrimônio de conhecimento, tradução de *Funds of Knowledge* (Hogg, 2011).

O termo *Funds of Knowledge* partindo da antropologia, originalmente cunhado por Wolf (1966, apud Hogg, 2011) para definir recursos e conhecimentos que famílias pobres utilizavam para sobreviver, foi incorporado à educação nos estudos de experiências escolares em comunidades vulnerabilizadas, isso porque as relações sociais e culturais que compõem a vida familiar dos estudantes estão relacionadas ao seu conhecimento, além de estar relacionadas às necessidades e metas pessoais dos estudantes. Inegavelmente, a cultura popular, a vida na comunidade, a busca pelo sustento da família no emprego informal, no subemprego ou mesmo no desemprego das famílias influenciam os objetivos e prioridades dos estudantes.

Na pesquisa realizada por Hogg (2011) foi identificada uma abordagem relevante na Universidade do Arizona, Estados Unidos. O grupo de Tucson definiu *Funds of Knowledge* como essencial para o funcionamento e bem-estar social da família ou do indivíduo. Sobre esse aspecto podemos estabelecer uma relação com a ideia de patrimônio histórico explicado por Choay (2001), pois os modos de conservação do passado, sua circulação e difusão, fundam identidades comunitárias. Do mesmo modo, como proposto por Megale e Liberali (2020), no âmbito do patrimônio vivencial englobam-se os saberes originados das experiências familiares e comunitárias, a identidade construída sócio-histórico-culturalmente e a trajetória biográfica, caracterizada pela participação em diversas práticas linguísticas.

Pensando sobre essa temática para a formação de professores, a abordagem que leve em consideração o patrimônio de conhecimento pode gerar alta participação do estudante, com experiências potencialmente transformadoras, capazes de expandir a busca por outros conhecimentos. Essa discussão para a formação de professores nos parece fundamental, pois os docentes geralmente pertencentes à classe média e classe média baixa têm dificuldade de cruzar as fronteiras culturais que os separam de seus alunos, isso porque qualquer abordagem do professor que desqualificar as experiências de vida do estudante impõe julgamentos de valor negativos, exclui grupos étnicos, despreza a diversidade no contexto de sala de aula.

Os estudos sobre patrimônio vivencial baseiam-se no princípio de que as pessoas são competentes, carregam consigo valores e experiências, e essas experiências de vida constroem conhecimento. Isso implica o professor buscar múltiplas vozes, fortalecer as interações e as relações, o que desafia os professores

a reconsiderar suas práticas, conhecer e reconhecer seus alunos. As atividades desenvolvidas pelo professor nessa perspectiva fornecem experiências de aprendizagem autênticas e significativas, relevantes para seus alunos (Hogg, 2001), em uma atitude ética responsiva.

Somado a essa discussão, Megale e Liberali (2020) ampliam a discussão de patrimônio a partir do estudo do termo em russo *perejivanie* e seguem a tradução utilizada por Vinha²⁸, que será por nós adotada. Vygotsky (2010) parte da definição da psicologia clínica que define o termo como uma condição mental evocada por fortes emoções e impressões e analisando o prefixo *pere* (através) e *jít* (viver), ou seja, “viver através”, adotando “vivência” como uma tradução mais próxima à ideia do que Vygotsky explorava à época ao estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento da criança.

Nesse texto, *perejivanie* é utilizada por Vygotsky (2010) para entender as relações da criança com o ambiente como força central para seu desenvolvimento. Para elucidar, tomamos o exemplo da vivência de três crianças que convivem com uma mãe embriagada e violenta, cada uma reage de uma forma frente a situação, uma com o terror incompreensivo da situação que a levou a uma situação de incapacidade, a outra ao sentimento de apego alternado com ódio, enquanto o outro assumiu o comportamento de cuidar da mãe e dos irmãos caçulas (Vygotsky, 2010). Desse modo:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vygotsky, 2010, p. 686).

²⁸ Referência à tradução da pesquisadora do texto de Vygotsky (2010).

Isso quer dizer que os sujeitos experimentam de forma particular e diferente os momentos de tensão e contradição. Megale e Liberali (2020) recuperam os estudos de González Rey (2016) sobre *pereživanie*, isso porque o autor inclui e valoriza a percepção trazida por Vygotsky (1999) sobre a emoção como uma característica essencial e inseparável da cognição e que devemos explorar a partir do olhar do cinema como obra de arte.

Rey (2016) faz uma leitura e apontamentos dos estudos de Vygotsky (1999), nos chamando a atenção de como o termo inicialmente explorado Vygotsky vai ser importante para os estudos da psicologia, sociologia e outras áreas, no nosso caso a Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Rey explica que, com o conceito de *pereživanie*, Vygotsky estabeleceu diálogos com psicólogos alemães dedicados às relações entre fantasia e emoção. Foi em Psicologia da Arte, obra de 1925, que teve sua primeira publicação em 1965, que Vygotsky destacou *pereživanie* como um conjunto de processos emocionais que integram a unidade fantasia-emoção como indissociável da criação artística. Sendo que a fantasia como expressão central da emoção é essencial porque trata emoção como função psicológica inseparável do caráter cultural.

A caminho de entender emoção a partir de vivência, vale ressaltar que cada experiência emocional vivida por uma pessoa exercerá influência nas suas vivências, criando oportunidades para seu desenvolvimento. Aqui retomamos Megale e Liberali (2020) que, ao fazer o aprofundamento de autores que tratam de vivência, chamam a atenção para os seguintes aspectos:

- a) “fatores externos não determinam os sujeitos, mas são interpretados por eles de forma independente” o que vai interferir no seu modo de pensar e agir;
- b) a ideia de superar uma vivência traumática vivida, sem esquecê-la, mas tentando superar o obstáculo dado;
- c) a transformação dos sujeitos em situações de vivências coletivas e colaborativas;
- d) combinações de vivências a partir de suas vivências anteriores;
- e) internalização cultural por meio das vivências dos sujeitos em atividades humanas; e,

f) criação e recriação das identidades a partir das interações entre as pessoas de um determinado contexto.

Esses aspectos levantados pelas autoras serão centrais para discutir o tipo de agência construída pelos educadores nas atividades cineclubistas, pois as vivências estão relacionadas ao modo de agir dos sujeitos no mundo.

A compreensão a que chegamos sobre patrimônio vivencial nos dá ensejo para avançar para abordagem realizada por Megale e Liberali (2020) sobre “repertório comunicativo” e “recursos da linguagem” como elemento para os sujeitos interagirem com o mundo. Nesse contexto, os estudos de Busch (2012; 2015) nos ajudam a compreender repertório comunicativo. A autora realiza um histórico sobre a abordagem do conceito e elucida estudos do Gumperz nos anos 1960, no campo da sociolinguística, que demarcava categorias úteis para os linguistas, examinando as injustiças atribuiu atitudes racistas e descontextualizadas na época.

Gumperz (1964) se baseia no estudo linguístico realizado em duas comunidades rurais denominando “comunidades de fala”, uma na Índia e outra na Noruega. Seu interesse estava centrado na questão de como os sujeitos utilizam a fala como arsenal de comunicação para as interações sociais, sem a preocupação de considerar as normatizações gramaticais. Ele identifica que a liberdade de escolha dos sujeitos está condicionada a suas restrições gramaticais e sociais.

Busch (2012), com uma posição marcadamente pós-estruturalista, acrescenta a essa discussão a visão do filósofo Jacques Derrida, assinalando o fato de que o repertório linguístico inclui não somente o que se tem, mas o que se pode vir a ser, além de abordar as questões da linguagem e poder não só como um espaço de restrições, mas também de potencialidades. Enquanto a noção de Gumperz (1964) se limita a visão sincrônica das interações sociais, Derrida (1972; 1998) sugere repensá-la em um espaço temporal diacrônico e cultural.

Para ilustrar, Busch (2015) usa o exemplo de uma estudante que cresce em um meio rural e, ao mudar para um novo ambiente escolar, mais hierarquizado, a estudante se sente insegura e incapaz. Desse modo, sua condição de subordinação é involuntária. Os outros estudantes do grupo que dominavam a turma a identificavam como não pertencente ao seu grupo, portanto a negação da sua condição como sujeito aparece como perda de direitos, discriminação, degradação, negação de acesso de

vulnerabilidade. Essas categorizações nunca são neutras, são usadas para construir exclusões sociais, étnicas, nacionais entre outras.

Busch (2015) define hoje o termo repertório comunicativo para se referir a muitas maneiras como os indivíduos usam a linguagem com gestos, postura, entonação, além dos elementos culturais das múltiplas comunidades de que participam.

Em consonância com Busch, Blommaert (2010) sugere que o conceito de repertório de Gumperz (1964) precisa ser atualizado, fazendo isso à luz dos processos de globalização. Isso porque, para pensar repertório de linguagem, é necessário levar em consideração a organização da sociedade atual, sua nova teia de comunicação, fluidez, dinamismo e rapidez das mensagens, advento das novas tecnologias digitais e da cultura digital. O autor questiona que o termo é usado na sociolinguística como “competência”, ou seja, o repertório é baseado em saber usar os recursos em determinada situação. Para Blommaert (2010), existe uma urgência em compreender repertório a partir do contexto da superdiversidade (Vertovec, 2007).

Vertovec (2007), ao estudar padrões imigratórios na Grã-Bretanha nos anos de 1990, aponta as restrições sociais e econômicas pelas quais os recém-chegados são submetidos. Levando em conta uma complexidade de interações, sejam elas país de origem, etnia, língua, religião, o autor condena a limitação vivenciada pelos migrantes nos padrões sociais que levam em conta apenas a etnicidade, sem a compreensão da diversidade de relações culturais e sociais. Para ele, apreciar as dimensões da superdiversidade trará profundas implicações socioeconômicas e legais.

As autoras Megale e Liberali (2020), ao reunirem os conceitos elucidados, elaboram uma síntese do patrimônio vivencial como "todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, compreendem e vivem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais" (p. 68). Essa definição proporciona-nos a oportunidade de “pensar os processos de ensino-aprendizagem para além dos saberes, relacionados aos conteúdos específicos, que a escola precisa ensinar ou apenas às questões emocionais, que podem emergir no contexto educacional” (p. 69). Na medida em que os sujeitos transitam pelas esferas da vida, em comunidades, vão construindo repertórios em vários modos de aprender, sejam em situações

tradicionais de ensino escolarizados ou em situações da vida cotidiana, dos encontros efêmeros.

Assim, para que o espaço do cineclube de educadores possa ser concebido como um ambiente de construção de conhecimento, é essencial que repertórios sejam compartilhados, recuperados e construídos por meio de experiências marcantes. Essa abordagem será explorada na seção "Discussão dos Resultados", onde examinaremos recursos específicos de patrimônios vivenciais, como patrimônio de conhecimento, experiências como potenciais construtores de conhecimento, emoções como vivências autênticas e significativas, e repertório comunicativo.

O conceito de patrimônio vivencial destaca a importância das experiências individuais, coletivas, culturais e emocionais no desenvolvimento dos sujeitos. Essa compreensão da interseção com a decolonialidade implica reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento, especialmente aquelas historicamente marginalizadas ou subalternizadas por narrativas coloniais. Ao integrar o patrimônio vivencial nesse contexto, há um reconhecimento da pluralidade de vivências e saberes que escapam às normas padrões cristalizados, permitindo uma abordagem mais justa na construção do conhecimento. Com essa indagação, buscamos na próxima subseção, discutir decolonialidade como fundante para a construção de uma formação engajada.

3.6 O pensamento decolonial e a formação engajada

Para entender a proposta de pedagogia decolonial proposta por Walsh, faremos uma breve trajetória do pensamento Modernidade/Colonialidade (M/C) constituída no final dos anos 1990 (Ballestrini, 2013). As origens do grupo M/C reúnem intelectuais da América Latina dos grupos Latino-Americano dos Estudos Subalternos e Sul-Asiático dos Estudos Subalternos. O surgimento desse grupo e os estudos realizados têm importância significativa para a América Latina, pois foi por meio do M/C que a América Latina foi inserida no debate pós-colonial.

Em uma coletânea publicada em 1998, intitulada *Teorias sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización em debate* revelou a voz mais radical do grupo – a de Walter Mignolo, que demonstrava descontentamento com os

estudos dos “subalternos” e denunciava o imperialismo dos estudos culturais pós-coloniais. O subalterno é aquele cuja voz não pode ser ouvida, de modo que nenhum ato de resistência dos subalternos pode ocorrer sem que esteja conectado a ele o discurso hegemônico. Para Mignolo (2003), o grupo dos latinos subalternos deveria fazer sua trajetória no debate sobre si mesmo, sobre sua história de dominação e de resistência. Devido a suas divergências, ele foi desligado do grupo, formando posteriormente o Grupo Modernidade/Colonialidade. Paulatinamente estruturado por seminários, diálogos e publicações, o Grupo M/C incorporou pesquisadores e instituições de ensino superior de diversos países.

Em breves palavras, para Mignolo (2003) o fundamento da modernidade/colonialidade está no descobrimento e na invenção da América resultantes das ações narrativas produzidas. Em outras palavras, na dimensão imperial do conhecimento ocidental que dissemina a colonialidade do conhecimento e do ser. Somado a isso, o conceito de “colonialidade do poder” cunhado por Quijano (2000), foi visto por Mignolo como uma estrutura complexa de níveis entrelaçados como: controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento, com a compreensão de que a modernidade está intrinsecamente ligada à experiência colonial.

A descolonialidade, também elemento da modernidade, aparece como uma ação de resistência teórico e prático, político e epistemológica, ou seja, como ruptura epistêmica e mudanças paradigmáticas (Mignolo, 2017). Para o autor:

A descolonialidade é o projeto que define e motiva o surgimento de uma sociedade política global que se desprende tanto da reocidentalização como da desocidentalização. Apesar da complexidade, ambiguidade, heterogeneidade e imprevisibilidade da “realidade”, é possível distinguir como se orientam os três principais projetos que constroem futuros globais (Mignolo, 2017, p. 28).

O autor (2017) propõe que a descolonialidade não é um projeto que tem por objetivo impor uma nova ordem universal, mas uma força para construir futuros de reocidentalização mediante a continuidade do projeto incompleto da modernidade ocidental e desenhos desocidentalizadores, como caminho para impulsionar as exigências e a influência crescente da sociedade política global.

Na literatura sobre a colonialidade do poder aparecem os termos “descolonialidade/descolonial” e “decolonialidade/decolonial”,. Catherine Walsh (2013), pesquisadora do grupo M/C, adota e define o conceito de decolonialidade como um pensamento e luta coletiva, de fazer-pensar-lutar contra o sistema capitalista-patriarcal-moderno/colonial. Em nota, no texto abertura do livro *Pedagogias decoloniales – Práticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo I, a autora explica que retirar o “s” de “descolonial” e manter decolonial pretende marcar uma distinção com significado em castelhano “del”, explicando que esse jogo linguístico tem a intenção de evidenciar que existe um estado livre de colonialidade. O pensamento decolonial denota um caminho de luta em que se pode identificar, visualizar “lugares” de exterioridade e construções alter-(n)ativas (Walsh, 2013 p. 25, nota 2) concretizados no cineclube de educadores.

Ao referenciar a crise capitalista ocidental e a crise da colonialidade do poder como momentos complexos, Walsh (2013) propõe momentos de reflexão e teorização na busca por um projeto de uma nova teoria crítica, na construção de novos caminhos de estar, ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver horizontalmente e de(s)colonial. O texto de Walsh (2013), com atenção especial ao pedagógico e político, busca fundamentos para pensar a pedagogia em Freire (2015) e Frantz Fanon (2010). Seu objetivo foi entender como a proposta descolonizadora de Fanon, baseada na racialização e na desumanização colonizadora, diferencia-se da de Freire, que articula uma pedagogia libertadora.

Freire assumia a educação como um ato político e, nesse sentido, a educação formal e institucional está implicada no contexto social, político, epistêmico e existencial. Para Freire, a condição necessária e inseparável para a transformação e libertação da opressão, destacando a responsabilidade de pensar criticamente, está implicada em uma ética humana com “eu” e com o “mundo”. Fanon (2010), por sua vez, tinha preocupação pelo poder colonial externo e interno, devido às causas de alienação e manipulações históricas, culturais e racistas.

Para Freire (2015), o ponto de partida é o pedagógico e, para Fanon (2010), é o problema colonial. Assim, descrever e narrar a situação de colonização pode impulsionar e revelar o anti e decolonial, ou seja, a consciência própria do povo colonizado pode gerar a transformação social. Fazendo uma conexão do pedagógico

em Freire (2015) e os estudos sobre a colonialidade em Fanon (2010), Walsh (2013) aponta que, tanto em Freire (2015), como em Fanon (2010), a noção de prática de liberdade requer uma relação ética e humanizadora.

Para falar em pedagogia decolonial, Walsh (2013) aponta para o caminho do conhecimento histórico na revelação do projeto racista e alienante da história eurocêntrica-ocidental dominante, no reconhecimento do pensamento e da ciência afro e indígena, para, então, reapropriar/recuperar/reposicionar a vida em sociedade e as lutas libertadoras. A autora conclui que a colonialidade não pode ser superada no campo cultural. Para que haja uma pedagogia decolonial, é necessário “atacar as condições ontológicas-existenciais” (Walsh, 2013. p. 55), incidir, intervir, transgredir para transformá-las em categorias identitárias.

A formação engajada de professores cunhada à luz da pedagogia decolonial, implica relações pessoais e coletivas, práticas sociais, culturais e políticas historicamente situadas. As vivências do trabalho docente compartilhadas na formação engajada de professores no cineclube de educadores pretende ser um espaço de diálogo no sentido freiriano, ou seja, uma forma de construção da identidade situada no contexto. Assim, no contexto da pedagogia decolonial, o cineclube de educadores como ferramenta da formação engajada pretende permear os modos e as possibilidades de viver, estar, ser, saber, sentir, pensar e agir.

Em seu pensar, Freire (2015), ressalta a importância da ação como processo transformador da realidade e, nesse sentido, Walsh (2019, p. 26), ao exemplificar a situação dos povos equatoriano, mexicano e boliviano, descreve a situação de vida e morte e propõem lutas pela vida - os “gritos e gretas” como sementeiras de vida. Alertando que os gritos não são só reações e expressão de susto, são também mecanismos, estratégias e ações de luta. Os gritos rompem com a imposição estruturantes do silenciamento, podendo ser entendido como uma prática de intervenção (política, epistemológica, ontológica e existencial).

Assim como os gritos são possibilidades de resistência, fazendo uma metáfora com uma greta (rachadura, ou pequena fenda no solo onde brota pequenas plantas e flores), Walsh (2019) defende que a pedagogia decolonial encontra pequenas gretas para agir, romper para aprender a desaprender, pensar, atuar, sentir e caminhar decolonialmente, individualmente e coletivamente para romper com o mundo colonial

dominante. “As gretas dão luz a esperanças pequenas” (Walsh, 2019, p. 32)²⁹, desse modo, nas palavras de Walsh as gretas revelam uma possibilidade de imaginar, compreender outras formas de existência.

Em consonância com as escolhas teóricas dessa tese, apresentamos, na próxima seção os caminhos metodológicos que compõe essa pesquisa. Escolhemos a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2004; 2012; 2018; Ninin; Magalhães, 2017) como meio para transformação da realidade no contexto pesquisado.

²⁹ Tradução nossa do original: “Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas”

SEÇÃO 4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta seção apresenta as escolhas metodológicas que permeiam esta pesquisa, intrinsecamente relacionadas ao aporte teórico. Fruto da combinação de enunciados dos participantes da pesquisa, da orientação da prof. Dra. Fernanda Coelho Liberali, da ação colaborativa do Grupo LACE e das contribuições na banca de qualificação, razões pelas quais a pesquisa se fundamenta no processo colaborativo, pois muitas vezes a compõem.

Inserida na perspectiva da TASHC, a proposta se constitui na visão da formação crítica como criação de ambientes de formação em que sujeitos se reconheçam como participantes do processo coletivo de transformação e que assumam a consciência intencional na atividade.

Adotar a TASHC como base metodológica implica em direcionar nosso olhar para a realidade, aproximando-nos dela e questionando, com uma perspectiva crítica, a formação de professores. Essa abordagem, inspirada no método dialético tal como explicado por Marx, ressoa com a ideia de que o "ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado" (MARX, 1968, p. 16). Nesse contexto, compreendemos que a materialidade discutida aqui abraça a noção de monismo dialético, na qual a realidade do mundo material incorpora tanto objetividade quanto subjetividade, destacando uma visão integrada e interconectada dessas dimensões³⁰.

Isso significa afirmar que esse olhar para a realidade é uma reinterpretação, atravessada pelas experiências da pesquisadora, integradas às vivências dos participantes e fundamentadas na teoria discutida. Isso ocorre porque a postura adotada pela pesquisadora está imersa na realidade, buscando uma ação agentiva transformativa radical (Stetsenko, 2019), que reconhece as dinâmicas de luta de

³⁰ Discussão realizada com base nas anotações da palestra da professora Wanda Maria Junqueira de Aguiar na disciplina "Bases epistemológicas para uma educação e formação engajadas: Espinosa, Marx e pensadores da Libertação e Transgressão" ministrada pela professora Fernanda Coelho Liberali no primeiro semestre de 2023.

classes, critica o capitalismo, a exploração, a desigualdade social e seus desdobramentos.

4.1 Tudo que aprendemos juntos

Este subtítulo reporta-se ao filme de ficção dirigido por Sérgio Machado em 2015. O filme originalmente teria como título “O professor de violino”, “*mas ‘professor’ não tinha apelo comercial e tivemos que mudar o nome*”, explica Machado³¹. Ele retrata a história da Orquestra Sinfônica do Heliópolis, bairro periférico da cidade de São Paulo. O filme foi visto e debatido no cineclube de educadores no dia 20 de agosto de 2020, com a presença do diretor.

O roteiro é baseado em fatos e conta a história de um professor de música frustrado, prodígio quando criança, mas sem colocação profissional como músico quando adulto, que encontra sentido como professor nas relações vividas com os jovens moradores da comunidade de Heliópolis. O professor Laerte não é um herói e tampouco redentor das crianças pobres de Heliópolis, ele se transforma com os alunos, assim como os alunos se transformam com ele. As mudanças vividas pelas personagens representadas no filme é nosso ponto de partida para apresentação de escopo metodológico desta pesquisa.

A perspectiva da Pesquisa Crítico Colaborativa (PCCol) (Liberali; Magalhães, 2004) organiza metodologicamente a pesquisa, pois propõe um espaço para discussão crítica da formação de professores, na medida em que aponta para a mudança intencional da realidade, a partir das necessidades reais, em um espaço de colaboração.

Segundo Magalhães e Liberali (2014), pensar a pesquisa desenvolvida numa perspectiva colaborativa é pensá-la com um processo de intervenção, em oposição a uma intervenção linear, voltada à produção e à reprodução do conhecimento que esteja baseada somente na teoria, sem reflexão ou implicação na prática. Ou que estejam apoiadas na prática apenas com a troca de exemplos e conselhos sem

³¹ Excerto da gravação do encontro de cineclube de educadores.

reflexão crítica às necessidades dos contextos específicos de sua ação. Assim, para as autoras:

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) é uma proposta de organização teórico-metodológica na construção de projetos de pesquisa de intervenção social em contextos escolares. Propõe a criação de contextos em que os participantes possam intervir no mundo real e produzir condições sociais mais justas e igualitárias (Magalhães, 2004; 2012; 2018; Ninin; Magalhães, 2017).

A PCCol promove a ação intencional do pesquisador como organizador do processo colaborativo no processo vivenciado, propõe ações que vão além da observação e análise, pois possibilita a criação de espaços colaborativos onde todos são ouvidos e respeitados, visando a criação de contextos de transformação ativa, individual e coletiva.

No entanto, trabalhar coletivamente não significa que todos agirão da mesma forma, pensando igualmente ou falando em uníssono; os participantes precisam assumir riscos, debater valores, confrontar ideias. A contradição pode ser uma rica fonte de formação, pois os sujeitos precisarão ir além das aparências para negociar, refutar ou aceitar a visão do outro, refletirem criticamente, construindo novas formas de agir (Liberali et al., 2021).

Segundo Liberali (2015, p. 79), na formação crítica e colaborativa, os sujeitos “preocupam-se em alcançar um ponto em comum com os demais na tentativa de encontrar uma possibilidade de combinação de vozes distintas na busca de um significado compartilhado”. Ainda segundo a autora:

Colaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula), significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes. (Liberali et al. 2006, p. 181).

Ou seja, as escolhas feitas por um sujeito diante das ideias apresentadas em um grupo seguirão os recursos para sustentar suas afirmações na produção de conhecimentos científico e cotidiano, na refutação e na busca por acordo provocando transformação nos sujeitos.

Vislumbramos a possibilidade de transformação na pesquisa crítica de colaboração por meio da organização das relações colaborativas, no processo formativo que contemple a discussão das contradições em um movimento contínuo de percepção e participação dos sujeitos. Nesse espaço de colaboração visamos a possibilidade de os envolvidos trazerem e construir patrimônios vivenciais para espaço de diálogo do encontro cineclubista.

Assim como o grupo LACE, na execução dos projetos de extensão, tomamos como características centrais o seguinte: a) o sujeito singularidade integral, o que significa olhar e respeitar o outro, considerar suas posições, acreditar no direito essencial de ser, sentir, agir, saber de todos e de todas; b) o assunto como adequado para a crítica e o reconhecimento da diferença; c) a coletividade como central para a construção de um mundo mais justo. A questão central é focar nos discursos dos participantes, muitas vezes encapsulados apenas nos conteúdos teóricos ou práticos, no entrelaçamento das vozes, em que realmente possam ouvir e agir com os outros (Liberali et al., 2021).

Nesse espaço de diálogo, a linguagem é mediadora da organização colaborativa no contexto de formação contínua, com vistas à compreensão e à transformação da escola e da sociedade (Magalhães, 2018). Os tipos de agência vivenciados no cineclube emergem de processos dialéticos construídos entre os participantes, no qual a linguagem também aparece como a ferramenta mediadora. Nesse quadro, o envolvimento dos participantes, suas ações como agentes ativos, responsivos e responsáveis estão intrinsecamente ligadas ao seu patrimônio vivencial.

Para Magalhães (2018), a organização teórico-metodológica dos contextos de formação, no nosso caso o cineclube de educadores, pressupõe a prática colaborativa e transformadora que, em constante reconstrução, depende da relação de todos. Desse modo, o processo de elaboração desta pesquisa está apoiado não apenas na estruturação de conceitos, mas também no processo de ação dos participantes, o que possibilita transformações e mobilidade dos sujeitos por meio do desenvolvimento de agência no contexto estudado.

Alinhada com as bases teóricas do grupo LACE e ancorada metodologicamente na PCCol, esta tese visa criar contextos em que os participantes, apoiados em seus

patrimônios vivenciais (Megale e Liberali, 2020) ajam colaborativamente, intencionalmente, a fim de transformar o social, a cultura e a história.

A seguir, na seção de análise e discussão dos resultados, identifico como os sujeitos mobilizam seus patrimônios vivenciais para agir no cineclube, observando, portanto, como os participantes dispõem de seu repertório comunicativo nas situações de interação. Outro ponto foi identificar quais patrimônios vivenciais foram construídos no cineclube por meio dos eventos dramáticos vividos com o outro, como potencializadores de mobilidade e agência.

4.2 Procedimentos de pesquisa

Explicitados no início desta tese o contexto de pesquisa, tentamos, nesse tópico, fazer uma breve descrição dos recursos utilizados para discussão e encontro do grupo de educadores. Entendendo que a realidade vivida pelos docentes e participantes durante do período de distanciamento social reflete no trabalho pedagógico e nos encontros cineclubistas que passaram a ocorrer de forma virtual.

4.3 Procedimentos de Produção e de Coleta de Dados

Buscando avançar para a etapa de produção, análise e discussão dos resultados, retomo os objetivos específicos com a finalidade de repensar os passos que virão a seguir:

- ✓ Descrever e analisar criticamente as ações e interações dos participantes no Cineclube de Educadores;
- ✓ Investigar quais patrimônios são construídos e mobilizados a fim de compreender o tipo de agência construída nesse processo.

Para alcançar os objetivos de pesquisa, a produção de dados ocorreu em três momentos: primeiro, a discussão e planejamento dos encontros cineclube no aplicativo WhatsApp; segundo a anotação de campo das sessões cineclubistas do cineclube de educadores ocorrido no ano de 2020, 16 encontros no total; e, terceiro,

a transcrição dos diálogos da gravação do *ZOOM.US* do encontro ocorrido em 09/11/2020, escolhido para análise.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos para coleta de dados:

- ✓ Gravação de áudio visual dos encontros de cineclube. O tempo de gravação dos 16 encontros totalizou 35 horas e 29 minutos;
- ✓ Registro e arquivo das conversas no aplicativo WhatsApp;
- ✓ Registro fotográfico (captura de tela);
- ✓ Notas da participante/ pesquisadora;
- ✓ Transcrição dos encontros de cineclube selecionados;

Os dados coletados foram armazenados em uma pasta no computador pessoal e no *Hard Disk* (HD) externo da pesquisadora, além disso, por solicitação dos participantes, uma pasta compartilhada com a gravação dos encontros foi adicionada à descrição do grupo de WhatsApp para os participantes terem acesso aos dados coletados.

4.4 Procedimentos de Análise e Interpretação dos Dados

Nesta subseção, discorreremos sobre os procedimentos de análise de dados e o aporte teórico que nos serviu de base para a discussão dos resultados. Para tanto, apresentaremos as categorias reflexivas (Liberali, 2004; 2009; 2015) e a análise argumentativa (Liberali, 2013).

Para justificar a razão dessas escolhas, retomamos o escopo teórico da pesquisa. A priori, tomamos a perspectiva sócio-histórico-cultural (Vygotsky [1934], 2008), pois acreditamos que os sujeitos se constituem na relação entre si e com o mundo mediados pela sociedade, desse modo, em suas práticas sociais, os sujeitos se engajam em atividades distintas. Segundo Leontiev (2010), as atividades surgem a partir de necessidades reais vividas pelo indivíduo ou por um grupo. Organizados em sociedade, os sujeitos assumem diversas funções, seguindo regras estabelecidas pela comunidade para realizar sua atividade (Engeström, 1999). Para concluir, consideramos que, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a atividade

desenvolvida pelo sujeito é consciente e intencional, pois dirige-se ao objeto da atividade.

Desse modo, conforme Liberali (2015), a formação engajada de professores, entendido nessa perspectiva, significa romper com as ações automatizadas, rotinizadas e alienantes para criar contextos transformativos e questionar os motivos alienantes que movem as ações na escola. A pesquisadora propõe as etapas da reflexão crítica como forma de transformação da ação, ou seja, transformação social. Assim, a partir de uma visão da linguística aplicada de formação de professores, estudar a linguagem da reflexão crítica é ponto fulcral e tomado como base para interpretação dos dados desta tese.

Na sequência, justificamos a escolha pela concepção dos estudos de argumentação propostos por Liberali (2015). Pensando a argumentação no contexto escolar, a autora propõe traços definidos para argumentação como diálogo concebida como uma produção coletiva e colaborativa mediante a participação de cada uma para a constituição de uma totalidade. Na argumentação, a produção conjunta de indivíduos se distancia daquela em que se baseia sobre a operação de posições contrárias que confere no discurso não a adesão, mas o convencimento dos que ouvem, ou como processos de persuasão utilizados em debates políticos ou em tribunais. Para Liberali (2015), a argumentação proposta é um processo colaborativo de significados compartilhados. Nesse enfoque, o confronto de subjetividades nos permite confrontar nossos valores e crenças para a construção do novo, ou seja, há a possibilidade de transformação intencional do sujeito. Aqui, a argumentação se firma como promotora da constituição do grupo colaborativo, uma vez que constrói uma relação dialética entre os participantes da pesquisa, na possibilidade do “eu” se posicionar em relação ao “outro”.

Para sistematizar, segue a discussão sobre as categorias reflexivas, seguidas da discussão sobre a argumentação que fundamentam os procedimentos de análise dos dados.

4.4.1 Categorias Reflexivas: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir

Para desenvolvimento da discussão dos resultados, apoiamo-nos nas ações crítico reflexiva propostas por Liberali (2004; 2009; 2015) com base em Smyth (1992). Assim, abordamos cada uma das quatro formas de ação reflexiva: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

O ato de descrever (Liberali, 2015) nos serve de apoio para obter uma percepção crítica das ações formativas. Depois de realizada a descrição, foi possível fazer inferências das ações formativas elucidadas pelos princípios teóricos que embasam esta pesquisa, ou seja, foi o momento de informar (Liberali, 2015). O ato de informar nos serviu de base para analisar se a formação permite o desenvolvimento crítico-colaborativo dos professores. Na sequência, foi possível confrontar (Liberali, 2015), ou seja, realizar um questionamento profundo dos valores que estão na base das ações formativas. Nessa perspectiva, confrontar significa adotar uma visão crítica na confrontação da teoria com a prática.

Desempenhadas as etapas de descrever, informar e confrontar, torna-se necessário reconstruir (Liberali, 2015), pois a partir da compreensão obtida com os passos subsequentes é possível propor uma ação de transformação, ou seja, reorganizar as ações, permitindo desenvolver ferramentas de reflexão crítica sobre a formação docente e a ação pedagógica.

As categorias reflexivas elaboradas por Liberali (2015) com base em Smyth (1992) utilizadas no campo de análise nos auxiliam a indagar sobre os princípios que embasam a ação do professor. Resumidamente, alguns apontamentos sobre cada categoria que, no campo de análise, tornam-se necessários (Liberali, 2015, p. 70):

- ✓ **Descrever:** Com o olhar no contexto em que estão inseridos os participantes da pesquisa (local/tempo), são descritas ações concretas com relato detalhado e se faz a inserção de diálogos. Os verbos são usados essencialmente no passado para criar um distanciamento e sugere-se não usar expressões avaliativas. Nesta tese, utilizamos o ato de descrever na seção 1 para responder à pergunta de pesquisa “Como são organizados os encontros de cineclube de educadores?”.
- ✓ **Informar:** Nessa categoria o foco está em explicar as ações (papel do professor e do aluno, tipos de tarefas, abordagens) envolvendo a busca de princípios teóricos que embasam as ações.

- ✓ **Confrontar:** o ato de confrontar trata do questionamento das ações por meio da sustentação, refutação, negociação de posições. Nesse texto as referências são explícitas ao contexto descrito com o uso de expressões avaliativas e opinativas por meio das categorias de análise que serão apresentadas a seguir.
- ✓ **Reconstruir:** Na tentativa de visualizar outras formas de ação, essa categoria pretende realizar uma proposição de ações concretas futuras mediante a explicação das razões. Nesse tópico, os verbos estão normalmente no futuro, pois linguisticamente está ligado à reorganização de ações por meio de exemplificações, instruções e indicações de possibilidades de ações.

4.4.2 Análise da Argumentação

Em busca de um alinhamento com a pesquisa, os relatos orais dos professores obtidos por meio da participação no cineclube foram analisados à luz das categorias argumentativas propostas por Liberali (2015). O processo possibilitou análise do que foi mais relevante na formação para os professores. Considera-se que a realização do cineclube de educadores possibilitou um processo de participação em que os envolvidos puderam expor suas ideias na construção de conhecimentos compartilhados. Esse processo argumentativo foi analisado com base nas categorias discursivas: enunciativas, discursivas e linguísticas (Liberali, 2015), como veremos a seguir.

4.4.3 Categorias Enunciativas

Essa categoria focaliza o contexto em que o evento é realizado, o momento e local; os participantes; os objetivos e os conteúdos; e a recepção e circulação. Essa categoria é importante para entender o desenvolvimento dos encontros do curso que estão sendo analisados. Liberali (2018) baseia-se em fundamentalmente no conceito de “sujeitos argumentantes” de Charaudeau (2008) que se opõe a situação homologal.

Nesse enquadre, o interlocutor assume papel agentivo e o ouvinte participa na condição de poder reagir e de interagir. Então, como aponta Bernardo (2000) nessa situação argumentativa existe a possibilidade de diversos contextos dialógicos. Em suma, nos interessa olhar para o foco, interlocutores, objetivos e objeto da interação.

Assim sendo, **o foco** recai sobre a interação discursiva que ocorre em um contexto complexo envolvendo conflitos e opiniões, podendo assumir características monologais ou dialogais com a participação de múltiplos interlocutores; **os interlocutores** desempenham papéis diversos, podendo ser agenciadores políticos, mestres de raciocínio ou ouvintes leitores; **os objetivos** da interação variam, incluindo agradar, provocar adesão, suscitar comentários, examinar criticamente, colaborar na construção, enriquecer com conflitos, mudar pensamentos, estabelecer diálogo, reconhecer erros e produzir conhecimento; **o objeto** ou conteúdo temático emerge das posições assumidas pelos interlocutores, permitindo a formulação de perspectivas opostas, complementares ou originadas a partir de discordâncias, conflitos conceituais e diferentes proposições do mundo.

Para responder à pergunta de pesquisa “Como se organizam os encontros do cineclube de educadores?” o aspecto enunciativo foi utilizado, nesta pesquisa, como categoria de análise, a partir da descrição dos encontros cineclubistas realizadas na seção um. Foram destacados elementos como local e momento de produção, recepção e circulação, papel dos interlocutores, objetivos da interação e objeto/contéudo temático.

4.4.4 Categorias Discursivas e Linguísticas

Esta categoria, explica Liberali (2015; 2018), pode ser compreendida a partir de como o texto está sendo exposto, expressa por quatro aspectos centrais: o plano organizacional, a organização temática, o foco sequencial e a construção do discurso.

A autora recorre a diversos autores com centralidade aos estudos de Bronckart (1987; 1999) e Pontecorvo (2005) para elucidar a compreensão de como o enunciado se inicia, desenvolve e termina, o que determina a sequência dialogal e permite verificar se houve desenvolvimento ou não. Essa compreensão permite identificar

como as ideias, posições, pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados e acordados. Sendo que:

- ✓ **O plano organizacional** é a estrutura que define como um discurso é iniciado e desenvolvido, podendo assumir um tom monologal ou dialógico. Ele abre espaço para a participação dos envolvidos por meio de perguntas, sugestões, solicitações de complementos ou interrupções. Essa dimensão é crucial para a compreensão do tema proposto, permitindo avaliar se o discurso seguiu ou desviou do esperado, impactando na progressão;
- ✓ **A organização temática**, proposta por Liberali (2015; 2018), baseada em Pontecorvo (2005), visa avaliar se um tema foi adequadamente desenvolvido e se é relevante para a discussão. O conceito de "ponto forte" está associado à progressão do discurso, considerando a participação dos envolvidos, a definição clara do objeto do discurso e a introdução de elementos novos;
- ✓ **O foco sequencial** está vinculado à escolha do tema e sua conexão com o discurso. Segundo Liberali (2015; 2018), isso pode ser exemplificado pela escolha entre um enfoque mais prático, relacionado ao conhecimento cotidiano, ou mais teórico; e,
- ✓ **A articulação do discurso**, na qual o ponto central é a maneira como as ideias são organizadas. Nesse contexto, a articulação desempenha um papel crucial, sendo analisada para determinar se as ideias são estruturadas de maneira simples e concisa ou se apresentam complexidade e extensão.

O quadro dos aspectos discursivos fundamentado em Liberali (2015; 2018) contemplam, com detalhe, cada um dos elementos apresentados pela pesquisadora e nos serviu de base para análise do relato oral obtido nos dados escolhidos.

Tabela 03: Aspectos discursivos³²

³² A elaboração do quadro "Aspectos discursivos" foi baseado no quadro utilizado por Amorim (2015).

Plano Organizacional	Organização	Foco Sequencial	Articulação	
Abertura (regras enunciativas)	<input type="checkbox"/> Pertinência <input type="checkbox"/> Não pertinência	<input type="checkbox"/> utilitário (regras de agir / avisos / cobranças)	<input type="checkbox"/> Exórdio (abertura do tema ou introdução)	<input type="checkbox"/> Pedido / Apresentação de contra argumentação
Desenvolvimento (conteúdo temático da interação é construído)	<input type="checkbox"/> desenvolvimento <input type="checkbox"/> Não desenvolvimento	<input type="checkbox"/> Enfoque prático / cotidiano	<input type="checkbox"/> Questão controversa	<input type="checkbox"/> Discordância / contestação do ponto de vista
Fechamento (fim da interação)		<input type="checkbox"/> Enfoque teórico / científico	<input type="checkbox"/> Apresentação de ponto de vista/tese	<input type="checkbox"/> Concordância
Modo como os interlocutores se organizam para as discussões		<input type="checkbox"/> Apresentação de resultados	<input type="checkbox"/> Espelhamento <input type="checkbox"/> Espelhamento com pedido de dis(cordância)	<input type="checkbox"/> Negação / refutação de argumento
			<input type="checkbox"/> Pedido/apresentação de esclarecimento	<input type="checkbox"/> Acordo
			<input type="checkbox"/> Pedido/apresentação de sustentação	<input type="checkbox"/> Questão para entrelaçamento de falas

Fonte: Elaborado com base em Amorin (2015).

As categorias discursivas são contempladas na seção 4, a partir da seleção dos excertos. Essas categorias permitiram compreender a dinâmica das enunciações, de que modo a participação de cada integrante no cineclubes de educadores teve um propósito.

4.4.5 Categorias Linguísticas

São consideradas categorias linguísticas os aspectos de materialidade de composição do discurso. Liberali (2018) recuperando os estudos de Bronckart (1987;

1999); Halliday (1975) e Pontecorvo (2005), entre outros autores, propõe essa materialidade por meio de mecanismos de composição, sendo eles: conversacionais, de coesão verbal, lexicais, coesão nominal, valoração, conexão, distribuição das vozes, modalização, interrogação, não verbais e proferição. Esses mecanismos auxiliam na organização das ideias do texto, além de oferecer subsídios para a análise da argumentação no contexto escolar. Segue a descrição de cada uma das categorias linguísticas de análise, conforme Liberali (2018):

- ✓ **Mecanismos conversacionais:** assinalam os modos de participação dos sujeitos na interação e a interpretação de suas vozes na apresentação dos pontos de vista, sustentação ou oposição. Incluem o uso de interrogação, pausa, elipse, repetição, complementação, permeabilidade e exclamação;
- ✓ **Mecanismos de coesão verbal:** permitem compreender se as posições apresentadas se referem de forma generalizante e frequente com uso do verbo no presente, ou se se referem à caracterização dos sujeitos por processos relacionais. São estudadas a partir do uso dos verbos em três características centrais, a temporalidade (presente/simultaneidade, passado/anterioridade); a aspectualidade (duração e frequência de um processo); e os tipos de processos (relacionais, materiais, existenciais e verbais);
- ✓ **Mecanismos lexicais:** Com o foco no enunciado, permitem compreender o uso dos vocábulos, das expressões ambíguas, o gênero dos nomes, os números e as marcações de teorias, conceitos ou expressões escolarizadas marcadas no discurso;
- ✓ **Mecanismos de coesão nominal:** As formas de iniciar uma nova unidade (introdutória), ou de reformular (retomada) permitem a análise desse mecanismo compreendendo a coerência e inter-relação no discurso, observadas entre as diferentes ideias que podem surgir;
- ✓ **Mecanismos de valoração:** A análise desse mecanismo permite identificar as posições dos locutores frente ao tema no momento da enunciação, tanto quanto para avaliar o modo de intenção em foco. As

marcas textuais pode ser: expressões adjetivas, depreciativas ou apreciativas, descritivas, atributivas e identificatórias;

- ✓ **Mecanismos de conexão:** Estão relacionados aos modos de conexão das ideias do texto, podendo ser analisados pela presença dos enunciados expressos por tempo, espaço, consequência, causa, restrição/concessão, oposição/contraposição, finalidade, explicação, justificação, exemplificação, conclusão, enumeração e analogia;
- ✓ **Mecanismos de distribuição das vozes:** marcam o envolvimento/posicionamento do sujeito e sua implicação no enunciado, expressas pelo uso do “eu” e marcas do “tu”, ou ainda, pelo uso do discurso direto, indireto ou indireto livre;
- ✓ **Mecanismos de modalização:** se fundam para avaliar em grau alto ou baixo, a) condições de realização, lógica, probabilidade e obrigatoriedade, b) obrigação social e/ou conformidade com as normas, c) julgamentos, e d) capacidade/desejo.
- ✓ **Mecanismos de interrogação:** balizados pelo tipo de perguntas no enunciado. Por exemplo: pergunta sim/não, de múltipla escolha, ou com pronomes interrogativos (O quê?, Por quê?, Como?, Quem?, Para quê?, Quando?, Onde?, Com quem?, Para quem);
- ✓ **Mecanismos de proferição:** são mecanismos paraverbais relativos ao canal auditivo. Exemplo: pausas, silêncio, entonação, timbre da voz, intensidade, articulatória, ritmo da fala e altura da voz;
- ✓ **Mecanismos não verbais:** compreendidos a partir de planos de imagens, signos cinéticos e estáticos. São eles: distância ou aproximação, atitudes, postura corporal, jogo de olhares, mímicas, aplausos, mão levantada, risos, expressão corporal e expressão facial (concordância, discordância, desafio, interrogação); e,
- ✓ **Mecanismos de troca de turno:** o turno é compreendido como o tempo em que o enunciador está falando. A troca de turno pode ser entendida como a passagem de um turno para outro, ligada ao conhecimento do momento de iniciar, tomar, recuperar e finalizar. São percebidos por meio da entonação (aumentar ou baixar a voz) e de gestos.

O estudo das categorias linguísticas contribuiu para compreender como a linguagem é utilizada para analisar, compreender o contexto escolar. Liberali (2015) reforça que essas categorias foram testadas, exploradas, criticadas, usadas, avaliadas e reelaboradas em diferentes momentos de seu trabalho por vários pesquisadores no grupo de pesquisa LACE. Desse modo, é possível considerar que essa pesquisa se alinha à proposta do grupo LACE por conceber a linguagem como instrumento de transformação e como mediador na construção de relações colaborativas.

4.4.6 Categorias de Interpretação

Essa compreensão da argumentação no contexto escolar requer a definição de categorias de análise que possam esclarecer as complexidades presentes na articulação intencional das atividades pelos participantes. Além disso, permite elucidar características do objeto compartilhado, como instrumentos, regras, condições de produção e recepção, ações individuais e coletivas de engajamento nas atividades, bem como os resultados alcançados, para citar alguns exemplos.

Para essa compreensão, elaboramos o quadro “Síntese teórica”, com pontos centrais de cada conceito. Esse quadro nos auxilia a recuperar os conceitos na primeira coluna: arte na formação, formação engajada, agência e patrimônio vivencial. Na segunda coluna do quadro, destacam-se os pontos centrais de cada conceito teórico abordado, por meio de frases e sintagmas ligados às ideias dos teóricos da primeira coluna.

O quadro não apenas serve como um instrumento de organização, mas também desempenha um papel fundamental ao facilitar a recuperação da teoria estudada. Em suma, o quadro emerge como um guia valioso, possibilitando-nos explorar e consolidando, assim, nossa compreensão crítica do dado a ser analisado.

Tabela 04: Síntese teórica

Arte na formação (Vygotsky, 1999; 2010; Souza, 2016; 2019; 2021; Souza,	Experimentação da emoção possibilitando ressignificação da realidade Faz reviver o sentimento já vivido Produz descarga energética das emoções
---	--

<p>Dugnani e Reis, 2018).</p>	<p>Exige criação de novas estruturas Quebra de discursos recorrentes Faz emergir contradições Prepara para emoções futuras Dinâmica de escuta e do diálogo Superação da resistência Troca de conhecimentos</p>
<p>Formação engajada (Tardif, 2014); Walsh, 2019; Freire, 2015; Magalhães, 2004; 2018; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2021);</p>	<p>Saberes: Saber temporal: consideração da trajetória profissional; Saber heterogêneo: vida cultural, pessoal, motivações dos estudantes; Saberes profissionais: relações professor e aluno;</p> <p>Decolonialidade: possibilitar que oprimidos revelem situações de opressão, libertação do oprimido, comprometimento com a luta das classes populares, construção de novas possibilidades de ser, pensar, olhar, escutar, sentir, viver e agir no mundo;</p> <p>Colaboração Crítica: criação de espaços de participação, comprometimento com o outro, consideração das vozes, movimento dialético, construção de contextos transformativos, entrelaçamento das vozes, fala na fala do outro;</p> <p>Engajamento: realidade como ponto de partida, emersão na realidade, questionamento da realidade, concepção ética e política da superação das desigualdades, abertura para o outro no confronto, responsabilidade humana por seus atos.</p>
<p>Agência (Giddens, 2009; Edwards 2009; Engeström 1999; 2006; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali 2019; Stetsenko, 2019)</p>	<p>Ação intencional do sujeito, expansão da ação, possibilidade de agir para construção de novos significados, intervenção na realidade.</p>
<p>Patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020)</p>	<p>Consideração do patrimônio de conhecimento dos estudantes (conhecer e reconhecer seus alunos), buscar multiplicar as vozes, superação de uma vivência traumática, vivência coletiva e colaborativa, combinação de vivências, criação e recriação de identidades, ampliação do repertório linguístico.</p> <p>Recursos de patrimônios vivenciais: Relações identitárias, Vivências em diferentes esperas sociais, Epistemologias múltiplas. Conhecimentos artísticos e experiências culturais</p>

Fonte: Elaboração própria.

Focalizamos a formação de professores sob a perspectiva da TASHC, uma abordagem que se destaca pela compreensão da complexidade que permeia as inter-relações entre os sujeitos, inseridos em contextos históricos. Essa visão enriquece a análise da formação de professores, pois reconhece que o processo não ocorre em um momento isolado, mas é influenciado pela dinâmica social, cultural e histórica que envolve os participantes. Dado que nosso foco de análise se refere a um cineclube de educadores, dedicamo-nos a examinar os fenômenos que envolvem a interseção entre arte e educação a partir dos estudos de Vygotsky (1999) e Souza (2016; 2019; 2021), com o intuito de aprofundar nossa compreensão sobre o impacto desse entrelaçamento.

Ao propor a formação engajada de professores, dialogando com a BNC-Formação (Brasil, 2018b) com um olhar crítico para a formação docente e a realidade vivida, tornou-se evidente que as diretrizes formativas delineadas por esse documento tendem a incorporar normas, procedimentos e resultados ideais sugeridos. Portanto, sugerimos ampliar a concepção de engajamento delineada nele, assumindo não só o compromisso com o outro, como também o compromisso com a realidade, propondo a criação de ambientes formativos nos quais os participantes se identifiquem como integrantes de um processo coletivo e colaborativo de transformação. Nesse contexto, é fundamental que assumam uma consciência intencional na condução de suas atividades.

Somado a isso, o conceito de patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020), que integra todo potencial de significar e viver a realidade e pode ser entendido como um conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos, ajuda a compreender o tipo de agência que os sujeitos assumem no cineclube de educadores.

Para isso é válido ressaltar que compreendemos agência como a ação intencional do sujeito sobre o objeto, a fim de transformá-lo. Para o contexto de formação docente e alinhados aos pressupostos da decolonialidade nos parece válido tratar do conceito de agência para a formação engajada nessa pesquisa significa traçar um caminho sob a forma de uma práxis social fundamentada na visão de justiça social, em vez de um conjunto de dados abstratos serem analisados sob princípios e ideias teóricas. No entanto, não buscamos qualquer tipo de agência para a formação engajada, buscamos a agência radical transformadora (Stetsenko, 2019), que trata da

ação dos sujeitos no mundo contra as desigualdades, contra o *status quo*, o legado da opressão, racismo e outras formas de injustiça, que buscam fazer contribuições comunitárias com base no compromisso com um futuro melhor.

4.5 Garantias de Credibilidade da Pesquisa

Este estudo configura-se no processo colaborativo, pois conta com a coautoria e co-construção de pesquisadores em bancas de miniquificação do grupo de pesquisa LACE, com a leitura crítica de colegas de pós-graduação em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Essas bancas aconteceram durante os seminários de pesquisa sob coordenação da orientadora Fernanda Liberali. Foram essas contribuições que nos permitiram repensar as escolhas teóricas, a organização da tese e escolhas dos dados para produção, pontos sempre passíveis de mudança e que foram ressignificados. A construção desta pesquisa com a participação de outros pesquisadores está ancorada metodologicamente na Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2004; 2012; 2018; Ninin; Magalhães, 2017).

Os exames de qualificação realizados em 20/09/2021 e 25/08/2023 trouxeram importantes apontamentos e contribuições, os quais nortearam o processo de construção teórica, metodológica e revisão final desta pesquisa. A leitura da pesquisa ainda em fase de elaboração, realizada pela professora Maria Cecília Magalhães, ofereceu valiosos apontamentos referentes à metodologia de pesquisa e questionamentos sobre seus objetivos.

A professora Claudia de Almeida Mogadouro, que também participa do cineclube de educadores, trouxe apontamentos valiosos sobre o processo que não constavam na escrita da tese. As professoras Laurizete Ferragut Passos e Vera Lucia Trevisam contribuíram com um olhar sobre a estrutura teórica e com questionamento sobre a análise, ainda em andamento no momento da qualificação. Essas indagações não apenas forneceram apontamentos essenciais, mas também enriqueceram a pesquisa. Assim, a integração dessas análises críticas, na continuidade da escrita, contribuiu substancialmente e enriqueceu cada etapa deste processo.

Para que o processo de pesquisa fosse realizado, os participantes receberam informações sobre os objetivos, metodologia e princípios éticos da pesquisa antes da

assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Aprovação no Comitê de Ética sob o número: **4.747.575**.

Além disso, a apresentação em seminários e congressos possibilitou comprovar a necessidade de estudos sobre o tema de cinema e educação, assim como sobre o desenvolvimento dos conceitos de patrimônio vivencial, formação engajada e agência dos envolvidos.

As publicações de artigos e capítulos de livros sobre o tema que foram realizados ao longo do estudo validam a importância e a pertinência de estudos sobre o tema e conferem o trabalho crítico colaborativo da realização da pesquisa, quando pesquisadores e sujeitos de pesquisas agem juntos na produção acadêmica.

Os estudos que se seguiram ao longo desses quatro anos na realização desta tese contribuíram com a discussão teórica, formularam e transformaram a ação da pesquisadora na busca pela compreensão do objeto estudado, assim como compõem o quadro da pesquisa crítica de colaboração, uma vez que esta tese se completa na tessitura com várias mãos, mentes, corpos e corações.

Com a intenção de aprimorar a visualização das etapas que constituíram esta pesquisa, elaboramos o quadro “Síntese da metodologia de pesquisa” que faz uma síntese dos dados coletados, procedimentos de produção e análise dos dados.

Tabela 05: Quadro síntese da metodologia de pesquisa

Quadro síntese da metodologia de pesquisa		
Dado coletado	Procedimento de produção de dados	Procedimento de análise de dados
Contextualização do cineclube de educadores	Descrição das atividades: Conversa de WhatsApp e encontros virtuais do Cineclube Estação de Educadores	Participação e análise
Caracterização dos participantes de pesquisa	Formulário Google	Análise do formulário

O encontro virtual de cineclube	Observação participante, análise de enunciados/ conversas, discussões da gravação em áudio transcrita.	Categorias reflexivas: Descrever; Informar; Confrontar e Reconstruir. Análise de argumentação. Excertos da transcrição da gravação em áudio
---------------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria.

O quadro realiza uma síntese dos passos que constituíram as etapas metodológicas. O contexto foi apresentado na seção 1. A seguir, na seção de discussão dos resultados, delimitaremos os dados escolhidos para análise. Estabelecida a PCcol como aporte metodológico da presente pesquisa e definido o contexto, trouxemos os procedimentos que serão utilizados para a análise: os fundamentos da análise reflexiva e da argumentação.

SEÇÃO 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dos afetos fazemos laços de troca com parceiros e com o público. O cinema é uma poderosa ferramenta artística e pedagógica para sensibilizar, mobilizar e alimentar mentes de todas as idades na direção da compreensão e da empatia de e com o OUTRO. ENTRETODOS é justamente o espaço empático necessário entre o EU e o OUTRO para que, juntos ou separados, possamos pensar e moldar um mundo enraizado na pulsão de VIDA. Descartamos toda política e sociedade genocida, toda forma de violência contra os corpos da terra e dos homens, denunciemos necropolíticas e desigualdades. (Entretodos, 2023)³³

A pluralidade de ideias e vozes que compõem essa pesquisa justifica a escolha da epígrafe desta seção: “Entretodos”. Somado a isso, o Festival de curtas metragens com filmes que trazem a temática dos Direitos Humanos carrega as ideias de justiça social, que defendemos nesta tese.

Os filmes do festival que fizeram parte dos debates nas sessões cineclubistas trouxeram reflexões importantes aos educadores sobre temas necessários. Recuperar o “Quem somos” do Festival Entretodos implica abordar os desafios enfrentados pelos educadores no ambiente escolar como uma oportunidade para a formação e desenvolvimento profissional.

A pergunta de pesquisa: “como se organizam os cineclubes?” foi respondida na sessão 1: contexto de pesquisa. A decisão de destacar este aspecto no início da tese, visou fornecer ao leitor uma compreensão clara e imediata sobre o escopo do objeto de pesquisa em justificativa às escolhas teóricas e metodológicas.

As demais perguntas de pesquisa foram as seguintes. Que recursos dos patrimônios vivenciais são construídos e/ou recuperados pelos participantes em um desses encontros? Que tipo de agência é assumida pelos participantes nesse encontro? Como isso se relaciona com a formação engajada? Para respondê-las e

³³ Entretodos: Quem somos. Disponível em: <https://entretodos.com.br/quem-somos/>, acesso em 11/08/2023.

alcançar os objetivos específicos, organizamos a seção de discussão dos resultados em três etapas. A seguir, detalhamos a estrutura adotada.

Em primeiro lugar, realizamos uma discussão da análise do conteúdo temático, que incluiu o levantamento de excertos do encontro cineclubista escolhido – o encontro do dia 09/11/2020, que teve como objeto de debate o filme “Espero tua (re)volta”, de Eliza Capai. Primeiramente, procedemos com a transcrição das falas dos participantes, visando identificar os temas abordados durante o debate entre os educadores. Essa etapa foi fundamental para subsidiar a segunda parte, na qual nos dedicamos a responder às questões: "Que recursos dos patrimônios vivenciais são construídos e/ou recuperados pelos participantes em um desses encontros?" e " Que tipo de agência é assumida pelos participantes nesse encontro e como isso se relaciona com a formação engajada?"

Sendo assim, na segunda etapa, realizamos uma análise argumentativa dos excertos selecionados do encontro. O papel da argumentação no contexto de formação de educadores permitiu entender os processos de construção de significados, além de focalizar no desenvolvimento do grupo e as agências assumidas pelos participantes (Liberali, 2018).

Por último, na sequência, realizamos uma síntese, que recupera os referenciais teóricos abordados. Essa síntese não visa apenas resumir, busca integrar e contextualizar os elementos de análise e reflexão abordados ao longo do estudo, oferecendo uma perspectiva integrada sobre os referentes teóricos delineados durante a pesquisa. Dito isso, início a discussão pelo primeiro momento, o levantamento temático.

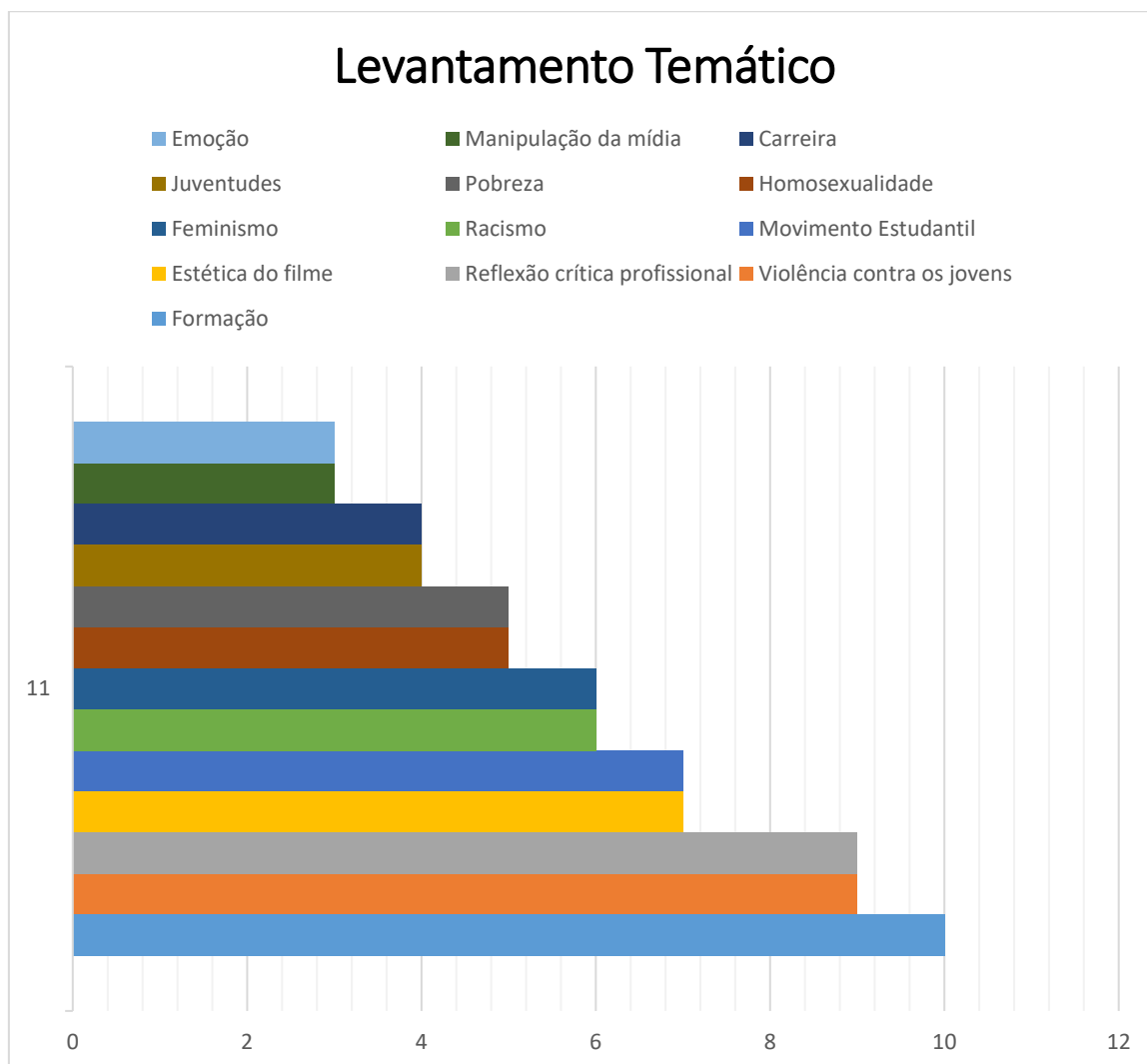
5.1 Análise temática

Observando as categorias enunciativas da argumentação, apresentamos a discussão dos dados obtidos no encontro de 09/11/2020 do cineclube virtual de educadores. Os participantes reuniram-se virtualmente em uma reunião pelo *Zoom*. *US* com objetivo de debater o filme “Espero tua (re)volta”. Esse encontro foi escolhido pois o tema do filme trata diretamente do o papel da escola, para os jovens, educadores e sociedade. O debate realizado nesse encontro permite a reflexão sobre

a teoria estudada. Para tanto, realizamos, primeiramente, um levantamento temático da discussão ocorrida nesse encontro.

Para sistematização do quadro abaixo, eliminamos os trechos de introdução do encontro, tais como apresentação do cineclube, recepção dos participantes, organização de regras do encontro, troca de turnos de fala, agradecimento e repetições de fala dos participantes. Sendo assim, nos concentramos nos temas levantados pelos participantes e no diálogo presente no encontro. Para ilustração dos temas que mais aparecem no filme, elaboramos o seguinte gráfico:

Gráfico 02: Levantamento temático



Fonte: elaboração própria.

No quadrante vertical ilustramos com cores os temas para melhor visualização, na horizontal os números representam a quantidade de vezes que o assunto foi

abordado pelos participantes ao longo do encontro cineclubista. Após realização do levantamento temático, elencamos os principais temas da reflexão dos educadores, na ordem que apareceram no debate:

- ✓ formação profissional,
- ✓ impacto do filme (emoção),
- ✓ movimento estudantil,
- ✓ juventude,
- ✓ violência contra os jovens,
- ✓ homossexualidade,
- ✓ feminismo,
- ✓ racismo,
- ✓ questionamento sobre atuação profissional,
- ✓ estética do filme,
- ✓ questões políticas,
- ✓ manipulação da mídia,
- ✓ pobreza.

O levantamento temático apresenta uma visão das preocupações e reflexões dos educadores durante o debate. A diversidade de temas reflete a complexidade do cenário educacional e social abordado no debate dos educadores sobre o filme.

O assunto "formação profissional", tão recorrente no debate dos educadores, destaca a importância de se discutir as necessidades e desafios relacionados ao desenvolvimento profissional dos educadores, tópico conferido nesta pesquisa desde as pesquisas correlatas e apontado em sua justificativa. O "impacto do filme (emoção)" aponta para a dimensão emocional e psicológica envolvida na experiência cinematográfica, destacando o potencial impacto nas percepções e atitudes dos educadores evidenciadas na argumentação.

Identificamos que o tema do filme "movimento estudantil" foi elucidado na argumentação dos educadores e na sequência o assunto "juventude" revelou uma atenção às questões relacionadas aos alunos, seus movimentos e à compreensão do papel da juventude na sociedade. Aliado a isso os assuntos sobre a "violência contra os jovens", "homossexualidade", "feminismo" e "racismo" indicam sensibilidade para

questões sociais vividas pelos jovens, promovendo uma discussão sobre a diversidade e enfrentamento de desafios na escola.

A inclusão de temas como "questões políticas", "manipulação da mídia" e "pobreza" amplia o escopo da discussão, conectando a educação a fatores sociais e políticos que permeiam a escola, sublinhando a necessidade de uma abordagem crítica reflexiva ao abordar questões educacionais. Os "questionamentos sobre atuação profissional" apontam para uma autorreflexão dos educadores sobre sua própria prática, oferecendo-nos caminhos para discutir a formação engajada de professores.

Por hora, os assuntos relacionados a “estética do filme” destacam a apreciação estética como uma dimensão relevante para a análise crítica.

Em conjunto, esse levantamento temático não apenas reflete a amplitude das preocupações educacionais, mas também indica a interconexão entre diferentes esferas da sociedade que afetam e são afetadas pelo processo educacional. Essa variedade de temas proporciona uma base para uma análise multifacetada das questões enfrentadas pelos educadores e pela comunidade educacional. Para conduzir a análise temática presente no discurso dos participantes do cineclube, apresentamos pequenos excertos retirados da transcrição como forma de demonstrar o levantamento de temas do quadro acima.

Dessa forma, ao explorar os temas discutidos e sua relevância para o ambiente escolar, resgatamos a base teórica sobre a arte na formação de professores (Souza, 2016), patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020), decolonialidade (Walsh, 2019) e engajamento (Freire, 2015) que fundamenta a formação engajada, assim como ação dos participantes por meio da agência (Giddens (2009); Edwards (2009); Engeström (1999; 2006); Ninin e Magalhães(2017); Liberali (2019); Stetsenko (2019)) desenvolvidos no encontro.

Ao olhar para o quadro apresentado, salta aos olhos que o tópico de maior destaque no debate entre os participantes gira em torno da "Política". Quando mergulhamos em uma reflexão sobre esse tema, torna-se evidente que a questão da política permeia toda a narrativa do filme, especialmente ao abordar o movimento estudantil, uma vez que as questões políticas atravessam o contexto narrado pelas personagens durante a ocupação das escolas secundaristas.

Excerto 6: Elis

Eu acho que foi uma das coisas mais importantes que aconteceu naquele momento de ebulição, que a gente estava vivenciando um golpe, a gente não sabia que estava vivenciando um golpe e o massacre a que foram submetidos os meninos.

Excerto 7: Glória

O movimento estudantil, eu nunca imaginei naquela dimensão de organização, nesse contexto mais contemporâneo, que eles mostraram uma quantidade de gente nos congressos e eles vão se formando ali né.

Excerto 8: José

Vendo a revolta dos estudantes, eu assisti alguns filmes sobre a revolta dos estudantes no Chile, o tipo de organização dos secundaristas no Chile, que é uma coisa muito bonita né?" [...] "Mas, a questão de como a escola não responde aos anseios da juventude e como eles têm o anseio de conhecimento e como eles foram buscar o conhecimento pela internet.

Esse questionamento sobre o papel da escola, dos educadores, de suas aulas permeia o debate. A participação dos estudantes no movimento estudantil está ligada à busca por representatividade, voz ativa e influência nas questões que os afetam diretamente. O entendimento dos educadores para essas ações na escola é importante para o reconhecimento dos direitos, a busca por melhorias nas condições de ensino, a promoção da igualdade e inclusão, além do posicionamento em relação a questões sociais e políticas, como já citados: feminismo, racismo entre outros.

Da mesma forma, à medida que a narrativa fílmica se desenrola, outros assuntos relacionados aos jovens emergem como elementos centrais nas discussões. Estes incluem tópicos como juventudes e violência contra os jovens. A importância dada à questão da violência contra os jovens é do mesmo modo relevante, pois proporciona uma oportunidade para os educadores refletirem criticamente sobre suas práticas.

O debate sobre o filme fez emergir contradições e abriu possibilidades para a escuta e para o diálogo. Sob esse aspecto, evidenciamos os estudos sobre o papel arte na formação (Souza, 2016), pois, como apontado, a experimentação da emoção possibilita a resignificação da realidade na busca pela superação de valores cristalizados.

Além disso, a estética do filme é objeto de intensa discussão. A abordagem da diretora, Eliza Capai, na construção do documentário, a representação das personagens da vida real, a trilha sonora, a montagem capturam a atenção do espectador. Isso levou os participantes do cineclube a envolverem-se ativamente, fazendo comentários, e suscitou debates por meio de perguntas sobre os modos de construção do filme para dar sentido às mensagens que são evocadas.

Para essa discussão, escolhemos um excerto em que a participante explora a questão técnica do filme, somada ao tema:

Excerto 9: Ania

o que me pegou muito no filme foi o som e a forma como esse som vai sendo construído ao longo do filme, para mim isso é muito potente e muito jovem né. A batida, a batida do funk né e, é isso pega ali em algo né que essa, talvez a parte do que a gente entendo por juventude né, e dessa expectativa de transformação e de mudança né.

A reflexão apresentada convida os demais participantes a pensarem juntos nesse movimento de transformação, uma vez que o ritmo musical "funk" não apenas carece de valorização ou aceitação pela sociedade e conseqüentemente pela escola, mas desempenha um papel crucial no desenrolar da narrativa do filme. Esse revela que o estilo musical não apenas representa os jovens, mas personifica a transformação almejada, um aspecto enfatizado nas palavras da participante.

A partir dessa constatação é possível identificar que o saber heterogêneo para a formação docente, como apontado por Tardif (2014), que provém da vida cultural oferece suporte para o professor lidar com questões da vida dos estudantes. Os participantes estabelecem relação entre ideias distintas e interliga a novos assuntos, como pobreza, feminismo, homossexualidade e racismo, que estão entrelaçados com os relatos sobre as emoções das experiências vividas em assistir ao filme e do processo formativo em destaque no encontro. Para evidenciar essa discussão elencamos pequenos excertos que demonstre a presença dessa discussão.

Excerto 10: Hugo

Pô um rolê cheio de mina, mano, monas, pô vai ter pegação, tipo a galera vai curtir, dançar também"; "os estudantes também usam esse espaço para questão política de abraçar seus corpos, da diversidade e tals né"; "sobre a questão da liberdade sexual. Então, a experiência deles, dos adolescentes, quer dizer, a flor da pele toda a questão do corpo, a questão dos seus direitos.

Excerto 11: Ania

Eu gostaria de ressaltar é o momento em que eles falam assim, que na ocupação foi discutido o machismo, foi discutido o feminismo, foi discutido o racismo, mas que isso a gente não vê em aula. Eu sempre fico assim, pensando que, às vezes a gente monta uma aula que você fala assim: nossa essa aula ficou muito interessante. E você vai para a sala de aula e aquilo não surte o efeito que a gente queria, que a gente esperava né.

Os jovens, que na escola são cercados de vigilância e controle, são apresentados no filme com toda manifestação de liberdade. A discussão entre os educadores reconhece esse movimento e sua legitimidade, elucidando o debate de que a instituição escolar não pode mais negligenciar a importância de compreender os jovens em suas manifestações, bem como em suas formas de organização, interação, comunicação e expressão, inclusive a dos corpos.

A discussão gira em torno do reconhecimento da juventude como sujeito ativo na construção de seus processos de formação, nos quais expressão, estética, música, vínculos, corpo, afetividade, linguagem e organização se entrelaçam nas complexidades das relações sociais e políticas, como narrado no filme.

Relacionados a essa questão, a presença de dois personagens negros e seus relatos na narrativa do filme fazem surgir o tema racismo com eixo central, a violência e suas consequências, como vemos na fala da participante Glória:

Excerto 12: Glória

A Fala da Marcela principalmente traz na gente essa carga de emoção mesmo e quando eles falam do banzo, quase no final, dela ter inclusive desenvolvido crise de ansiedade, de tanta tensão, violência.

E, ainda, o racismo naturalizado na cena em que as personagens têm que mostrar a nota da bicicleta na abordagem policial.

Excerto 13: Lucia

tem os três meninos conversando e no fundo tem um menino tomando um quadro (risos) foi muito hilário, depois ele aparece e fala que ele teve que mostrar a nota da bicicleta. Gente, isso nunca tinha me ocorrido, que isso fosse uma preocupação dos jovens.

O conceito de "Banzo" foi resgatado pelos participantes a partir dos relatos dos personagens Koka e Marcela, que compartilharam suas experiências de sofrimento profundo, marcadas por sentimentos de desesperança e desejo de morte. Esse termo

evoca os sentimentos dos povos escravizados que, confrontados com o sofrimento intenso, a nostalgia e as condições adversas nos navios de tráfico negro, desnutrição e desidratação, enfrentavam ímpetos de loucura de atos suicidas em alto mar. Nesses dois excertos, torna-se evidente que os participantes identificam a violência enfrentada por estudantes negros e negras que frequentam a escola.

Pensando na centralidade do conceito de decolonialidade para a constituição de uma formação engajada, vemos, a partir do reconhecimento de estruturas dominantes e de exercício de poder, que para que haja uma pedagogia decolonial é necessário “atacar as condições ontológicas-existenciais” (Walsh, 2013. p. 55), incidir, intervir, transgredir para transformá-las em categorias identitárias.

Nessa perspectiva, o cineclube metaforiza-se em “greta” proposta por Walsh (2013), pois com ele abre-se caminho de resistência e insurgência em marcha contra as formas de opressão e poder vivenciados pelos docentes em suas escolas. Assim sendo, o quadro “Levantamento temático” é resultado dessas discussões ricas e complexas de ideias, perspectivas e questionamentos que refletem a diversidade do conteúdo do filme escolhido para análise dos dados.

Após ilustrar o levantamento temático com excertos das falas dos participantes, procuramos, a partir deles, realizar uma discussão sobre os recursos de patrimônios vivenciais acionados e identificar possíveis agências assumidas pelos participantes na argumentação.

5.2 Patrimônios vivenciais construídos e ou recuperados

Após ter realizado o levantamento temático e a exemplificação com excertos dos participantes, buscamos identificar quais recursos dos patrimônios vivenciais são acionados, para então identificar quais tipos de agência são assumidas pelos participantes.

A princípio, com auxílio do levantamento temático que foi realizado, identificamos e listamos alguns recursos de patrimônios vivenciais expressos nas falas dos participantes. Feito isso, exemplificamos com a escolha de alguns excertos/ Desse modo, paralelamente, realizamos a análise argumentativa como suporte para entender de que modo os recursos de patrimônios vivenciais podem ser mobilizadores

de possíveis agências dos participantes. Com esse caminho, buscamos atender o seguinte objetivo específico: investigar se e como os participantes mobilizam e constroem patrimônios vivenciais a fim de compreender o tipo de agência construída nesse processo.

Ao longo do debate sobre o filme, vários participantes recuperam experiências vividas para refletir sobre o filme. Megale e Liberali (2020) destacam diversos aspectos relevantes ao aprofundar-se em autores que abordam o tema das vivências. Em primeiro lugar, ressaltam que fatores externos não determinam os sujeitos, mas são interpretados por eles de forma independente.

Ainda no contexto da recuperação de patrimônios vivenciais, trazemos exemplos de recursos teóricos e de obras fílmicas ou, ainda, experiências vividas. Sobre isso, Megale e Liberali (2020) exploram a ideia de combinação de vivências a partir das experiências anteriores de cada indivíduo, mostrando a complexidade e a interconexão. Esses elementos, conforme abordados pelas autoras, tornam-se centrais para a discussão sobre a agência construída pelos educadores nas atividades cineclubistas, uma vez que as vivências vividas e recuperadas estão intrinsecamente ligadas ao modo de agir dos sujeitos no mundo. Outro aspecto relevante é a superação de vivências traumáticas, propondo não o esquecimento, mas a tentativa de superar os obstáculos apresentados por essas experiências.

É importante destacar que o conceito de patrimônio vivencial está intrinsecamente ligado a alternativas para a formação engajada, no entanto, isso não limita a exploração desse conceito em outras esferas da atividade humana (Megale; Liberali, 2020). Outro aspecto importante a ser considerado é que os exemplos citados interagem entre si, formando um fluxo contínuo de interconexões.

Muitos elementos constituem o conceito de patrimônio vivencial, exigindo uma visão ampla. Contudo, buscamos uma perspectiva que procura integrar elementos individuais aos sociais, conferindo valor à subjetividade sem negligenciar os conhecimentos historicamente acumulados. Desse modo, listamos abaixo, alguns recursos de patrimônios vivenciais que puderam ser identificados no discurso dos participantes a partir do levantamento temático realizado.

- ✓ Relações identitárias: laços familiares, formação religiosa, identidade profissional docente, formação acadêmica.

- ✓ Vivências em diferentes esperas sociais: participação em coletivos, participação em movimentos sociais, formação sindical, relações sociais.
- ✓ Epistemologias múltiplas: formação acadêmica, trocas de conhecimento específicos de áreas (antropologia, sociologia, história, entre outras), leituras de textos.
- ✓ Conhecimentos artísticos e experiências culturais: participação em coletivos de cultura, experiências culturais, vivências de contemplação de filmes, peças teatrais, visitas a museus, entre outros.

A seguir apresentamos os excertos para análise e interpretação:

5.2.1 Relações Identitárias:

Partindo do termo *Funds of Knowledge*, Megale e Liberali (2020) propõem patrimônio de conhecimento como recursos de patrimônios vivenciais que englobam saberes originados das experiências familiares e comunitárias, a identidade construída sócio-histórico-culturalmente e a trajetória biográfica, caracterizada pela participação em diversas práticas linguísticas. Nas palavras das pesquisadoras:

patrimônio vivencial, como propomos, é, portanto, o conjunto de recursos acumulados a partir de eventos dramáticos vividos com o outro, que se materializam (ou não) nos “meios de falar” (Blommaert; Backus, 2012, p. 3), que são todos os meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo, e compreendem aspectos linguísticos, culturais, emocionais e sociais (Megale; Liberali, 2020, p. 68).

As autoras estabelecem uma conexão entre o patrimônio de conhecimento, a identidade individual e o repertório de cada sujeito. Sendo assim, no âmbito dos recursos identitários em patrimônio vivencial encontram-se os saberes provenientes da experiência familiar e comunitária.

No exemplo abaixo a pesquisadora, no início do encontro cineclubista, propõe uma discussão:

Excerto 14: Pesquisadora

“eu queria uma coisa para o debate (**abertura para participação**), falar do movimento jovem, das juventudes, estamos na escola e estamos em contato com os jovens e tem uma coisa que me incomoda os coletivos culturais dos jovens ocupam um lugar político de discussão, marcam território, fazem reivindicação, fazem intervenção no território, mas muitos negam a política partidária e eu acho isso preocupante. (**apresentação de ponto de vista com exemplo**) No movimento estudantil você (**dirigindo-se a diretora do filme**) apresentou um cenário, que apesar da gente saber, quando a gente visualiza aquela cena da assembleia e tal, está colocado aquele ali é do movimento do PT, aquele é do PSDB, então, existe uma presença forte partidária nos movimentos estudantis. (**apresentação de contra-argumento com sustentação**) Fiquei pensando assim: será que isso é bom? Em que medida que ajuda? Acho que é uma coisa para a gente discutir aqui (**pedido de sustentação com abertura para participação**).

Ao falar sobre o movimento estudantil os participantes refletem sua condição docente e sua própria luta de categoria como educadores. A pesquisadora apresenta um ponto de vista sobre o tema central do filme “movimento estudantil” e abre espaço para discussão com apresentação de situação controversa: *muitos negam a política partidária e existe uma presença forte partidária nos movimentos estudantis*. A negociação de significados tem início quando a pesquisadora cria um espaço para discussão, apresentando uma questão: *será que isso é bom? Em que medida que ajuda? Acho que é uma coisa para a gente discutir aqui*.

O movimento gerado por perguntas, não apresentando respostas, cria possibilidades de que os participantes busquem explicações para o conflito instaurado, favorece a apresentação de pontos de vistas divergentes. A esse respeito pode ser conferida a demanda apresentada por Liberali (2015) quando afirma que a construção do grupo de formação colaborativo não significa que todos estarão agindo e pensando da mesma forma, mas que entre os sujeitos poderão surgir conflitos que precisarão ser negociados, aceitos ou refutados, no sentido de construir algo novo.

A provocação realizada pela pesquisadora suscita a interação dos participantes e as falas a seguir, de Glória e Lucia, recuperam patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020) com recursos de sua vida profissional para refletir a respeito do tema do filme. Glória, após sua apresentação pessoal, usa como sustentação para seu ponto de vista a fala da pesquisadora, seguindo com explicação: *tem um pouco a ver com o resultado do que foi a escola na vida deles*. Glória modaliza sua fala usando a

probabilidade *um pouco*, nesse sentido a participante procura encontrar negociação de significados com pedido de complemento do seu ponto de vista.

Excerto 15: Glória

trabalhei com o Ensino Médio primeiro, trabalhei com CEFAM também, que era para formação de magistério. Eu acompanho várias escolas e a gente faz essa discussão com as equipes das escolas região [...]. (**apresentação pessoal**) Então, as vezes dialogando um pouco com o que a Sandra (pesquisadora) traz, a postura de certos grupos da juventude que se colocam como apartidário (**digressão do tema com suporte em outra fala**) tem um pouco a ver com o resultado do que foi a escola na vida deles, o que a escola não tenha conseguido alcançar e por outro lado o quanto os movimentos em si são educativos (**apresentação de ponto de vista**), de alguma maneira, porque essa força que eles ganharam, essa coragem do enfrentamento, que a gente quando vai ficando mais velho vai arrefecendo um pouco né? [risos]. (**conclusão com apresentação de controvérsia e espelhamento**).

Excerto 16: Lucia

acho que agora eu não tenho mais essa coragem de ir para frente assim, num movimento grevista por exemplo de professores, que eu sou professora da rede, é outra situação, mas eu sei lá. (**recolocação da questão controversa, sem expansão**).

Glória conclui seu turno de fala apresentando um novo ponto de vista recuperando recursos de patrimônios de suas experiências pessoais, sobre a questão da idade, justificando sua participação nos movimentos sociais. Termina usando pedido de concordância com a interrogativa “né?”, que vem na sequência com a participação de Lucia, porém sem expansão, pois, apesar de concordar, distancia-se do contexto justificando que “*é outra situação*”. Lucia usa a adversativa “*mas eu sei lá*”, no entanto, não progride com o posicionamento, revelando uma compreensão simplista e provoca o fim da interação e apresenta novo assunto ao debate.

O participante Joaquim teve seu turno de fala, após considerações da convidada e diretora do filme. Nesse momento, algumas pessoas já haviam participado e a diretora do filme realizou uma interação de 42 minutos com respostas às perguntas e comentários feitos pelos participantes num primeiro momento. Segue um trecho a transcrição da fala do participante:

Excerto 17: Joaquim

é um material fantástico para mostrar para os alunos (**suporte para sustentação de ponto de vista**), principalmente para aqueles que não têm a menor noção da questão do movimento estudantil, da

importância da luta, e até entender as nossas lutas enquanto professor, porque é muito difícil para nós esclarecer para os alunos esses movimentos de luta da categoria, e sobretudo para os colegas, também tem muito colega que não compreende a importância e a necessidade. (**apresentação de ponto de vista com exemplo**).

O participante Joaquim, usa como exemplo o tema do filme e defende o ponto de vista sobre a importância da mobilização dos professores. Na progressão de sua fala, usa o encadeamento de argumentos, indo do movimento estudantil ao movimento da categoria docente. Joaquim inicia sua fala com uso do pronome “*aqueles*” que marca inicialmente autoridade e distanciamento, funciona como ponto de partida, a medida que usa como estratégia na argumentação a negociação, buscando significações com outros participantes do grupo em “*nossas lutas/ nós esclarecer/ os colegas/ tem muito colega*”.

Joaquim destaca a complexidade de falar sobre as lutas dos professores, comparando-a ao o movimento estudantil. A expressão “*é muito difícil para nós esclarecer para os alunos esses movimentos de luta da categoria*” resalta os desafios que os professores enfrentam ao tentar comunicar a importância das lutas que envolvem sua profissão.

A referência “*também tem muito colega que não compreende a importância e a necessidade*” destaca a falta de compreensão interna dentro da categoria dos docentes, evidenciando um desafio na articulação e promoção das lutas entre os próprios colegas de trabalho. Sua fala se coloca como diálogo e possibilidade de movimento de reivindicação, destacando a complexidade do contexto em que os professores se encontram.

Nessa situação enunciativa, vemos a combinação de vozes, com recursos de patrimônios recuperados de suas vidas profissionais e patrimônios construídos e mobilizados a partir do tema elucidado pelo filme sobre o movimento estudantil. No movimento de diálogo, vemos os sujeitos, em contexto de divergências, atuarem em negociações consensuais, em que podemos verificar a agência relacional e colaborativa, pois os participantes somam as vozes e confrontos que vivenciaram ao longo de suas vidas na tentativa de encontrarem uma solução e objetivos compartilhados. (Ninin; Magalhães, 2017).

Esse contexto evidencia não apenas a pluralidade de perspectivas, mas também a habilidade dos sujeitos em construir objetivos comuns, enfatizando a importância do diálogo como instrumento para a construção de significados compartilhados e consenso em meio às discordâncias.

A próxima etapa consistiu em identificar excertos que pudessem proporcionar uma reflexão sobre as diversas experiências vivenciadas pelos participantes no âmbito da vida social. A intenção foi incorporar essas experiências ao quadro de análise desta tese, enriquecendo assim a compreensão do tema em discussão.

5.2.2 Vivências em diferentes esferas sociais:

Com base na compreensão de que as identidades são socialmente construídas, as experiências dos educadores em diversas esferas sociais, como o envolvimento em movimentos estudantis na adolescência, participação em movimentos sindicais na vida adulta, experiências em locais de trabalho dentro e fora da educação, participação em coletivos culturais, igrejas, entre outros, são consideradas recursos que compõem os patrimônios vivenciais.

Nessa perspectiva, o conceito de patrimônio de conhecimento (Hogg, 2011) reconhece a inseparabilidade entre emoção e cognição, identificando que as experiências vividas em comunidade constituem aprendizagens autênticas e significativas para o desenvolvimento do sujeito.

Para embasar essa discussão, recorreremos a trechos extraídos ao longo do debate de cineclube que evidenciam como os participantes utilizam suas vivências em diversas esferas sociais para interagir e construir pontos de vista. No excerto retirado da fala da participante Roberta, por exemplo, observamos a resposta ao questionamento da pesquisadora sobre os movimentos estudantis, em que Roberta recorre às suas experiências pessoais ainda na adolescência e compartilha relatos de sua vida profissional.

Na sequência, a participante Lucia inicia com um entrelaçamento de fala e espelhamento em concordância com a participante Roberta, e utiliza os recursos de vivências no movimento estudantil para sustentar seu ponto de vista. Indo ao encontro, o participante Milton expande o argumento ilustrando com a situação da

participação dos jovens atualmente nos movimentos estudantis. A partir do levantamento temático, podemos observar no quadro abaixo como ocorreu o padrão interacional e encadeamento de vozes dos participantes no debate cineclubista:

Tabela 06: Assuntos abordados

Participante	Assuntos abordados
Roberta	Importância do movimento estudantil Homossexualidade Racismo Feminismo posicionamento das entidades estudantis qualidade da educação.
Lucia	Carreira violência contra o jovem
Lucia	personagem Marcela, pobreza e questão racial episódio da bicicleta do filme
Milton	movimentos de 2013, pobreza questão política, movimentos foram cooptados pelo discurso de direita impeachment da presidenta Dilma passe livre

Fonte: elaboração própria.

Abaixo, segue os excertos retirados das falas dos participantes:

Excerto 18: Roberta

Que eu fui de movimento secundarista em 1978, 79 e eu lembro que a gente discutia muito, do nosso jeito, na ditadura ainda como melhorar o ensino. E eu tenho, às vezes, a impressão que essa questão está passando por outro canal (**ponto de vista com recurso na recuperação do patrimônio vivencial**) e, eu não estou criticando, eu só estou tentando entender com alguém da minha idade, querendo entender porque o movimento estudantil não (trecho inaudível) muitas vezes não aparece (**reafirmação de ponto de vista com pedido de sustentação**).

Excerto 19: Lucia

“gente, eu estou tão tocada, tão emocionada, gostando tanto de ouvi-la né, contando como que foi essa gravação (**apresentação de vivência dramática**), e de, na verdade, reviver muitas coisas né, essa coisa da transgressão, acho que vem desde minha adolescência, a época de participar do grêmio, montar chapa, tentar participar. Depois, logo em seguida (**encadeamento**) teve as diretas já, pra gente sair para rua, sair panfletando, fazendo campanha pro Lula, para ele conseguir a presidência (**apresentação de exemplificação a partir da recuperação do patrimônio vivencial**).”

Excerto 20: Milton

logo no início que belíssimo filme conseguiu produzir, captou bem aquele momento que nós vivemos né? (**apresentação de ponto de vista com pedido de sustentação**), digamos assim, desses

movimentos sociais e alguns que surgiram naquele período, principalmente em 2013 (**recuperação de patrimônio vivencial**). Acho que uma das coisas que mais me chamou atenção foi a fala daquela garota (**apresentação de vivência dramática**), que acho que é algo que estamos vivendo bem nesse momento, temos presenciado isso de forma cotidiana aqui no bairro, que é a pessoa escolher entre morar ou comer, eu acho que esse questionamento está muito evidente agora (**apresentação de exemplificação**), embora em 2013 nós estávamos numa situação econômica bem diferente da atual e esse problema já existia, mas agora nós temos enfrentado esse problema de forma muito profunda, todas as reflexões que a gente faz, a gente acaba pensando na nossa realidade concreta né. (**retomada de ponto de vista com recuperação de patrimônio vivencial e exemplificação**).”

Os participantes recuperam experiências vividas como recursos de patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2019) para ilustrar suas impressões e reflexões sobre o filme. Vemos, como exemplo, os dois excertos escolhidos. Roberta e Lucia recuperam experiências da vida escolar, ainda na educação básica em “*eu fui do movimento secundarista em 1978 / vem desde minha época de adolescência, a época de participar do grêmio*”, ou seja, memórias evocadas de um passado mais distante, enquanto Milton recupera memórias de um passado mais recente, em “*embora em 2013 nós estávamos numa situação econômica diferente da atual*” e remete aos acontecimentos atuais retratados pelo filme para apresentarem seus pontos de vista.

No turno de fala de Roberta, a participante mobiliza recursos de patrimônio vivenciais de quando era jovem para defender seu ponto de vista. A questão apresentada surge do conflito geracional pelo uso do advérbio “*talvez*” e das locuções adverbiais “*tentando entender/ querendo entender*” e os argumentos “*passando em outro canal / o movimento estudantil muitas vezes não aparece*”. A participante apresenta a contradição vivida, pois ao mesmo tempo que exemplifica seu ponto de vista com patrimônios recuperados, expõe a incompreensão dos movimentos estudantis da atualidade, que foi retratada pelo filme.

Essa visão sobre a surpresa da mobilização estudantil exposta por Roberta vai ser retomada ao longo do encontro por outros participantes:

Excerto 21: Elis

a gente não sabia que estava vivenciando um golpe e o massacre a que foram submetidos os meninos.

Excerto 22: Glória

O movimento estudantil, eu nunca imaginei naquela dimensão de organização.

Excerto 23: Lucia

[...] depois ele aparece e fala que ele teve que mostrar a nota da bicicleta. Gente, isso nunca tinha me ocorrido, que isso fosse uma preocupação dos jovens.

Podemos afirmar que os excertos revelam potenciais patrimônios vivenciais construídos, uma vez que refletem a percepção impactante das participantes Roberta, Elis, Glória e Lucia diante de eventos originados no filme sobre o movimento estudantil. Elis expressa a incredulidade diante do fato de não ter percebido, no momento, que estavam vivenciando um golpe e o subsequente massacre dos jovens durante o movimento de ocupação das escolas.

Glória compartilha sua surpresa em relação à dimensão de organização do movimento estudantil, sugerindo que ela subestimava a magnitude e a eficiência do movimento até então. Essa revelação pode indicar uma transformação na compreensão de Glória sobre o potencial e a influência do movimento estudantil, possivelmente evidenciando uma mudança de perspectiva diante das experiências vividas ao ver e debater o filme. Essa constatação nos leva ao entendimento do surgimento da agência transformativa (Engeström, 2008) que surge em resposta a situações de conflito. Já o participante Milton recupera o patrimônio vivencial de um momento histórico vivido em 2013 para construir seu argumento e criar um paralelismo com a situação presente.

Observa-se que o passado é ressignificado para lançar perguntas ao presente. Ao fazer isso, o participante tenta compreensão e participação do grupo com aglutinação de vozes, partindo de sua fala individual “*me chamou atenção/ acho que*” com um significado partilhado pelo grupo, como vemos em “*nós vivemos né?/ estamos vivendo bem nesse momento/ temos presenciado/ nós estávamos/ nós temos enfrentado/ todas as reflexões que a gente faz/ a gente acaba pensando*”.

Vemos que os participantes tentam assumir uma agência relacional (Edwards, 2007), pois os vemos explorarem possibilidades que o filme e o debate sobre o filme lhes proporcionam. Outro ponto importante sobre a formação de professores associado à agência relacional são os sujeitos experimentando o aprendizado apoiado nas trajetórias do participante mais experiente.

Ainda sobre formação de educadores, ressaltamos os saberes elencados por Tardif (2014) – o saber temporal que considera a trajetória profissional, o saber heterogêneo que provém da vida pessoal e cultural e, os saberes profissionais. Dessa forma, os elementos elencados pelo autor (2014) estão em consonância com a discussão sobre o conceito de patrimônio vivencial para a formação engajada.

Somada à agência relacional, podemos expandir ao identificar a agência crítico-colaborativa nos dados observados e na fala dos participantes, em sua forma de conduzir o discurso e explicitar seu ponto de vista para contribuir com a construção de um novo significado compartilhado, como sugerem Ninin e Magalhães (2017). A esse respeito, podemos identificar a participação de pessoas do grupo com diferentes pontos de vista em uma combinação de vozes que permite a expansão e um processo de produção colaborativa, em que diversas vozes são combinadas para construção de um significado compartilhado pelo grupo.

Ainda e esse respeito, destacando na participação de Lucia que inicia sua participação entrelaçando sua fala com a fala anterior de Roberta e a expande, trazendo à discussão um elemento novo, ainda não debatido, como pode ser observado no seguinte excerto:

Excerto 24: Lucia

Ah eu só queria falar no fim daquela cena é muito hilária, tem os três meninos conversando e no fundo tem um menino tomando um enquadro (risos), foi muito hilário, depois ele aparece e fala que ele teve que mostrar a nota da bicicleta. Gente, isso nunca tinha me ocorrido, que isso fosse uma preocupação dos jovens.

Lucia revela surpresa diante de uma situação de necessidade do jovem mostrar a nota da bicicleta ao policial em uma cena do filme. A expressão "*Gente, isso nunca tinha me ocorrido*" destaca a inesperada revelação de uma preocupação que até então não fazia parte do repertório de conhecimento (Hogg, 2011). A menção de que "*ele teve que mostrar a nota da bicicleta*" sugere que os jovens, em determinado contexto, se depararam com uma situação de violência, indicando uma reflexão sobre os desafios que os jovens enfrentam, os quais podem ser desconhecidos para quem está fora desse contexto, revelando dimensões da realidade que podem passar despercebidas.

A esse respeito, apontamos que o filme e o debate sobre o filme no cineclube têm potencial como instrumentos de construção de patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020), pois no momento que constroem patrimônios de conhecimento (Hogg, 2011) sobre as questões e anseios da juventude, serão capazes de construir novos modos de agir na prática profissional. O comentário da participante Lucia destaca não apenas a importância de reconhecer a experiência dos adolescentes, mas também como ela se estende para o grupo que está diretamente envolvido – os professores –, influenciando e provocando uma reflexão sobre a necessidade de transformação das práticas docentes a partir do conhecimento e reconhecimento das juventudes.

Os excertos acima revelam que o patrimônio de conhecimento (Hogg, 2011), ao ser acionado no debate, pode ajudar o professor a construir uma prática a partir do olhar sensível para o estudante. Também essa constatação no âmbito da formação engajada, de se reconhecer as formas de dominação (Walsh, 2019) é passo importante para avançar na transformação das práticas.

Essa reflexão sobre os dados faz emergir uma realidade denunciada pelo filme: a violência enfrentada pelos jovens, revelando que é profundamente influenciada pela questão racial. Em outras palavras, ser negro, negra é um fator determinante para que a violência incida de maneira mais intensa sobre essa parcela da população, como visto na cena da “bicicleta”.

Conhecer e reconhecer os episódios de violência por meio do filme e do debate permite aos participantes reconhecer a presença da violência nos discursos e práticas escolares. As formas de violência enfrentadas pelos jovens são cruciais para promover na ação dos professores uma agência transformativa (Engeström, 2008) que surge em respostas a situações de conflito como uma ação intencional, rompendo com quadros estabelecidos e gerando mudanças.

Uma outra evidência dessa constatação pode ser verificada no excerto abaixo.

Excerto 25: Maria

Gosto mais de aprender e ouvir (**apresentação de ponto de vista**) e assim como o Ivan (**recuperação com espelhamento**) eu me perguntei várias vezes quando assisti esse filme “Onde é que eu estava, que eu não entendi tudo isso?” (**questionamento da realidade a partir do filme**) Eu estava assistindo o governador falar pela TV e aquilo: Ah até que enfim, seu cara de pau, você voltou atrás, muito bem (**recuperação de patrimônio vivencial**). Mas assistindo o teu filme (**referindo-se à convidada – diretora do filme**) [...] Você me

abre um leque, me abre a mente. Tá? (**construção de patrimônio vivencial**) Eu não tenho conhecimento de sociologia, de antropologia de história, então toda vez que eu estou aqui nesse grupo eu saio daqui boquiaberta. Ahh meu Deus do céu, eu vivo no país de Alice, eu penso apenas no meu umbigo, né? Que que eu estou fazendo nesse mundo? Que professora sou eu?(**questionamento da realidade**)

Maria inicia sua intervenção no debate expondo seu ponto de vista, destacando uma preferência por ouvir e aprender. Nesse sentido, ela inicia seu argumento recuperando a expressão do participante Cícero sobre o questionamento da realidade, indagando-se: "Onde é que eu estava?". Surge então uma situação de crise quando Maria compara as cenas do filme, as notícias veiculadas nos jornais televisivos e suas próprias experiências pessoais e profissionais durante as ocupações escolares retratadas pelo filme em questão. Ao compartilhar que "sai boquiaberta" do encontro do cineclube, Maria revela o impacto que a participação teve sobre ela, evidenciando o surgimento de crise que confere o potencial formativo dos encontros cineclubistas.

Um aspecto a ser considerado é a contradição presente na argumentação de Maria, vista como um motor capaz de instigar mudanças na realidade, conforme discutido por Magalhães (2014) e Liberali (2015). A contradição entre os eventos apresentados no filme e as notícias televisivas exemplificadas por Maria só pode ser superada mediante uma reflexão sobre o papel de sua prática docente. Ao questionar-se "que professora sou eu?", Maria revela um compromisso de transformação que se estabelece no diálogo com o grupo, oportunizado pelas trocas entre os participantes. Esse questionamento não apenas ilustra a complexidade do tema em discussão, mas também demonstra o comprometimento de Maria com uma abordagem reflexiva e transformadora em sua prática educacional, em que vemos surgir uma agência transformadora, pois, como argumenta Engeström (2008), surge em respostas a situação de conflitos na busca por mudanças.

Com o entendimento do potencial da arte como instrumento para quebra dos discursos cristalizados e para facilitar a superação das resistências (Souza, 2019), vemos a partir da análise da participação da participante Maria o possível surgimento da agência desencapsulada (Liberali, 2019), que visa romper com estruturas de dominação que permeiam a ação educativa. No entanto, a agência desencapsulada implica ação intencional dos sujeitos com movimento de mudança para transformação da realidade opressiva. Essa constatação seria possível se pudéssemos acompanhar

a prática do professor, pois como Imbernón (2011) nos traz, o desenvolvimento profissional se dá por meio de processos interligados e contínuos.

Contudo, é importante reafirmar que o debate sobre o filme tem o potencial de proporcionar aos professores reflexões sobre a diversidade de experiências, contextos sociais, experiências e expectativas que permeiam a vida de seus alunos, o que auxilia o professor no desenvolvimento de estratégias e práticas mais alinhadas com a diversidade presente na sala de aula. O filme possibilita aos educadores conhecerem a situação, como a proporção do Movimento Estudantil, ou a violência enfrentada pelos jovens na abordagem policial em que os participantes revelam, com espanto e surpresa, desconhecimento de tais fatos.

Desse modo, ao revisitar as ideias de Tardif (2014), que caracteriza a atividade profissional docente como uma interação complexa, compreendemos que, enquanto prática concreta e historicamente situada, ela envolve a coordenação de diversos elementos para gerar resultados educativos. Essa perspectiva ressalta a natureza interativa do trabalho docente, ressaltando a importância do contexto histórico e das relações interpessoais no processo de formação.

Em consonância, recorremos a Imbernón (2011) sobre a formação de professores, pois o autor considera que é impossível tratar a formação de maneira isolada, como se o professor fosse um indivíduo na sala de aula com seus alunos, sem considerar o que acontece fora da escola.

Em conjunto, essas abordagens convergentes ressaltam a complexidade inerente à profissão docente e a necessidade de uma abordagem integrada e contextualizada na formação e na prática educacionais. Nesse contexto, compreendemos que a inter-relação entre teoria e prática, bem como a consideração cuidadosa do contexto, são fundamentais para promover uma educação eficaz e significativa. Portanto, a seguir, empreendemos esforços para apresentar excertos que complementem essa visão com os recursos de patrimônios teóricos.

5.2.3 Epistemologias múltiplas:

Abordamos epistemologias múltiplas como um recurso de patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020) para a formação de educadores. Conforme apontado por

Tardif (2014), os professores devem fundamentar-se em conhecimentos especializados, começados na formação inicial e continuamente perseguidos ao longo de suas carreiras. Esse processo é entendido como uma forma de autogestão do conhecimento, visando à autonomia e à superação de conhecimentos técnicos padronizados.

Nesse contexto, os educadores não se limitam a absorver passivamente informações e conteúdo; pelo contrário, o enfoque proposto reside na formação em que o educador adota uma postura crítica em relação à sua formação e à sua prática. A reflexão sobre suas ações é essencial, compreendendo-se como sujeitos intelectuais e produtores de conhecimento, capazes de transformar suas práticas em busca de mudanças sociais (Santella Sousa, 2019). Estamos tratando de um processo de desenvolvimento no qual os indivíduos buscam não apenas se apropriar de conhecimentos teóricos, mas cultivar uma abordagem reflexiva, crítica e transformadora. Isso implica na disposição de questionar, refutar, negociar e analisar criticamente, agindo de maneira consciente.

No excerto abaixo, após o participante Milton trazer ao debate a questão do jovem e a escola na atualidade, a participante Ania expande e reflete sobre sua prática refletindo com um referencial teórico:

Excerto 26: Ania

[...] de uns tempos para cá eu tenho muito pensado na forma como a gente estrutura a educação e aí eu não consigo deixar de pensar na bell hooks falando do ensinar a transgredir né? (**apresentação de suporte com recuperação de patrimônio vivencial**) [...] Uma outra referência que eu não vou lembrar qual é, mas que ela falava assim: se a gente não quebra essa estrutura hierárquica dentro da escola, a gente vai formar um cidadão que vai para fora da escola e não consegue quebrar essa estrutura hierárquica também no governo (**recuperação de patrimônio vivencial**). Então, a gente pensa sempre nessa relação de hierarquia e de dependência né, de dependência até de todas as diretrizes de existir (**apresentação de ponto de vista**). Então, ao mesmo tempo que está acontecendo tudo aquilo, fico pensando assim que, talvez, qual é a função da educação? No fundo, uma das grandes questões que me pega é, que me pega no filme é justamente essa (**retomada do ponto de vista com exemplo do filme debatido**). Será que assim, a gente está [...] será que a educação possibilitou que eles fizessem isso, ou será que apesar da educação eles fizeram isso? (**pedido de espelhamento com abertura para participação**)

Na sequência, a pesquisadora toma a palavra e acrescenta com a sugestão de outro referencial, como vemos a seguir:

Excerto 27: Pesquisadora

A Renata colocou o livro [...] igual de 2016 educação no Brasil com diversos artigos, o artigo do Saviani, que ele traz assim a leitura de 2013 (**recuperação de patrimônio vivencial**), inclusive, até a imposição autoritária dos governos e a retirada de direitos, retirados de recursos (**apresentação de ponto de vista**). Enfim, tudo que a gente tem sofrido, né? E a gente tá aqui nessa resistência (**espelhamento**). Vou recuperar esse texto lá no nosso grupo (referindo-se ao grupo de *WhatsApp*). (Pesquisadora)

Ao analisar os excertos, vemos que os comentários destacam diversas reflexões sobre a relação entre filmes, educação e movimentos estudantis, oferecendo uma variedade de perspectivas.

Em um nível de epistemologias múltiplas, as participantes Ania e a pesquisadora refletem sobre obras que remetem ao momento atual, fazendo uma conexão com o filme e suas leituras teóricas como recursos do patrimônio vivencial para sustentar seus pontos de vista. Ania reflete sobre a obra de hooks (2013) para pensar sua prática e a pesquisadora lembra e sugere ao grupo a leitura do texto de Saviani (2014) para refletir a condição do professor no contexto histórico e político. O compartilhamento desses recursos de patrimônios relacionados a vida acadêmica dos participantes sugere um compromisso com a compreensão mais aprofundada do contexto do filme e do debate em questão.

Em seu turno de fala, a participante Ania inicia trazendo uma reflexão sobre a cena de filme em que os adolescentes contam que discutiram muitos temas durante a ocupação que não são debatidos/ensinados na escola “*na ocupação foi discutido o machismo, foi discutido o feminismo, foi discutido o racismo, mas que isso a gente não vê em aula*”. Em seguida, o uso do pronome “*Eu*” em “*eu fico pensando assim*” marca seu posicionamento diante da discussão e na sequência “*às vezes a gente monta uma aula que você fala assim*” introduz “*a gente*” e “*você*” na tentativa de trazer o espelhamento de outras vozes para a posição a ser defendida em sua fala.

Ao olhar para as características enunciativas da argumentação (Liberali, 2018) podemos identificar como objetivo dessa interação a disposição em provocar adesão do outro, pois ao mesmo tempo que a participante enriquece o discurso trazendo à

tona conflitos da sua prática e recursos de patrimônios com referenciais teóricos, estabelece diálogo na tentativa de provocar a mudança do pensamento dos participantes.

Na continuidade, Ania enuncia “*E você vai para a sala de aula e aquilo não surte o efeito que a gente queria, que a gente esperava né [...]*”. Podemos dizer que ela começa a apresentar indícios de um processo freiriano (1970) de desvendar a realidade pois, ao passo que identifica a situação de crise de sua prática, passa a questioná-la com vistas a transformação. Nesse trecho, o uso do pronome “você” pede sustentação a outros participantes para o posicionamento, marcados também pela interrogação “né” e argumenta sobre o planejamento de suas aulas em contrapartida aos temas elucidados pelo filme.

No enfoque sequencial, característica da categoria discursiva da argumentação (Liberali, 2018), Ania, depois de trazer para o debate o enfoque prático, continua seu posicionamento com enfoque teórico “*não consigo deixar de pensar na bell hooks falando do ensinar a transgredir né*” e “*Uma outra referência que eu não vou lembrar qual é, mas que ela falava assim: se a gente não quebra essa estrutura hierárquica dentro da escola, a gente vai formar um cidadão que vai para fora da escola e não consegue quebrar essa estrutura hierárquica também no governo*”, notamos que os elementos trazidos pelo filme, marcado pelas escolhas lexicais “*vai para fora da escola*”, “*vai formar um cidadão*” e “*não consegue quebrar essa estrutura hierárquica*” suscitaram uma reflexão sobre teoria e prática que pode ser considerada por meio do patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020), uma vez que apresenta a memória de elementos vividos em sala de aula, recuperados como recursos para agir sobre a realidade.

No fechamento do turno de fala, Ania realiza um espelhamento com pedido de acordo ou síntese: “*fico pensando assim que, talvez, qual é a função da educação? No fundo uma das grandes questões que me pega é, que me pega no filme, é justamente essa. Será que assim, a gente está [...] será que a educação possibilitou que eles fizessem isso, ou será que apesar da educação eles fizeram isso?*” Nesse turno, a participante abre para a participação de outros com o uso de períodos interrogativos e o verbo “*será*” utilizado três vezes em um mesmo período e o advérbio “*talvez*”. Vemos que a participante realiza uma tentativa de encontrar uma nova

posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de um processo argumentativo colaborativo, que pode ser iniciado.

Ao identificar esse processo colaborativo, pontuamos a possibilidade a agência crítico colaborativa (Ninin; Magalhães, 2017) na ação das participantes, que agem juntas com vistas à transformação do contexto por meio da recuperação de patrimônios de vivências. Entendemos que o desenvolvimento de um processo conjunto e colaborativo – o espaço "nós" –, é fundamental para que os participantes tenham espaço para expressar diversas perspectivas. Desse modo, os interlocutores precisam perceber que suas colocações são partes integrantes de um todo, sendo consideradas e validadas, essenciais à construção de significados compartilhados e em constante evolução (Ninin; Magalhães, 2017). Dessa forma, solicitações para oferecer suporte e expandir ideias são decisivas, conforme evidenciado na fala da participante Ania.

Além disso, podemos apontar que a participante assume uma postura agêntica transformativa (2008) propondo mudanças e expande para a agência transformativa radical, pois como salienta Stetsenko (2016; 2019) o desenvolvimento da agência depende do acesso às ferramentas e recursos culturais que permitem o agenciamento de pessoas. No caso, vemos a participante utilizar o recurso de patrimônios vivências (Megale; Liberali, 2020) de seu repertório de leitura para questionar a hierarquia vigente e a educação que ensina a perpetuação dos modos de hierarquia, quando, na verdade, deveria ensinar os alunos a questionar as estruturas de opressão vigentes.

Em resposta a essa questão, na sequência da fala da participante Ania, a diretora do filme e convidada defende seu ponto de vista da seguinte forma:

Excerto 28: Convidada

E aí a Ania pergunta se acha que isso aconteceu por conta da educação ou apesar da educação e eu tenho a sensação de que seja: apesar da educação (**argumentação com ponto de vista**). Porque os depoimentos que eles tinham de como eram as aulas ou como não eram as aulas, porque não tinha um professor.” (**suporte com exemplo**).

O posicionamento defendido pela convidada “*apesar da educação*” com exemplo “*porque não tinham professor*” não parece expandir o significado coletivo,

uma vez que se apresenta como uma ideia cristalizada que se tem da educação pública, onde falta professor e as aulas não tem qualidade.

Na sequência, o participante José, com a palavra, expõe uma posição adversa, com seu ponto de vista com exemplificação:

Excerto 29: José

[...] discordo de você, quando você fala que é apesar da escola, eu acho que é principalmente por causa da escola (**argumento com ponto de vista controverso**). Porque eu não acredito que na casa deles, eles tenham essa formação (**sustentação do ponto de vista com exemplo**), eu não acho que na casa da maioria dos nossos alunos eles tenham essa formação política (**modalização**), tenham a formação da experiência do dia a dia, da luta diária que os pais têm né? Mas eu garanto que muitos desses alunos que estavam lá são filhos de evangélicos que têm toda uma discussão contra a política né? (**pedido de espelhamento com abertura**).

O participante inicia apresentando discordância ao que fora enunciado pela diretora do filme, contestando o ponto de vista apresentado “*discordo de você, quando você fala que é apesar da escola, eu acho que é principalmente por causa da escola*” com o uso da conjunção explicativa “*porque*” o participante busca expandir seu argumento trazendo exemplos com recursos de patrimônios vivenciais de sua experiência profissional.

No desenvolvimento de seu argumento, o participante José vai propondo um acordo de maneira gradual, inicia com um posicionamento autoritário “*eu não acredito*” e vai modalizando com a escolha lexical “*eu não acho*” e continua para a distribuição de vozes, quando introduz “*nossos alunos*”, buscando um significado compartilhado com o grupo e, finalizando com a interrogativa “*né?*”.

Pensando o desenvolvimento dos sujeitos, pontuamos que é importante para o movimento formativo o surgimento de crises e contradições. Isso passa pelo confronto, refutação ou negociação de pontos de vista. Para Liberali (2015), a formação de professores não ocorre de forma automática, mas como parte de um processo complexo de consciência de si, do outro e do mundo. Somando a isso, e considerando patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020) os sujeitos experimentarem de forma diferente e particular os momentos de tensão e contradição, o que está relacionado a suas vivências e pode interferir no seu modo de agir, é possível identificar que a postura agentiva adotada por José na argumentação acerca

do papel da escola no movimento dos estudantes assume uma característica radical transformadora, conforme definido por Stetsenko (2019).

Contudo, é possível considerar, ainda, a partir do dado analisado, que a participação de José indica a agência crítico colaborativa (Ninin; Magalhães, 2017), pois, como visto, não significa que todos estão agindo e pensando da mesma forma. Colaborar envolve um clima de confiança entre os participantes em situação de concordância e discordância, sendo necessários que repensem o compromisso e responsabilidade. Na participação de José podemos perceber o surgimento da crise por ele criada, apresentação de recursos de patrimônios vivências a partir de suas experiências profissionais para sustentação, ponto de vista com a produção de refutação e a busca de conclusão e acordo.

Nesse contexto, José mobiliza suas experiências vivenciadas na escola, utilizando-as como recursos provenientes do seu patrimônio vivencial. Essa abordagem visa a agir de forma contrária ao discurso estabelecido e cristalizado que desacredita a instituição escolar, ou seja, José empreende uma luta ativa contra o discurso predominante e opressor que permeia a narrativa educacional. Essa atitude não apenas evidencia um esforço em desafiar as normas estabelecidas, mas também representa um comprometimento com a transformação das perspectivas em torno da educação, buscando desmantelar as estruturas discursivas que perpetuam a desvalorização da escola, conferindo uma postura agentiva transformativa radical (Stetsenko, 2016; 2019).

A complexidade que envolve a agência radical transformadora aborda a atuação dos indivíduos no mundo, combatendo desigualdades, opressão econômica, racismo e outras formas de injustiça, como pode ser conferido no dado em que o participante José questiona ao trazer exemplos de sua prática profissional, rompendo com o discurso desmoralizante da escola. Stetsenko (2019) critica atitudes passivas, em que o sujeito meramente reage às condições impostas pela realidade e se submete.

Somado aos recursos de epistemologias múltiplas como patrimônios recuperados, os participantes também trazem para o encontro muito de suas vivências no âmbito cultural, que tentamos demonstrar a seguir.

5.2.4 Conhecimentos e experiências artísticos e culturais:

Nesta subseção destacamos os conhecimentos artísticos e experiências culturais como recurso de patrimônio vivencial. Nesse sentido, é possível também compreender a arte e a cultura como linguagem que favorece a superação da alienação (Souza, 2016; 2019; 2021; Souza, Dugnani; Reis, 2018), isso porque a experimentação artística possibilita a ressignificação da realidade.

Ao utilizar a arte como instrumento mediador do debate formativo, compreendemos que essa materialidade mediadora cria possibilidade de leitura, de conexões e inter-relações com situações já vistas e vividas. Reforçamos aqui as possibilidades de o sujeito interpretar aquilo que percebe, ao interagir com o outro, construindo formas de ampliar seu desenvolvimento.

Nossos esforços ao selecionar os excertos apresentados abaixo, visam ilustrar e expandir esta discussão. Roberta tem seu turno de fala no início do encontro. A participante recuperam recursos de patrimônios vivenciais para apresentação de ponto de vista.

Excerto 30: Roberta

Outra questão que me (trecho inaudível) num outro filme, porque eu tenho mais contato com a escola municipal do que com a estadual (**apresentação de patrimônio vivencial como suporte**), um outro filme chamado “Eleições”, (**recuperação de recurso de patrimônio vivencial**), que foi sobre o grêmio, eleições de grêmio, numa outra escola que não foi ocupada, o filme da Alice Riff me passou uma distância imensa pela luta de melhor qualidade de ensino.[...] tanta explosão de muitas causas, que a melhor qualidade de ensino não fica entre as primeiras, é um incômodo que eu tenho, (**apresentação de ponto de vista**), não estou afirmando nada (**modalização**). Pronto, abro para outro.

Vemos que obras cinematográficas são referenciadas pelos participantes como recursos de patrimônios vivenciais para sustentação de seus pontos de vista. A participante Roberta recupera, a título de exemplo, o filme “Eleições”, que aborda as eleições de grêmio em uma escola não ocupada, e compara discutindo a distância percebida entre os dois filmes, argumentando que o filme de Alice Riff imprimiu uma mensagem ruim em relação à luta pela melhoria na qualidade do ensino.

Roberta inicia seu argumento partindo da recuperação de recursos de patrimônio vivencial de sua experiência profissional “*eu tenho mais contato com a escola municipal do que a estadual*” e continua construindo seu ponto de vista com o uso da primeira pessoa: “*me passou/ é um incômodo que eu tenho*”, imprimindo um tom de autoridade, sem abertura ou busca de consenso entre os participantes. Assim, no processo argumentativo, Roberta poderia solicitar de outros participantes que sustentassem ou expandissem seu ponto de vista a partir de experiências profissionais de outros participantes, o que não ocorreu. No exemplo, fica evidenciado que, embora Roberta pretendesse criar um espaço de colaboração crítico-colaborativa, sua forma de encaminhar com uso imperativo da primeira pessoa não favoreceu que o grupo pudesse explicitar suas ideias e experiências para construção de um significado compartilhado.

Ao final de seu turno, Roberta usa a modalização “*não estou afirmando nada*” que, na enunciação, possui um valor atenuante, mas não constrói espaço para a colaboração, que pode ser evidenciado em “*pronto, abro espaço para outro*”, com um tom pragmático, na passagem do turno, indicando que seu tempo de fala terminou, sem colocar sugestões ou questões ao grupo. Essa passagem de turno, sem pedido de sustentação ou expansão de seu ponto de vista, parece pouco para provocar o grupo a produzir um significado compartilhado sobre o filme e sobre a qualidade da educação – tema colocado em debate.

Outras duas referências do cinema foram trazidas pelos participantes Elis e José. A participante Elis tem seu momento de turno de fala na sequência de Roberta, já o participante José recupera os exemplos momentos depois, quando toma o turno na sequência da fala da diretora do filme. Trouxemos os excertos na sequência, para exemplificar a discussão em torno do recurso de patrimônio vivencial de vivências culturais e experiências artísticas.

Excerto 31: Elis

Vendo a revolta dos estudantes (**recuperação de cena do filme**), eu assisti alguns filmes sobre a revolta dos estudantes no Chile, o tipo de organização dos secundaristas no Chile (**recuperação de patrimônio vivencial como suporte**), que é uma coisa muito bonita né? (**pedido de sustentação**) E que a gente tem que rezar que chegue aqui (**espelhamento**). Como a escola não cria a identidade, como eles tem esse anseio de identidade e a escola não corresponde a isso (**recuperação de argumento e apresentação de ponto de vista**) [...].

A menina falar da luta das mulheres (**recuperação da cena do filme como recurso de patrimônio vivencial**), quer dizer como os direitos, eles não chegam para a gente, a gente tem que correr atrás deles e batalhar por eles. (**apresentação de ponto de vista com espelhamento**).

Elis lembra e comenta sobre o documentário chileno que trata das ocupações estudantis, possivelmente como uma inspiração para que os estudantes pensem em suas próprias formas de resistência no Brasil. Elis inicia recuperando cena do filme “*vendo a revolta dos estudantes*” e “*eu assisti alguns filmes sobre a revolta dos estudantes no Chile*”, para trazer recursos de seu patrimônio de vivência a fim de construir um significado compartilhado com o grupo, o que pode ser verificado no pedido de sustentação “*muita coisa bonita né?*” e no espelhamento “*a gente*”.

Na sequência, a tentativa de Elis de construir colaboração fica evidenciada quando ela recupera a questão da participante Ania: “*será que a educação possibilitou que eles fizessem isso, ou será que apesar da educação eles fizeram isso?*” e, na sequência, ela apresenta seu argumento “*a escola não cria identidade/ a escola não corresponde a isso*”. Elis continua seu turno de fala assumindo na argumentação uma postura agentiva transformativa (Engeström, 2006), o que pode ser conferido em: “*quer dizer como os direitos, eles não chegam para a gente, a gente tem que correr atrás deles e batalhar por eles*”. Elis parte de uma situação de conflito, referindo-se à ação dos jovens na ocupação das escolas, convidando a participação do grupo para as lutas na busca por direitos, buscando romper com quadros cristalizados para gerar mudança.

Trazemos outro excerto escolhido em que José compartilha informações sobre o impacto das ocupações.

Excerto 32: José

A gente tem notícia, inclusive há um tempo atrás a gente fez um lançamento do Tambelli (**recuperação de patrimônio vivencial**), que é um filme que também trata das ocupações e que na época que ele lançou filme (**explicação**), o grupo de alunos já falava que tinha aluno que não estava conseguindo fazer a matrícula nas escolas (**comparação**), não conseguiam fazer matrícula, não é? (**pedido de sustentação**) E quando conseguiam, tipo, era assim, quilômetros e quilômetros longe da casa deles. Claro! Estava querendo que ele não voltasse mesmo para a escola. (**apresentação de ponto de vista**). Então, se você tem algum retorno desses alunos, né? (**pedido de expansão**)

Mencionando casos em que alunos enfrentaram dificuldades para realizar matrículas após as ocupações, José argumenta: “o grupo de alunos já falava que não conseguia fazer matrícula”, ilustra sua fala com a referência do filme do Cineasta Tambelli “a gente fez um lançamento do Tambelli”, como recurso de patrimônio vivencial recuperado para comparar e construir seu ponto de vista: “Estava querendo que ele não voltasse mesmo para a escola” com pedido de expansão: “Então, se você tem algum retorno desses alunos, né?”. Diante disso, a princípio, José, argumenta com recuperação de recursos de patrimônio vivenciais, apontando para seu ponto de vista, solicita a participação do outro, pedindo expansão, procurando atenuar e estabelecer o clima de respeito com a diretora do filme, pois anteriormente havia questionado seu ponto de vista³⁴.

Nesse contexto, Roberta, Elis e José desempenham um papel significativo ao contribuir para a criação de momentos de harmonia dentro do grupo, engajando-se na transformação de contextos reais como indicado pela agência transformativa por Ninin e Magalhães(2017) quando apontam para participação dos sujeitos nas atividades formativas num constante movimento dialético, de consciência do mundo e de si em busca de mudanças.

Na mesma direção podemos apontar a presença da agência relacional (Edwards, 2007), pois o debate sobre o filme permitiu que os sujeitos pudessem explorar as possibilidades que os objetos revelaram para eles, exigindo trabalho conjunto em respostas a interpretação conjunta.

Ao analisar a conexão entre os recursos de patrimônios acionados pelos participantes, a fim de assumir agências possíveis, vemos que sobre a tomada de decisão no cineclube de educadores há questões que precisam avançar para a agência transformativa (Engeström, 2008) com a transformação real do contexto do cineclube ou, ainda, para a agência desencapsulada (Liberali, 2019) que busca romper com os padrões estabelecidos.

Três filmes são elucidados pelos participantes, um filme já visto e debatido revela o potencial do cineclube para construir patrimônios vivenciais na comprovação de que a experiência é recuperada pela participante para construir seu ponto de vista.

³⁴ As obras teóricas e os filmes estão citados na sessão Referências.

Em contrapartida a outras duas referências que foram comentadas, sobre o mesmo assunto debatido e que teve grande envolvimento entre os educadores.

Apesar do interesse ou relevância percebidos em relação a dois filmes discutidos, não foi proporcionado pela pesquisadora, mediadora do debate, uma oportunidade para aprofundar a discussão sobre eles. Além disso, não se abriu a possibilidade de considerar formalmente esses filmes como opções para serem exibidos em uma próxima sessão cineclubista.

O grupo de cineclube, ao esperar que os participantes parceiros, representados pela figura do Festival Entretodos e do Coletivo Janela Aberta, que estão à frente da curadoria da maioria dos encontros, acomodam-se na possibilidade de outras contribuições que podem surgir. Sem criar espaços para essa discussão, identificamos que o formato da curadoria ficou cristalizado, limitando as oportunidades de enriquecer a experiência com a contribuição de outros participantes, que não tiveram espaço significativo nas decisões relacionadas à programação de debates do cineclube.

Diante dessa questão, alguns apontamentos fazem-se necessários como forma de superação da situação e expansão da participação dos educadores. Tomamos como base a colaboração crítica (Magalhães, 2004; 2018; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2021), pois buscamos possibilidades dos participantes de envolverem-se intencionalmente, responsivamente, num constante movimento dialético:

- ✓ **Rotação na Curadoria:** Implementação de um sistema de rotação na curadoria, permitindo que diferentes participantes assumam o papel de curadores em diferentes encontros. Isso pode gerar oportunidade para uma variedade de repertórios, temas e estilos de filmes a serem explorados.
- ✓ **Envolvimento Ativo Agentivo dos Participantes:** Criação de instrumentos de avaliação para coletar sugestões, buscando fazer com que as escolhas sejam mais representativas aos interesses da maioria grupo. Em um espaço para que todos os participantes possam compartilhar suas opiniões, sugestões e ideias, incentivando a diversidade de perspectivas e experiências na tomada de decisões.
- ✓ **Avaliação:** Implementação de um processo de avaliação contínua do formato da curadoria, como também da realização dos encontros. Para isso, é preciso

que os organizadores estejam abertos à mudança das práticas e aos ajustes necessários com base na colaboração crítica (Magalhães, 2004; 2018; Ninin; Magalhães, 2017) dos participantes.

Ao implementar essas estratégias, é possível que o grupo de cineclubes possa superar a cristalização da curadoria, promovendo um ambiente mais dinâmico, onde a contribuição de todos os participantes seja valorizada e considerada para as decisões do grupo.

A observação que salta à vista é a marcante impressão deixada pelas vivências recuperadas pelos participantes, podemos evidenciar que se trata de experiências marcantes, pois são recuperadas e demonstradas em suas falas. Dessa forma, ao considerarmos o cineclubes como um espaço para a formação de professores, a recuperação de vivências e a interação entre os participantes, amplia não apenas o desenvolvimento individual, mas também, fomenta um ambiente propício ao desenvolvimento coletivo colaborativo.

No entanto, não vemos, ao longo do debate do cineclubes, no encontro em questão, nenhum momento de crise em que houvesse superação que poderia ser evidenciada nesta análise, o que limita a análise em questão. Esse ponto demonstra uma fragilidade do encontro virtual que distancia as pessoas e diminui o potencial de interação e da construção de situações de crise ou situações desafiadoras, importantes para o processo formativo. Portanto, é fundamental considerar estratégias, em atividades futuras, que possam reduzir essa limitação no formato virtual do cineclubes, buscando fomentar a interação mais intensa e a criação de situações desafiadoras que promovam a superação e o fortalecimento da conexão e interação entre os participantes.

Este estudo buscou abrir portas para diálogos e para a construção de novas perspectivas na importante interseção entre cinema, educação e formação de educadores. Ressaltamos a importância de se promover pesquisas no campo de cinema e educação com foco na formação de educadores, uma área que ainda carece de investigações e abordagens voltadas para o desenvolvimento profissional.

As contribuições fundamentais desta pesquisa serão apresentadas de maneira mais detalhada na próxima seção, elucidando os caminhos abertos para a

compreensão mais profunda das interações entre cinema, educação e o desenvolvimento profissional dos educadores.

SEÇÃO 6. RETOMANDO OBJETIVOS A CAMINHO DA CONCLUSÃO

Nesta seção, revisitamos os objetivos de pesquisa e percorremos os trajetos investigados para promover uma reflexão em torno da defesa do conceito proposto: a formação engajada de educadores.

Para cumprir o objetivo de pesquisa, estabelecido como “Investigar se a prática cineclubista permite a construção da formação engajada de professores”, acompanhou-se a criação, organização e realização dos 16 encontros do Cineclubes Estação de Educadores que ocorreu virtualmente por videoconferência por meio do aplicativo *ZOOM.US* ao longo do ano de 2020. Esse processo foi descrito na primeira seção desta tese como forma de atender ao seguinte objetivo: descrever e analisar criticamente as ações do Cineclubes de Educadores.

Todo esse procedimento parece ter atendido ao que foi proposto no seguinte objetivo específico: investigar quais patrimônios são construídos e mobilizados a fim de compreender o tipo de agência construída nesse processo. Para tanto, buscamos um alinhamento e síntese, possibilitando ao/à leitor/a-interlocutor/a deste texto, compreender as discussões e análises que foram realizadas em torno bases ontológicas e epistemológicas que orientaram este estudo.

Na primeira seção, discorreremos sobre as interações ocorridas no grupo de WhatsApp, em que se realizaram as discussões sobre a decisão do filme a ser debatido, divulgação do encontro do cineclubes e organização do encontro como data e horários. Nessa ótica, o WhatsApp, como uma mídia social, propiciou a interatividade entre os participantes, o desenvolvimento, planejamento e construção das atividades do grupo em questão. Dentre as inúmeras mudanças que ocorreram na vida dos docentes durante o período de distanciamento social, destaca-se a necessidade das interações ocorridas pelas ferramentas digitais. O WhatsApp foi o aplicativo utilizado pelo grupo de participantes da pesquisa como uma alternativa para continuar com as atividades cineclubistas.

Tardif (2014) define a atividade profissional docente como um trabalho interativo, pois como prática concreta, situada historicamente, consiste em “coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos” (p. 118). Sob esse aspecto, podemos destacar a ação interativa dos docentes no grupo de WhatsApp como uma expansão das atividades do sujeito em direção ao objeto, assim como nos aponta Vygotsky (2008), pois as relações sociais estão regidas pela evolução histórica da sociedade humana.

Podemos apontar que houve agência transformativa dos sujeitos nas interações do aplicativo *WhatsApp* em respostas a situações de conflito vividas naquele momento pelo distanciamento social (Engeström, 2016). Vemos ainda o surgimento da agência crítico colaborativa no cenário apontado pelas pesquisadoras Ninin e Magalhães (2017), o conceito de agência crítico colaborativa surge quando duas ou mais pessoas se juntam para solucionar um problema que não conseguiram resolver sozinhas, neste caso, o cineclube como o encontro de pessoas para transformação do contexto.

No entanto, nessa instância de interação, no grupo de WhatsApp, não vimos o desenvolvimento da agência desencapsulada proposta por Liberali (2019), pois os educadores não conseguiram romper com as estruturas de poder que permeiam a ação educativa na escola, pois, naquela época, não foi possível direcionar as atividades do cineclube aos estudantes. As ações ficaram limitadas à discussão dos educadores. Seja por falta de acesso aos recursos tecnológicos por parte dos estudantes, ou imobilidade de ação dos docentes, as sessões de debate ficaram, naquele momento, limitadas ao processo formativo dos educadores.

Ainda na primeira seção, discorreremos sobre a realização dos encontros virtuais cineclubistas no aplicativo ZOOM.US que revelou potencialidade e destaque no processo autônomo, interativo, comunicativo e crítico entre os participantes, pois, naquele momento, os professores assistiam a “*lives*” formativas, oferecidas tanto por SME, como por diversas instituições ligadas à educação, o que tornava mais distantes as possibilidades de interação e diálogo. Isso porque essa modalidade de atividade on-line permite apenas interação nos comentários que, por vezes, ficam sem respostas.

No cineclube de educadores, a experiência do diálogo é permeada por saberes plurais, heterogêneos, de natureza prática e teórica na qual se incorporam a experiência com a escolarização, convivência, a família, a igreja, o sindicato, os movimentos sociais, o envolvimento com a arte e o cinema, entre outros. Nesse espaço de diálogo, a linguagem é mediadora da organizadora da formação engajada, com vistas à compreensão e transformação da realidade, que faz emergir processos colaborativos críticos construídos entre os participantes.

O entrelaçamento de vozes que ocorre no cineclube de educadores demonstra a potencialidade do diálogo formativo. Nesse contexto, educadores convergem suas vozes em agência crítico colaborativa. Nela se destaca a disposição de interação dos sujeitos em uma ação conjunta e colaborativa, ainda que diante de conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos, buscando soluções para as complexidades da realidade vivida. Este diálogo formativo não se restringe apenas à troca superficial de ideias, mas se aprofunda, na análise crítica de questões sociais e educacionais, assim como, na busca atingir um objetivo que seja comum a todos (Liberali, 2015), potencialmente engajadas na transformação do contexto de opressão.

Os temas debatidos nos encontros foram descritos na seção de discussão dos resultados. Uma breve retomada dos temas debatidos nos encontros descritos, elucidadas no início da subseção com o levantamento temático, revela a potencialidade formativa dos encontros cineclubistas. Abaixo apresentamos uma tabela resumo contendo a data do encontro, nome no filme e principais assuntos debatidos:

Tabela 07: Resumo temático

<p>13 de abril de 2020 - CAMPO GRANDE. Temas debatidos: abandono sofrido pelas crianças; a dissolução da família e desigualdade social.</p>
<p>04 de maio de 2020 - VOCACIONAL: UMA AVENTURA HUMANA. Temas debatidos: precariedade da educação pública; a precarização da educação pelos governantes e o avanço do discurso conservador que atinge os educadores.</p>
<p>18 de maio de 2020 - PONTAL DO PARANAPANEMA. Temas debatidos: exploração do ambiente, formação histórica do Estado de São Paulo, grilagem, reforma agrária.</p>
<p>01 de junho de 2020 - SOBRE RODAS. Temas debatidos: narrativa fílmica infantil, inclusão, relatos das vivências na escola, paternidade e maternidade, mulher provedora do lar.</p>

<p>15 de junho de 2020 - AMAZÔNIA SOCIEDADE ANÔNIMA. Temas debatidos: o desmatamento da floresta e as políticas atuais que não são eficazes na luta contra a destruição ambiental, lutas sociais.</p>
<p>29 de junho de 2020 - UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. Temas debatidos: revoltas populares, resistência, estética do filme.</p>
<p>13 de julho de 2020 - O PACOTE, PISCINA e LOLO. Temática debatida: LGBTQIA+</p>
<p>27 de julho de 2020 - JONAS E O CIRCO SEM LONA. Temas debatidos: função social da escola, papel da mulher, importância da arte na formação do sujeito.</p>
<p>10 de agosto de 2020 - TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS. Temas debatidos: realidade docente, experiências da sala de aula.</p>
<p>25 de agosto de 2020 - DESEMPREGADOS. Temas debatidos: avanço da pandemia, desemprego, precarização do trabalho.</p>
<p>21 e 28 de setembro de 2020 - ENTRETODOS – BLOCO BROTOS. Temas debatidos: inclusão, infância indígena, abandono, migrantes, paternidade, guerra.</p>
<p>19 de outubro de 2020 - EU, DANIEL BLAKE. Temas debatidos: neoliberalismos e empreendedorismo, precarização do trabalho, exploração do trabalho.</p>
<p>09 de novembro de 2020 - ESPERO TUA (RE)VOLTA. Temas debatidos: a juventude, as descobertas da idade, participação da juventude, liberdade sexual somada a discussões políticas vividas no país e sua influência direta na educação, na escola e na ação docente.</p>
<p>07 de dezembro de 2020 - DENTRO DA MINHA PELE. Temas debatidos: história, racismo, presença da mulher no cinema, mulher diretora.</p>

Fonte: elaboração própria.

A diversidade de temas, perspectivas, diálogos e experiências presentes no cineclube de educadores enriquece ainda mais o diálogo formativo, possibilitando discussão de problemas da vida, das opressões vividas nas comunidades e da profissionalidade docente na busca por soluções diversas.

O surgimento do cineclube emerge em resposta ao conflito vivido por todos. A adesão e permanência das pessoas ao longo do ano revela o compromisso com o grupo e com as questões abordadas nos encontros em um processo contínuo de aprendizagem, que permite que os sujeitos se mobilizem no exercício profissional na busca por transformação dos contextos de dominação colonial. Desse modo, cineclube se torna, assim, um espaço de colaboração, onde educadores compartilham suas visões, desafios, sucessos e fracassos, fortalecendo sua capacidade de enfrentar os desafios do momento histórico, diante de uma pandemia e das injustiças vividas pelos estudantes.

Assim, fazendo uma metáfora com uma greta (rachadura, ou pequena fenda no solo onde brota pequenas plantas e flores) Walsh (2019) defende que a pedagogia decolonial encontra pequenas gretas para agir, romper para aprender a desaprender, pensar, atuar, sentir e caminhar decolonialmente, individualmente e coletivamente para romper com o mundo colonial dominante. “As gretas dão luz a esperanças pequenas” (Walsh, 2019, p. 32)³⁵, desse modo, nas palavras de Walsh as gretas revelam uma possibilidade de imaginar, compreender outras formas de existência.

Nessa perspectiva, o cineclube metaforiza-se em greta proposta por Walsh (2019), pois com ele, abre-se caminho de resistência e insurgência em marcha contra as formas de opressão e poder vivenciados pelos docentes em suas escolas. A liberdade criativa e o incentivo à troca de conhecimentos e sensibilidades constituem a base do processo decolonial de formação dos educadores, mediado não apenas por objeto de arte, no caso o cinema brasileiro, mas pela própria linguagem.

Assim sendo, apontamos a possibilidade do uso da arte como “semente” para a “greta”, para a formação como instrumento de experimentação da emoção capaz de ressignificar a realidade em que vemos surgirem as contradições em um processo de escuta e diálogo na busca pela superação dos padrões cristalizados (Souza, 2016). A arte, representada aqui pelo cinema, está em permanente relação com a realidade objetiva, ou seja, como produto de um determinado contexto, que se relaciona com as questões sociais, culturais e históricas do seu momento de produção.

No processo de pesquisa foi possível perceber que o filme, como obra de arte utilizada para o debate foi instrumento para a formação engajada, por meio dela foi possível verificar a dinâmica de diálogo e de escuta, fazendo emergir contradições, troca de experiências, superação da resistência com a criação de novas estruturas, ou seja, possibilidades de novas práticas pedagógicas pelos docentes (Souza; Dugnani; Reis, 2018).

O debate acerca do filme proporcionou a identificação de diversos recursos de patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020) em mobilização e construção. Dentre esses recursos, destacam-se as relações identitárias, vivências em diferentes esferas sociais, epistemologias múltiplas e conhecimentos artísticos e culturais. Vale ressaltar

³⁵ Livre tradução do trecho: “Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas” (Walsh, 2017)

que os recursos identificados não esgotam a variedade presente nos patrimônios vivenciais, mas concentramos nossa análise nesse âmbito devido a sua recorrência no debate.

Ao examinarmos as questões identitárias e as vivências em diferentes esferas sociais, observamos exemplos nos quais os professores resgatam experiências de suas fases escolares, particularmente em movimentos estudantis, para refletirem sobre suas práticas ao reconhecerem as lutas dos estudantes. Em outro momento do debate, percebemos os educadores ampliando a reflexão para incluir os movimentos de luta dos estudantes e ponderando sobre as batalhas enfrentadas pelos próprios educadores. No que diz respeito aos recursos construídos ou resgatados de epistemologias múltiplas, vivências artísticas e culturais, identificamos os educadores utilizando referências teóricas e cinematográficas para enriquecer o debate, desenvolver perspectivas e ilustrar suas experiências relacionadas ao filme discutido.

Nesse contexto, emerge a agência relacional (Edwards, 2006) e colaborativa, com a participação ativa dos envolvidos que compartilham suas vivências e desafios ao longo de suas jornadas pessoais e profissionais, visando coletivamente encontrar soluções e objetivos compartilhados (Ninin; Magalhães, 2017). Além disso, evidenciam-se a agência desencapsulada (Liberali, 2019) e a transformativa radical (Stetsenko, 2016; 2019) quando identificamos que os participantes questionam os padrões estabelecidos e buscam mudanças significativas para o contexto.

Esses saberes são essenciais para a constituição da formação engajada, visto que considera a realidade, a trajetória profissional e pessoal, em que se recuperam e constroem patrimônios vivenciais (Megali; Liberali, 2020) a fim de assumir agências possíveis (Giddens, 2009; Edwards, 2009; Engeström, 1999; 2006; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2019; Stetsenko, 2019) para a construção de novas possibilidades de ser, pensar, olhar, escutar, sentir, viver e agir no mundo, em consonância com o pensamento decolonial (Walsh, 2019).

No cineclube, o sujeito ativo, que cria e recria, transformando sua realidade, a partir do encontro com o outro e com o cinema, nos situa diante do que propomos como formação engajada de educadores. A importância da formação engajada de educadores, concebida sob essa perspectiva, reside na capacidade de questionar os padrões estabelecidos e, assim, criar contextos propícios de transformação.

A respeito da pesquisa as análises realizadas até o momento buscaram atender aos objetivos desta pesquisa, guiadas por uma abordagem crítica e colaborativa, na qual a participação dos sujeitos de pesquisa, incluindo docentes e gestores, foi respeitada e considerada. É evidente que a constante visita e revisita ao escopo teórico deste trabalho possibilitarão novas reflexões, análises adicionais e a integração com propostas formativas em futuras oportunidades. Todas essas iniciativas levarão em consideração as ponderações feitas até o presente momento.

A respeito do processo, diversas outras ações se desdobraram como resultado deste trabalho e são descritas a seguir na seção: capilaridades de pesquisa.

SEÇÃO 7. CAPILARIDADES DE PESQUISA

Muitas ações ocorreram em desdobramento à participação dos professores no cineclube de educadores, do mesmo modo como a pesquisadora esteve envolvida em muitas atividades, tanto como organizadora, ou como participante. Abaixo, segue breve apresentação das atividades mais marcantes.

7.1 O Festival Entretodos nas escolas participantes

Nesse momento é preciso fazer uma apresentação mais próxima do Festival Entretodos, pois ao longo de toda história do cineclube, o Festival tem sido um parceiro apoiando a curadoria dos encontros, fazendo convite aos realizadores dos filmes e dialogando com produtores a fim de conseguir *links* dos filmes para acesso do grupo de educadores.

Em seu site, o festival se define como:

Somos Entretodos, literalmente, plurais e interconectados. Da combinação e da multiplicidade de devires interdependentes fazemos o nosso conteúdo cidadão e cinéfilo.

O cinema por sua vez é poderosa ferramenta artística e pedagógica para sensibilizar, mobilizar e alimentar mentes de todas as idades na direção da compreensão e da empatia de e com o OUTRO.

ENTRETODOS é justamente o espaço empático necessário entre o EU e o OUTRO para que, juntos ou separados, possamos pensar e moldar um mundo enraizado na pulsão de VIDA. Descartando toda política e sociedade genocida, toda forma de violência contra os corpos da terra e dos homens, afastando necropolíticas e desigualdades.”

O festival ENTRETODOS acontece anualmente, no mês de setembro, em mais de 40 pontos de cultura, educação e no sistema prisional de São Paulo. Em 2020, devido ao Covid 19, migraremos nossos conteúdos e o festival em si para o universo ONLINE. Acompanhem nosso site, cineclubes e redes sociais para participarem conosco do ENTRETODOS 2020.³⁶.

³⁶ Fonte: Site do Festival Entretodos: <https://entretodos.com.br/>, acesso em setembro de 2020.

A descrição do site do festival se apresenta em consonância com os temas e debates realizados pelos participantes do cineclube de educadores.

O cineclube também apoia e estabelece parceria com o festival na figura da pesquisadora, que participou do primeiro cineclube virtual do festival em 20 de maio de 2020. Ao longo desse ano o festival fez uma sessão de cineclube por semana, tratando de temas pungentes e urgentes e recebendo inúmeros convidados.

Figura 22: Convite cineclube Entretodos



Fonte: acervo Festival Entretodos.

Nesse encontro, a pesquisadora foi mediadora do debate junto ao diretor do filme Nanã, Rafael Amorim, trazendo a interlocução dos participantes on-line com as perguntas e comentários sobre seu filme, que conta a história de uma população local que resiste ao processo de gentrificação local em um território portuário.

A pesquisadora colaborou na articulação com as escolas do cineclube de educadores sua participação do Entretodos, foi Jurí Técnico da Mostra Infantil e Juvenil nos anos 2020, 2021 e 2022. Como articuladora de pontos de exibição do Festival no ano de 2021, foi possível inscrever e acompanhar dezesseis escolas que sediaram festival. No ano de 2022, esse número foi de trinta e cinco escolas participantes.

7.2 Sessão Entretodos na Aldeia Indígena Tekoa Pyau

A ideia de realização da sessão de curtas metragens no Festival Entretodos surgiu a partir da colaboração crítica entre os pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE. A pesquisa de mestrado de Pejão (2023), em desenvolvimento, focalizava as conexões interculturais entre os povos indígenas Guarani-Mbya da aldeia Tekoa Pyau e os curtas metragens com temática indígena foi pensado como forma da construção do diálogo com as crianças e jovens da aldeia.

Alguns curtas foram disponibilizados pelo Entretodos para serem escolhidos por uma curadoria de educadores indígenas. A atividade foi realizada no dia 22/10/2021 com aproximadamente 40 crianças entre 2 e 6 anos de idade. As crianças adentraram o *Ojeree*, espaço pertencente ao Centro de Educação e Cultura Indígena Jaraguá.

A pesquisadora acompanhou a elaboração e participou da atividade que foi organizada por Pejão (2023) com a metodologia do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). A sessão do cineclube foi a atividade de imersão que criou possibilidades de as crianças e jovens construírem a inserção com desenhos sobre os filmes, na sequência foi realizada uma roda de conversa em que as crianças puderam expressar suas ideias e reflexões sobre os filmes.

7.3 Cineclube no Projeto Brincadas

A discussão central do encontro Cineclube de Educadores ocorrida no dia 09/11/2020 e analisada nesta tese percorreu assuntos sobre a juventude, suas aspirações e o papel da escola e dos educadores nas ações dos jovens nas ocupações. Discutiu-se o desejo dos educadores em promover sessões com jovens para debate. Sobre esse assunto, trazemos a fala da cineasta convidada para os educadores durante aquele encontro.

Excerto 33: Convidada

O que nos motivou a fazer o filme foi: como que essa geração que vem em geral de público de periferia, de escola pública sucateada, da falta de tudo que é constitucional. Como que eles conseguem chegar naquele grau de organização política? Essa foi a ideia inicial do filme. [...] Como a escola secundário por ter um tempo que dura três anos,

algo que aconteceu em 2015 em 2019 sumiu, porque os estudantes já passaram por ali e já foram embora e muitas vezes os grêmios não são capazes de manter essa informação circulando ali entre os alunos. Então, eu entendi que esse era um filme que era para ser feito para os novos secundaristas, para que eles pudessem saber dessa história. O público-alvo era muito claro, os novos secundaristas.

Essa fala de Eliza Capai no Cineclub de Educadores foi um disparador para a pesquisadora promover a ação de um outro encontro, desta vez com jovens e no dia 23 de abril de 2021 foi realizado o cine debate Projeto Brincadas.

Figura 23: Convite cine debate Brincada Jovem



Fonte: acervo do projeto Brincadas.

O Projeto Brincadas é um projeto de extensão desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa LACE. O projeto atua em algumas frentes: a **Brincada de Apoio** busca recursos financeiros e materiais para hospitais e comunidade. A **Brincada do Ouvir**, com a parceira voluntária de profissionais (terapeutas e psicanalistas), atende aqueles que precisam de apoio. A **Brincada da Educação** reúne pesquisadores e educadores na organização de atividades, trocas de experiências por meio da página do Facebook e *lives*. A **Brincada do Brincar** foi criada com os integrantes do Programa Digitmed e produz atividades virtuais síncronas para crianças, jovens e adultos. No encontro de cine debate do Projeto Brincadas participaram os jovens que fazem parte, jovens que se inscreveram no *link* disponibilizado e professores convidados.

7.4 Curso: Cineclube e Direitos Humanos

No início de 2023, tentamos, por meio de diálogos no grupo do WhatsApp, reiniciar os encontros virtuais do cineclube, mas sem sucesso. Obtivemos poucas respostas e interações limitadas. Diante desse cenário, um pequeno grupo iniciou a discussão sobre a possibilidade de retomar as atividades presenciais. Assim, em abril, dois professores, três coordenadores, uma supervisora e o curador do Festival Entretodos começaram a elaborar uma proposta para encontros formativos em cineclube.

A ideia foi apresentada à Diretoria de Educação de Pirituba, com um representante da Divisão Pedagógica. Realizamos reuniões semanais de planejamento para desenvolver o projeto formativo, que foi posteriormente organizado em um documento para publicação no Diário Oficial em 18 de julho de 2023, sob o Comunicado 68/2023, com Homologação 23226. O curso propôs a abordagem das temáticas Étnico-Raciais, focando em povos originários e cultura afro.

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PIRITUBA/ JARAGUÁ
COMUNICADO Nº 68, DE 18 DE JULHO DE 2023
O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, NO USO DE SUAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS, CONFORME O QUE LHE REPRESENTOU A DIRETORA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA DRE PIRITUBA, COMUNICA A REALIZAÇÃO DO CURSO "CINEDEBATE EM DIREITOS HUMANOS". AS ESPECIFICAÇÕES COMPLETAS DA PROPOSTA FORMATIVA ESTÃO NO ACERVO DIGITAL DA SME: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/>
(...) CARGA HORÁRIA TOTAL: 20 HORAS, SENDO 18H PRESENCIAIS E 2H EM ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS.
CRONOGRAMA: PERÍODO DE REALIZAÇÃO: DE 02/09 A 07/10/2023
DATAS E HORÁRIO DOS ENCONTROS PRESENCIAIS:
DIAS 02/09, 16/09 E 30/09 – DAS 8H ÀS 12H30
LOCAL: RUA PÊRA MARMELO, 226 – JD. SANTA LUCRÉCIA
DIA 22/09 – DAS 18H ÀS 22H30
LOCAL: LARGO SENADOR RAUL CARDOSO, 207 - VILA CLEMENTINO
[...]
REGENTES: ELISANGELA NOGUEIRA – R.F.: 770.160.8;
LUCIMEIRE SOUTO SANTOS – R.F.: 774.458.5; GLÓRIA CORDEIRO MOREIRA – R.F.: 680.848.4; RUBENS BALDINI NETO – R.F.: 842.229.0; SANDRA SANTELLA DE SOUSA – R.F.: 776.931.8; SAULO FERREIRA DOS SANTOS BRAGHINI – R.F.: 792.844.1
ÁREA PROMOTORA: DRE PIRITUBA
CURSO HOMOLOGADO SOB O NÚMERO 23226

O curso ocorreu entre 02/09/2023 e 30/09/2023 com a participação de 78 educadores. Os encontros tiveram lugar no Centro de Educação Unificado: CEU Pera Marmelo, envolvendo a exibição de curtas seguida de dinâmicas de debate e interação. Como proposta de atividade do curso, os professores desenvolveram sessões de cinedebate em suas unidades e levaram os estudantes para uma sessão oficial do Entretodos com a Mostra Juvenil.

No dia 22/09/2023, realizamos um encontro na Cinemateca Brasileira, com a exibição de curtas do Festival Entretodos, contando com a participação de dez escolas, representadas pelos educadores cursistas e pelos estudantes das unidades escolares. Para cada unidade, a Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com a Secretaria de Educação, disponibilizou um ônibus. Este encontro reuniu aproximadamente 450 pessoas, entre educadores e estudantes.

Com variados enfoques e contextos, as ações delineadas nesta seção evidenciam as múltiplas perspectivas que podem emergir no âmbito da formação que integra cinema e educação. O propósito da pesquisa não se limitou meramente à formulação do conceito de Formação Engajada; ao contrário, almejamos tecer possibilidades concretas ao longo da pesquisa de experimentação de uma formação engajada com o outro e com a realidade, extrapolando assim o contido na BNC-Formação (Brasil, 2018b). O foco não está apenas na reflexão teórica, mas na efetivação de uma formação que seja catalisadora de mudanças, propiciando um ambiente propício para o desenvolvimento tanto dos sujeitos quanto do cenário educacional em que nos inserimos.

A seguir, avançamos em direção à conclusão deste trabalho, pavimentando o caminho para outras potenciais trajetórias que se apresentam.

7.5 À guisa de conclusão

³⁷ Recorte da lauda do curso “Cinedebate em Direitos Humanos”, publicado em Diário Oficial

Chegar às conclusões deste trabalho me faz percorrer a trajetória dos estudos, de onde partimos, aonde chegamos e os caminhos que serão possíveis a partir desta pesquisa.

O que cabe no branco do papel? As escolhas de pesquisa, o contexto, a teoria e os procedimentos metodológicos não foram um caminho fácil de percorrer. Sabia que tinha uma tarefa difícil, pois o contexto de pesquisa foi vivido intensamente por mim junto ao coletivo de educadores participantes da pesquisa. O cineclube de educadores não foi, e não é, somente objeto deste estudo, foi um ponto de encontro durante a pandemia (Santella Sousa, 2023), de fortalecimento, de construção de resistência.

No início do programa de Doutorado, em 2020, a intenção era acompanhar a prática de um professor. Contudo, fomos surpreendidos por uma situação de crise sem precedentes: a pandemia de COVID-19. Essa realidade pode ser compreendida à luz do escopo teórico desta pesquisa, conforme delineado por Engeström (1999), que a descreve como um "objeto em fuga", um evento dramático.

Durante o ano de 2021, vivenciamos mais de três mil mortes diárias pela doença. Na introdução desta tese, relatamos 381.687 mortes no país em contrapartida à última atualização do Ministério da Saúde em 08/02/2024, que registra um número de 709.601 mil mortos³⁸. Defendemos o uso das máscaras, defendemos e desejamos a vacina. No ano de 2021 fizemos uma greve contra a retomada das aulas presenciais de 121 dias – a “Greve da Vida”. O sentimento de solidão e medo foi experimentado por muitos de nós durante esse período. As atividades remotas foram implementadas em diversas áreas e o cineclube, inicialmente conduzido de maneira presencial por um grupo de educadores, foi transferido para o ambiente virtual. Era preciso agir.

Sendo assim, a impossibilidade de acompanhar os docentes fisicamente na escola e o envolvimento da pesquisadora com os educadores do Grupo de Cineclube levaram a uma reorientação da pesquisa para o contexto do cineclube com foco na formação de educadores.

³⁸ Dados obtidos em Ministério da Saúde, disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>, acesso em 10/02/2024.

Sob a orientação da professora Dra. Fernanda Coelho Liberali, por meio de seu posicionamento e questionamento crítico, o projeto de pesquisa delineou-se em um novo percurso. Assim, consolidamos a pesquisa com a abordagem metodológica na Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme discutido por Liberali (2004; 2006; 2015) e Magalhães (2004; 2012; Ninin; Magalhães, 2017), além da ancoragem teórica na TASHC e nas obras de Vygotsky ([1930] 2007; [1934] 2008). No que concerne às questões relacionadas à formação de educadores, nossa reflexão concentrou-se na inserção da arte como possibilidade de experimentação e ressignificação da realidade, embasada nos preceitos de Vygotsky (1999) e Souza (2016).

Defendemos o conceito de formação engajada, expandindo a interpretação proposta pela BNC-Formação (Brasil, 2018b). Entendemos o engajamento não apenas como um compromisso com o outro, mas também com a realidade em busca da superação das desigualdades e das situações de opressão, alinhado com as ideias de Tardif (2014), Walsh (2019), Freire (2015), Magalhães (2004, 2018), Ninin e Magalhães (2017) e Liberali (2021 et al).

Nesse contexto, o reconhecimento do patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020) proporcionou o entendimento sobre como os sujeitos mobilizam processos na construção de significados, contribuindo para o desenvolvimento de agência na criação de espaços de transformação, como embasado por teóricos como Giddens (2009), Edwards (2009), Engeström (1999, 2008), Ninin e Magalhães (2017), Liberali (2019) e Stetsenko (2019).

No exercício de encontrar a escrita e o olhar de pesquisadora sobre o tema e objeto de pesquisa, o trabalho foi exposto em bancas de mini qualificação com a leitura crítica dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa LACE. As contribuições da banca de qualificação permitiram repensar a análise dos dados a partir das perguntas das professoras Maria Cecília Camargo Magalhães, Claudia de Almeida Mogadouro, Vera Lucia Trevisan e Laurizete Ferragut Passos, que possibilitaram repensar as escolhas do percurso de pesquisa e de escrita, sempre passíveis de mudança e de serem ressignificadas.

Estas escolhas estabeleceram o alicerce necessário para a implementação de uma abordagem inovadora na construção e estruturação da formação engajada de educadores, com aplicação direta na prática cineclubista. Por meio de encontros,

diálogos e vivências, proporcionamos oportunidades para a construção de novas propostas de ação voltadas para fomentar a criticidade, criatividade, liberdade e transformação tanto dos sujeitos quanto da realidade. Ao mergulharmos na vivência dos participantes por meio de debates sobre filmes, criamos oportunidades de emergir a construção e/ou recuperação dos patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020), mobilizando agências dos sujeitos.

Sendo assim, a pesquisa desempenhou um papel relevante ao contribuir para a formação de educadores sob uma perspectiva libertadora, decolonial e engajada. Considerar a decolonialidade para o processo formativo significa reconhecer as formas de opressão, para construção de possibilidades de construir uma resistência ética (Walsh, 2013; 2019). Essa abordagem não se limita à difusão de conhecimentos teóricos ou artísticos, mas busca cultivar experiências práticas dentro do cineclube, promovendo assim o desenvolvimento dos participantes em direção a uma atuação engajada na realidade.

Ao percorrer o trajeto desta pesquisa, foi possível a compreensão de que a atividade do pesquisador não segue uma trajetória contínua e linear. Foram necessárias idas e vindas, tentativas com erros e acertos. Sendo assim, ao longo da pesquisa, exploramos o conceito iniciado pelo Grupo de pesquisa LACE e expandimos a compreensão do uso dos recursos dos patrimônios vivenciais (Megale; Liberali, 2020) para entender como os sujeitos mobilizam ou constroem patrimônios de vivência para agir. O exercício constante de criar, transformar e reelaborar a partir do patrimônio vivencial (Megale; Liberali, 2020) revelou-se fundamental para explorar novas possibilidades, caracterizando o constante movimento inerente à prática da pesquisa.

Com isso, podemos verificar qual tipo de agência foi assumida pelos sujeitos, isso porque no âmbito de um trabalho, desenvolvido na perspectiva da TASCH, a formação é compreendida como uma atividade e a ação dos sujeitos deve ser intencional e transformadora, por isso a importância de considerar a agência no processo formativo (Giddens, 2009; Edwards, 2009; Engeström, 1999, 2008; Ninin; Magalhães, 2017; Liberali, 2019; Stetsenko, 2019).

No processo de produção desta pesquisa, constituíram-se em mim muitos recursos de patrimônios vivenciais que precisarei mobilizar, construindo novos ou

recuperando os já existentes, em forma de agir intencionalmente em prol da rede pública, meu local de trabalho e de militância pela educação, pela justiça social. Sendo assim, me inscrevo nesse processo como um ser em busca de agir transformador radical (Stetsenko, 2019) e fora da capsula (Stetsenko, 2019).

Nessa perspectiva, almejo: a) continuar os estudos acerca das especificidades da formação engajada junto ao Grupo de Pesquisa LACE; b) expandir a proposta ao meu local de trabalho – a escola pública; c) continuar e ampliar a discussão sobre a Formação Engajada com a escrita de artigos e apresentação dos resultados da tese em atividades acadêmicas; e, d) desenvolver propostas formativas junto aos parceiros Festival Entretodos e Coletivo Janela Aberta: cinema e educação.

Concluo esta tese refletindo sobre o caminho percorrido e as emoções vividas na pesquisa e na ação para transformar o mundo que se transforma e é por mim transformado e me transforma (Stetsenko, 2016; 2019). Reconheço, assim como personagem Jonas (do filme Jonas e o circo sem lona), que esse filme chegou ao fim, mas é o final desse filme e não da minha história. Este trabalho levou-me a pensar que tenho que continuar.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Andrea Gabriela do Prado. **Tecnologias digitais em educação: uma reflexão sobre processos de formação continuada de professores**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**; Tradução: LAHUD, Michel; VIEIRA, Yara Frateschi. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- BALLESTRINI, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11, 2013. p. 89-117.
- BERNARDO, G. **Educação pelo argumento**. Rio de Janeiro: Racco. 2000.
- BEZEMER, J. KRESS, G. Writing in Multimodal Texts: A social semiotic account of designs for learning. Vol. 25. In: **Written Communication**. Washington: Sage Publications, 2008. 166-195.
- BLOMMAERT, Jan. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. **Tilburg Papers in Culture Studies**, Tilburg, n. 24, 2012. Disponível em: <<https://www.tilburguniversity.edu/research/institutes-and-research-groups/babylon/tpcs>> Acesso em: 04 junho 2023.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. Current Challenges for Educational Studies. In: SAINT-GEORGES, I. WEBER, J. J. (Eds.). **Multilingualism and Multimodality**. Sense, p. 11-32, 2013.
- BLOMMAERT, Jan. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. **Tilburg Papers in Culture Studies**, paper 103, 2014. Disponível em: <https://www.tilburguniversity.edu/upload/5ff19e97-9abc-45d0-8773-d2d8b0a9b0f8_TPCS_103_Blommaert.pdf>. Acesso em: 19 abril 2019.
- BLOMMAERT, Jan. Chronotopes, scale and complexity in the study of language in society. **Annual Review of Anthropology**, 44, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília-DF: MEC, 2018a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF: MEC, 2018b.

BRONCKART, J. P. **Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas. Análise Psicológica**, v. 4, 1987.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUSCH, B. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*: The lived experience of language. **Applied Linguistics**, v. 38, n. 3, p. 340-358, 2015.

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, p. 1-22, 2012.

CAZETTA, Valéria. Et al. **E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contexto escolares e estágios curriculares supervisionados**. Educação pesquisa. São Paulo. V. 44. 2018.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação: Implicações contemporâneas**. In: Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CHAUÍ, M. **Neoliberalismo: a nova forma de totalitarismo**. Palestra. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gCQ-axQF6y0>, acesso em 25 de outubro de 2020.

CHARAUDEAU., P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHOAY, F. **A Alegoria do Patrimônio**. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade / Ed.Unesp, 2001.

COSTA JÚNIOR, Hélio Moreira da. **O onírico desacorrentado: o movimento cineclubista brasileiro (do engajamento estético à resistência política nos anos de chumbo - 1928 - 1988)**. 2015. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2015.tde-31072015-153224. Acesso em: 10 mar.2022.

DERRIDA, J. **Positions**. Interview by J-L. Houdebine and G. Scarpetta (1971). *Diacritics* 2/4: p. 34–43, 1972.

DERRIDA, J. **Monolingualism of the Other or the Prosthesis of Origin** (P. Mensa, Transl). Stanford University Press, 1998.

EDWARDS, Anne. **Relational agency in Professional Practice: a CHAT Analysis**. *In: An international journal of human activity theory: The Center for Human Activity Theory*, Kansai University. No. 1. 2007. p. 1-17.

EDWARDS, Anne. **From the systemic relational: relational agency and Activity Theory**, In: SANNINO, A.; DANIELS, H., GUTIERREZ, K. D. (orgs.) Learning teams to Knots: activity-theoretical studies of collaboration in learning at work. Nova York: Cambridge, p. 199-233, 2009.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

ENGESTRÖM, Yrjo. **Activity theory and transformation**. In. Perspectives on activity theory. Cambridge University Press. Reino Unido, 1999.

ENGESTRÖM, Yrjo. **The future of activity theory: a rough draft**. 2008. ISCAR Conference in San Diego, Sept. 8-13.

ENGESTRÖM, Y. **Aprendizagem expansiva**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ESTEFANI, Viviane Cristina de Garcia. **Formação Continuada de professores de línguas estrangeiras mediada pelo cinema: contribuições da teoria da atividade**. Tese. São Carlos: UFSCar, 2015.

FALS BORDA, Orlando. La investigación-acción en convergencias disciplinarias. **Lasforum**, v. 38, n. 4, p. 17-22, 2007.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERRARI, Maria Emília. **Grupo Cinema Paradiso: uma experiência multidisciplinar de prática educacional**. / Maria Emília Ferrari; orientador, Prof. Dr. Richard Romancini. - Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). São Paulo, 2022

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCO, Marília. Você sabe o que foi o I. N. C. E.? In: **A cultura da Mídia na Escola: Ensaio sobre Cinema e Educação**. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [1970].

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GONZALEZ, N. The hybridity of funds of knowledge. In: GONZALEZ, N.; MOLL, L. C.; AMANTI, C. (Eds.), **Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 29-46, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. Vygotsky's concept of *perejivanie* in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. **Mind, Culture, and Activity**, v.23, n.4, p. 305-314, 2016.

GRUPO LATINOAMERICANO DE ESTUDIOS SUBALTERNOS (1998). "Manifiesto inaugural", em CASTRO-GOMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (orgs). **Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. Mexico: Miguel Angel Porrua.

GUMPERZ, J. Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist** 66:6 (part 2), p.137-154, 1964.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HALLIDAY. M. A. K. MATTHLESSEN. **An introduction to funcional grammar**. Oxford University Press: New York, 2004.

HOGG, L. **Funds of knowledge: an investigation of coherence within the literature**. Teaching and Teacher Education, v.27, p. 666-677, 2011.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: LEONTIEV, Alex N., VYGOTSKY. Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª Edição. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

LIBERALI. As linguagens das reflexões. In MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

LIBERALI, F. C. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, L. (Org.). **Ensino / Aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira**. Ijuí: UNIJUI, 2006.

LIBERALI, Fernanda. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Richmond, 2009.

LIBERALI, Fernanda. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª ed. 2015

LIBERALI. **Argumentação em contexto escolar**. 2ª Edição. Campinas: Pontes Editores, 2018.

LIBERALI. **Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school Project**. In: D.E.L.T.A., ahead of print, 2019.

LIBERALI, Fernanda. **Multiletramento engajado para a prática do bem viver**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC. v. 22, n. 1, p. 125-145. jan/abr 2022.

LIBERALI, F.; FUGA, Valdete Pereira. **A importância do conceito de *perejivanie* na constituição de agentes transformadores**. Seção Temática/ Psicologia da arte. Campinas: Estud. Psicol. P. 333-343, 2018.

LIBERALI, F. C., MAGALHÃES, M. C. C., MEANEY, M. C., FIDALGO, S., DIEGUES, U. C. C., SANTELLA SOUSA, S., & PARDIM, R. (2021). Critically Collaborating to create the viable unheard of - connecting Vygotsky and Freire to deal with a devastating reality. In: Souza, V. L. T. de, & Arinelli, G. S. **Qualitative research and social intervention: transformative methodologies for collective contexts**. EUA: Springer, 2021.

LISBOA, Fátima Sebastiana. O cineclubismo na América Latina: ideias sobre o projeto civilizador do movimento francês no Brasil e na Argentina (1940-1970). In: CAPELATO, Maria Helena. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C. **As Linguagens das reflexões**. In. MAGALHÃES, M. C. C. (org.). A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos críticos. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p.87-117.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Formação Contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação**. Linguagem – estudo e pesquisa. Catalão, GO, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul/dez. 2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, p. 11-46, 1999.

MARX, K. **O capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MEDEIROS, F. P.; DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. de **A potência da dimensão humana da arte no enfrentamento do isolamento social**. Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade, 2021.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a Educação Multilíngue. Revista **X**, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MIGNOLO, Walter. **Historias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal. 2003.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR. 2017. p.12-32.

MOGADOURO, Claudia de Almeida. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)**; São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2011.

MOGADOURO, Claudia. de A.; SANTELLA SOUSA, S; SILVA, R. N. Reinventando o cineclube: experiências de um cineclube em tempos de pandemia. In: Fernanda Coelho Liberali; Valdete Pereira Fuga; Ulysses Camargo Corrêa Diegues; Glória Pereira de Carvalho. (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1ed.São Paulo: Pontes, 2020, v. p. 109-124.

MONTEIRO, Marinalva. **A recepção de mensagem audiovisual pela criança: busca de um olhar antropológico diante do espectador cinematográfico infantil**. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1990.

MOTA NETO, J. C. da. (2018). Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. (2018), p. 26-84.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>

NETO, Humberto Perineli; PAZIANI, Rodrigo Ribeiro. **Cinema, prática de história e geografia e formação: produção de curtas-metragens – experiências e estudo de caso**. Educação em Revista. Belo Horizonte. V. 31. P. 279-304. 2015.

NININ, Maria Otilia Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Linguagem da Colaboração Crítica no desenvolvimento da agência de professores de Ensino Médio em serviço. São Paulo: **Alfa**, v. 61. Nº 03. P. 625-652, 2017.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>, acesso em 28/11/2021.

OLIVEIRA JUNIOR, Isaias Batista de. **Professores e famílias não convencionais: uma proposta de intervenção e formação pelas lentes do cinema**. Tese. Presidente Prudente: UNESP, 2016.

PASSOS, L. F. A relação professor-pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. **Horizontes**. Bragança Paulista, v. 25, p. 55-62, 2007.

PEJÃO, Rafael da Silva Tosetti. **A interculturalidade em um projeto com crianças da Tekoa Pyau: multiletramento engajado como prática insurgente**. 2023. Dissertação - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

PONTECORVO, C; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRIULI, Ricardo Medeiros. **Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade**. Dissertação. São Paulo, 2017.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder y clasificacion social**. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, 2000. p. 342-386.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M. **Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista**. Série-estudos, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 155-180, set./dez. 2020.

SANTELLA SOUSA, Sandra de. **A educomunicação e a formação de professores: o papel do programa Imprensa Jovem na construção da formação crítico colaborativa**. 150 f., Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

SANTELLA SOUSA, Sandra de. O uso dos recursos multimodais no cineclube de educadores: ponto de encontro durante a pandemia. In: **Palimpsesto – língua(gen)s em circulação: a linguagem como forma de acesso às instâncias cidadãs**. Rio de Janeiro, v. 22, nº 43, p. 271-290, set – dez, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2001.

SARTRE, Jean Paul. *Présentation des Temps Modernes*. In: SARTRE, Jean Paul. **Situations, II**. Paris: Gallimard, 1948.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2014.

SOUZA, V. L. T. Contribuições da Psicologia à compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. In V. L. T. Souza, A. P. Petroni, & P. C. de Andrada (Orgs.), **A psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem** (pp.11-28). São Paulo: Edições Loyola.

SOUZA, V. L. T., PETRONI, A. P., & ANDRADA, P. C. A Psicologia da arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos. São Paulo: Loyola, 2016.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; REIS, Elaine de Cássia Gonçalves dos. Psicologia da arte: fundamentos e práticas para uma ação transformadora. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 35, n. 4, p. 375-388, 2018.

SOUZA, Vera L. T. de; RAMOS, Vânia R. L.; OLIVEIRA, Beatriz C. de; DUGNANI, Lilian A. C.; MEDEIROS, Fernanda P. Emoções e práxis docentes: contribuições da Psicologia à formação continuada. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n.110, 2019. p. 235-245.

SAUSURRE. Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. CHELINI. Antônio; PAES. José Paulo; BLIKSTEIN. Izidoro. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Rosangela Martins. **Professores e seus repertórios sobre cinema e educação**. Dissertação. Santa Maria – RS: UFSM, 2015.

SMAGORINSKY, Peter. **Learning to Teach English and the Language Arts: A Vygotskian Perspective on Beginning Teachers' Pedagogical Concept Development**. UK: Bloomsbury, 2020.

SMYTH, J. **Teachers work and teh politics of reflection**. In: América educational Reserach journal. V. 29, nº 02, 1992.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. PONTES, Paula de Lima. Ed. 28. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

STETSENKO, Anna. **Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: Implications for trans/formative methodology**. Revista Psicologia em Estudo, 39, 32-41, 2016.

STETSENKO, Anna. **The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education**. New York, NY: Cambridge University. 2018a. Doi: 10.1017/9780511843044

STETSENKO, Anna. Creativity as dissent and resistance: transformative approach premised on social justice agenda. In: Lebuda, Izabela; Glaveanu, Vlad Petre (Eds.). **The Palgrave Handbook of Social Creativity Research**. London: Palgrave, 2018b.

STETSENKO, Anna. Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational Agency and Implications for Education. **Frontiers in Education**, v. 04, 2019.

TANZI NETO, Adolfo; OLIVEIRA, Grassinete C. de Albuquerque. Translocalidade, repertórios e indexicalidade: efeitos constitutivos do discurso contemporâneo em espaços digitais superdiversos. *In: Revista Intercâmbio*, v. XXXVIII: 46-68, São Paulo: LAEL/PUCSP 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v.30, n.6, p. 1024-1054, 2007.

VINHA, M. P.; WELCMAN, M. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicol. USP**, v21, n.4, p.681-701, 2010.

VIRKKUNEN, J. Hybrid agency in co-configuration work. **Outlines**, [S.l.], n.1, p.61-75, 2006a.

VIRKKUNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités Revue Électronique**, [S.l.], v.3, n.1, p.43-66, 2006b.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **The socialist alteration of man**. [1930]. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>, acesso em 18/03/2021.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. In The collected work of L.S. Vygotsky. Volume 4. **The history of the development of higher mental functions**. New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY. Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1925].

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1930].

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1934].

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, jan. 2010, p. 681-701 [1935]. <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos*. In: **Pedagogias decoloniales: Práticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir/Tomo I**. 2013.

WALSH, Catherine: Gritos, Gretas e Semeaduras de vida: entreteceres do pedagógico e do colonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota Souza; SANTOS, Luciano Costa. **Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgências popular**. Salvador: EDUFBA, 2019.

Filmes

ABRAÇO. Direção: Di Fiuza. Produção: Sereia Negra Filmes, WG Produções, Max Filmes. Brasil: 02 Filmes. 2020.

AMAZÔNIA SOCIEDADE ANÔNIMA. Direção: Estevão Ciavatta e Fernando Acquarone. Produção: Estevão Ciavatta. Brasil. 2015.

CAFÉ COM CANELA. Direção: Ary Rosa e Glenda Nicácio. Produção: Ary Rosa, Glenda Nicácio e Ohana Sousa. Brasil: Arco Audiovisual e Elo Company. 2017.

A REVOLTA DOS PINGUINS. Documentário. Direção: Carlos Pronzato. Produção: La Mestiza Audiovisual. Chile. 2016.

CAMPO GRANDE. Direção: Sandra Kogut. Produção: Flávio R. Tambellini e Laurent Lavolé. Brasil/França. 2016.

DENTRO DA MINHA PELE. Direção: Toni Venturi e Val Gomes. Produção: Toni Venturi e Val Gomes. Brasil: Globoplay. 2020.

DESEMPREGADOS. Documentário. Direção: Zarella Neto. Brasil. 2019.

ELEIÇÕES. Documentário. Direção: Alice Riff. Produção: Studio Riff e Paideia Filmes. Brasil: Olhar distribuição. 2019.

ESCOLAS EM LUTA. Documentário. Direção: Eduardo Consonni, Rodrigo T. Marques, Tiago Tambelli. Produção: Lente Viva Filmes. Brasil. 2017.

ESPERO TUA (RE)VOLTA. Documentário. Direção: Eliza Capai. Produção: Mariana Genescá. Brasil: Taturana Mobilização Social. 2019.

EU, DANIEL BLAKE. Direção: Ken Loach. Produção: Rebecca O'Brien. França / Reino Unido / Irlanda do Norte: Entertainment One Films. 2016.

JONAS E O CIRCO SEM LONA. Direção: Paula Gomes. Produção: Marcos Bautista, Ernesto Molinero e Haroldo Borges. Brasil. 2015.

LOLO. Direção: Leandro Goddinho e Paulo Menezes. Produção Amina Jorge. Alemanha. 2020.

O MENINO E O MUNDO. Direção: Alê Abreu. Produção: Tita Tesser e Fernanda Carvalho. Brasil: Espaço Filmes e Lanterna de Pedra Filmes. 2013.

O PACOTE. Direção: Rafael Aidar. Brasil. 2013.

PISCINA. Direção: Leandro Goddinho. Brasil. 2016.

PONTAL DO PARANAPANEMA. Documentário. Direção: Chico Guariba. Brasil. 2005.

SOBRE RODAS. Direção: Mauro D'Addio. Produção: Beatriz Carvalho, Cauã Martins e Georgina Castro. Brasil: Klaxon Cultura Audiovisual. 2017.

TUDO QUE APRENDEMOS JUNTOS. Ficção. Direção: Sérgio Machado. Produção: Caio Gullane. Brasil: Fox Filmes. 2015

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Buriti Filmes e Gullane. Brasil: Europa Filmes. 2012.

VOCACIONAL: UMA AVENTURA HUMANA. Documentário. Direção: Toni Venturi. Brasil: Distribuidora Independente. 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE 1:

Notas de campo da pesquisadora

Debete do filme “Espero tua (re)volta”

O encontro de cineclube de educadores que aconteceu no dia 09 de novembro de 2020 debateu o filme “Espero tua (re)volta” (CAPAI, 2019). O documentário de Eliza Capai acompanha a trajetória do movimento estudantil que ganhou força com as ocupações das escolas estaduais de São Paulo e apoio por todo país. A diretora remonta a história das ocupações da escola com arquivo das manifestações desde junho de 2013 até as eleições de Jair Bolsonaro em 2018. A cineasta busca contar, por meio da memória narrativa de três jovens, Lucas Koka, Marcela Jesus e Nayara Souza, as pautas do movimento estudantil em meio à conjuntura nacional política entre os anos de 2013 a 2018.

A escolha por este encontro cineclubista se deu pelo fato da temática do filme trazer à tona a discussão de temas e assuntos que percorre os encontros dos educadores desde os encontros no curso “Cinema brasileiro: um panorama para educadores”, ou seja, as pautas políticas que interferem diretamente na ação pedagógica do professor e os assuntos educacionais.

A reunião teve início com um breve relato sobre o cineclube para Eliza e os combinados para participação: moderação, inscrições, tempo de fala e participação da cineasta com retorno as perguntas realizadas e comentários.

Anotações das falas no cineclube:

B: emocionada porque trabalhou com EM muito tempo, existe a diferença entre o município e estado, questão PSDB, retomada do encontro anterior: questão política o golpe “como a escola não responde aos anseios da juventude e como eles foram buscar respostas. Eu assisti também alguns filmes que conta revolta estudantil no Chile/ como a escola não cria identidade/ a internet é nociva, não a internet teve um

papel muito importante/ a luta das mulheres para votar, o direito não chega para gente, temos que lutar”/ a mídia que manipulou as informações sobre o movimento/ Marcela: minha avó era analfabeta, isso foi ontem. “inclusive teve diretores e professores contra os estudantes”

C: “esse movimento que vc captou, vc usa um movimento interessante deles narrarem a história” movimento importante e massacrado. Clube dos professores vários foram perseguidos, teve até suicídio. Movimento espontâneo que conjugou sobre feminismo, racismo, liberdade sexual, a flor da pele questão do corpo, sobre a liberdade. Duas coisas me incomodam funcionamento das entidades estudantis UNE e UBES que foram expulsas de muitas escolas e sobre o filme “Eleições” sobre o grêmio estudantil me passou uma distância sobre a luta melhora de qualidade de ensino, foi de movimento estudantil a gente discutia sobre como melhorar o ensino, me parece que essa discussão está acontecendo em outro canal. Eu queria entender como isso está acontecendo.

C2: Estou em transe, fala do EMICIDA estou cansada de ser testemunha dessa história, quando fala dos alunos ele é a vida da escola, aquilo que moveu os meninos parece que fecharam e tamparam, a marcha dos policiais sobre os meninos. Eu e a Sandra vivemos uma ação policial em uma manifestação de educadores e isso mexeu muito com a gente como adultos e fico pensando isso com os jovens. Me lembro de alguns alunos falando que pareciam que tinha conseguido alguma coisa, mas no outro dia quando abriu a escola tiveram que enfrentar tudo aquilo. Esse filme tinha que ser currículo obrigatório. Eu só peço a liberdade que você deixe a gente colocar isso como primeiro dia de aula, o seu filme foi a gota d’água, ainda estou emocionada, eu chorei quando assisti, eu briguei, fiquei incomodada. “O seu filme é currículo obrigatório, tem que estar lá, é assim que a gente vai conseguir vencer algumas muralhas”

Pesquisadora: fiquei impressionada, me alegrei, entristeci. Essa sensação de querer ver que o filme seja visto. Beleza da narrativa, das vozes que conta essa história, eles conta o que deve aparecer, faz sentir a sensações, emocionar. Falar de juventude, os coletivos atuam e mobilizam o território, mas negam a política partidária. O filme mostra que existe uma presença partidária nos movimentos e me coloco a pensar será que isso é bom.

M: pesquisa que foi feita, imagens das mídias alternativas, impacto e contraponto da mídia oficial como foi bem narrado aqui, narrativa do jovem negro, na menina, fala da Marcela, Banzo, ela desenvolveu ansiedade depressão. Coordeno diversas escolas, e como essas escolas tentam fazer uma reflexão mais ampla e os jovens contam que os jovens falam como isso fica de fora. Como a Sandra comentou sobre os coletivos serem partidários talvez seja resultado do que foi a escola na vida deles, ou do que a escola não conseguiu alcançar. Coragem do enfrentamento, quando a gente fica mais velho vai arrefecendo um pouco. Na ocupação escolheram quem ia fazer parte ou não e não queria aliados partidários. Como será a escola pós pandemia? Quando os portões se abrirem qual escola teremos. Eu não fazia ideia que hoje os movimentos estudantis têm aquela proporção, talvez eles estejam se formando naquele espaço, mais do que em outros lugares.

L1: Estou na eminência de iniciar lecionar no ensino médio, eu quero ser essa professora de história, eu me acovardei, como a Glória falou a gente deixando de lado algumas lutas. Eu fiquei muito esperançosa, pensei muito no meu papel como professora, lecionado para esses jovens e da minha responsabilidade. Ele fala da comoção do governador ceder. Fico pensando no cenário de hoje, do conservadorismo que estamos vivendo não sei se teria isso hoje. Eu queria falar da cena dos meninos sofrendo um enquadro, ele conta que teve que teve que mostrar a nota “gente isso nunca tinha me ocorrido”. Pergunta: como você teve o start de fazer o filme.

R1: fala da garota, que vivemos aqui no bairro “a pessoa escolher entre morar ou comer”. Estamos entregando o cartão de alimentação e presenciamos a situação grave das famílias de empobrecimento. O quanto esses movimentos e como foram capturados pela direita , todo esse discurso, a direita se apropriou e jogou contra o partido dos trabalhadores e acabou dando folego ao que veio depois com o impeachment a presidenta Dilma. O passe livre, movimento de luta de 2013, foi concedido no governo do partido dos trabalhadores e não se fala disso como uma histórica e pauta do movimento de esquerda.

V: me chamou atenção, na primeira fala da Nayara, falando dos movimentos estudantis, uma coisa que deslegitima o movimento, muita gente jovem, monte de minas, manos e monas, vai ter pegação. O movimento como possibilidade de pautar

seus corpos, na nossa sociedade conservadora o papo que vem a molecada está querendo matar aula.

Sandra: é muito lindo quando a personagem fala “A revolução atinge os corpos”

L1: Essa coisa que o Hugo destacou me pegou bastante. Outra coisa foi o som do filme, mito jovem o funk, pega essa coisa de juventude de expectativa de mudança. Outra coisa foi o que os jovens trouxeram e que foi debatido: “foi discutido o machismo, foi discutido o feminismo, foi discutido o racismo, mas isso a gente não vê em aula’ eu fico pensando e fico pensando a gente monta uma aula e pensa essa aula ficou muito interessante e as vezes não tem o efeito que a gente espera e me faz pensar na bell hooks sobre ensinar a transgredir como a gente cria uma estrutura de escola que ensina a transgredir, outra referência é que temos que ensinar a transgredir as hierarquias e fico pensando qual a função da educação. Essa coisa me pega no film e eu fico pensando “será que a educação possibilitou que eles fizessem isso, ou será que, apesar da educação eles fizeram isso?” eu fico pensando o nosso lugar e como a gente ensina, como a gente torna isso um possível na sala da aula.

Eliza 57:32 a 1:41.

Pesquisadora: o que temos vivido na escola a partir do golpe, escola sem partido, professores que tem que se remover devido o avanço o conservadorismo. Livro que a Renata compartilhou “o golpe de 2013 e a educação”.

J: Falar da Eliza é falar de 3 grandes filmes. Tradição africana, ela vai pra África buscar nossas origens, um curta que participou do entretodos com o contexto de educação e fala da primeira cidade foi estabelecido o bolsa família e sempre do ponto de vista das mulheres e esse filme um resgate histórico fantástico, já é agora, imagina daqui há algum tempo. Porque a Eliza consegue centralizar em temas tão pungentes para nossa carreira ainda mais nesse tempo de conservadorismo. Onde está a raiz da exploradora e da jornalista? O papel dos pais nas famílias é uma coisa muito importante para entender, aqui as pessoas entendem muito, como foi isso nas ocupações? e as crianças que não entraram na ocupação porque os pais não deixaram, essa pode ser uma pergunta um pouco careta, quem vai ler o texto da Sandra provavelmente vai entender.

C3: São muitas coisas, muitos temas que esse filme traz, estou pensando qual meu papel como ex-aluno. Primeiro queria pontuar em relação ao filme, impactante,

parabenizar Eliza, deve ter sido muito intenso. Outra coisa fiquei me perguntando onde que eu estava quando tudo aquilo aconteceu e vendo o filme estava lembrando que eu voltada de viagem de excursão pela ETEC e voltando recebemos a mensagem “Ocuparam a ETEC” e eu pensei isso tem que acontecer. A ETEC tem outro regime pela Centro Paula Souza e pensando onde que eu estava percebi que a minha escola tinha uma característica bem conservadora e durante a ocupação teve muita pressão por parte da direção e dos pais, eu cheguei a visitar e conheci espaços que eu nunca tinha conhecido. Por uma série de questões eu não conhecia as pessoas que estavam a frente das ocupações. Eu quero falar que as pessoas que estavam a frente da ocupação sofreram muita perseguição e depois que se reestabeleceu ninguém ouviu mais falar desses alunos, ninguém mais ouviu falar, não se sabe se foram expulsos ou transferidos. Fico muito feliz por saber que ainda há por parte dos professores, nesse momento de vivemos de mordação, fico feliz em saber que ações como essa estão sendo realizadas. Vocês professores são muito importantes e responsáveis pelo que vivemos, eu sou hoje o que sou, graças a professores que me ocorre.

L3: quero ser redundante, eu conheço dois trabalhos e “Tao longe e aqui” esse filme agora, entendi como você fala dos jovens que são hiperativos e gosto dos cortes que você faz, quando você corta a cena e continua a fala, gostei muito como você montou o filem e estabeleceu a construção do filme. Queria comentar sobre o filme ser parte do currículo, acho que foi a Cristina que falou, acho que tem que fazer parte mesmo e discordo de você Eliza quando você fala que é apesar da escola, principalmente por causa da escola que fizeram isso, não acredito que na casa deles eles tiveram formação para fazer isso, acredito que de dentro de casa tem a vivencia da luta diária, muitos podem ser filhos de famílias evangélicas e não consigo entender como o PSDB pode permanecer com poder na cidade de São Paulo apesar do que fazem com a educação. Eu vejo mais a fala do Jorge, como os pais se envolveram nisso, uma fala que apareceu é de um pai que não ia deixar o filho com um bando de maconheiro. Eu participo de um grupo político e escutar dizer que não querem partido nenhum e eu pensava isso não está certo, isso está enviesado, e deu no que deu vemos no filme que o MPL deixou o movimento e esse espaço foi ocupado pelo MBL financiado por grupos de extrema direita e acabou sumindo do MPL que tinha preocupações legítimas com os estudantes e a coisa toma um rumo diferente e

chegamos ao ponto que estamos hoje. Você tem informações desses alunos? Como falou o Cícero muitos sumiram.

M: falo bem pouquinho, e assim como o Cícero me perguntei onde é que eu estava, estava vendo o Governador falar na TV. Você me abre um leque, me abre a mente, eu não tenho conhecimento de antropologia de sociologia, de história, toda vez que estou aqui nesse grupo eu saio de boca aberta, “ahh meu Deus eu estou no país de Alice, eu só penso no meu umbigo. O que estou fazendo nesse mundo? Que professora sou eu? E ontem eu conversava com a Sandra na dec. 80 eu estava no EM trabalhando Estado e não vejo minha turma tão engajada, como foi relatado no filem. Será que foi um movimento isolado, será que minha turma poderia se envolver em algo tão engajado? E penso eu que não tenho a cabeça aberta e não vejo as essas coisas. Agradeço porque você deu a oportunidade de passar esse filme na JEIF quando voltarmos.

C: Maria explica o que é JEIF para Eliza

M: Ahh é verdade JEIF é o momento de encontro dos professores, onde todos planejamos nossa atividade e contamos o que aconteceu é uma troca de ideias.

L3: é um momento de formação importante.

M: sim muito importante, que não podemos perder. A cena da bicicleta me fez pensar: que país é esse? O que que é isso? Eu nunca imaginei que uma coisa dessas pudesse acontecer.

L4: o que eu queria comentar que quando vi o filem que a luta que tiveram também lutaram por mim, a violência policial machuca muito. A mulher policial que vai para cima dos estudantes, ela devia pensar que antes dela mulheres lutaram por ela, se não fosse as lutas ela não estaria na posição. E a população brigando, eles só queriam educação, se todos estão nos cargos é porque tiveram educação.

L5: Estou tão tocada, tão emocionada com a Eliza falando da montagem o filme, foi um a oportunidade de reviver algumas coisas, eu acho que essa coisa de manifestação vem desde a época da minha adolescência da época de participar do grêmio, montar chapa, depois logo em seguida teve as diretas já, saímos panfletando, fazendo campanha, e depois de um período de calma voltamos a nos rebelar, antes de ser professora fui bancária e participei de greve e fugi de bomba da policia e como professora continuei a viver tudo isso, em 2018, fugimos de bomba de polícia, perdi

meus óculos e perdi meus óculos que ia pagar em dez vezes. Foi tanta emoção assistir esse filme foi uma forma de reviver.

A1: realmente esse filme foi muito impactante, já foi falado muitas coisas, mas o que me chamou atenção é quando os alunos falam que não aprendem as coisas na escola, como eles contam que aprendem as coisas no fazer, na prática, na divisão de tarefas. A Eliza contou sobre a montagem do filme, e eu queria saber se nesse formato conseguiu prender a atenção dos alunos. Para mostrar aos alunos para entender nosso movimento de luta e até para os colegas que não entendem o movimento e as lutas e o filme retrata muito bem esse processo. A estratégia dos estudantes de perceber que precisam do olhar da mídia e mobilizam ações para ganhar força e apoio da população.

M: há uma cena na avenida paulista em que todos estão de braços dados e os estudantes começam a andar para traz, eu queria que você comentasse sobre isso.

C: Estranhamento dela um pouco mais velha que os estudantes, essa hierarquia escolar é baseada num autoritarismo estrutural e eu ouço dizer que se a gente tivesse conseguido, e conheço muito professor, mas se a gente tivesse conseguido que a escola fosse menos autoritária a gente não estaria vivendo isso hoje. A escola reproduz esse autoritarismo. O pessoal que fez curso comigo me conhece e sabe como eu penso, o cinema como ferramenta de cidadania e esse filme é perfeito para nós e para os jovens. É muito revoltante que a indicação de faixa etária seja de 14 anos e a justificativa seja linguagem chula e violência contra menores, quer dizer o filme é colocado como 14 anos porque é perigoso ver a polícia bater nos adolescentes.

Eliza: 2:27

V2: fala da situação dos corpos, e como aquele espaço foi espaço de descoberta sexual. Jorge pergunta sobre o papel dos pais, essa questão era muito complexa e era muito assunto para abordar.

Pesquisadora: currículo, já comentado em outro cineclube.

APÊNDICE 2:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, Sandra Santella de Sousa, aluna do curso de Doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Coelho Liberali, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: “ESPERO TUA (RE)VOLTA: o cineclube de educadores como ferramenta de resistência na formação docente.” A pesquisa tem como objetivo Investigar como os participantes mobilizam e constroem patrimônios vivenciais no cineclube virtual de educadores a partir dos usos que fazem de diferentes recursos, a fim de compreender o tipo de agência construída nesses processos. Os dados serão coletados nas reuniões virtuais por Zoom, por meio de gravação em áudio/vídeo. Os dados produzidos serão utilizados para transcrição, registro de imagens (vídeo/foto) e análise de dados. A pesquisa focalizará o estudo das práticas discursivas materializadas nas interações entre todos os participantes.

Nesse sentido, gostaria de convidá-lo(a) a participar voluntariamente desta proposta de pesquisa. Esclareço que você tem direito ao sigilo, anonimato, a retirada do seu consentimento a qualquer tempo, sem qualquer tipo de represália ou prejuízo. O presente projeto de pesquisa foi objeto de análise e revisão ética por parte do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP (CEP-PUC/SP Monte Alegre), o qual estará disponível, assim como este pesquisador, para esclarecer quaisquer possíveis e eventuais dúvidas e inquietações com respeito a sua participação nesta proposta de pesquisa.

Vale esclarecer que o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP é um órgão colegiado formado por profissionais e pesquisadores de diferentes áreas de formação, responsável por avaliar as condições de riscos e benefícios das pesquisas que envolvam direta ou indiretamente seres humanos de qualquer área e nível do conhecimento. O CEP tem fé pública e, com seu trabalho de análise e revisão ética das pesquisas com seres humanos, garante a integridade e dignidade dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento ético de pesquisas de acordo com

as normas e diretrizes regulamentadoras da pesquisa publicadas na Res. CNS/MS nº 466/2012 e Res. CNS/MS nº 510/2016.

O CEP-PUC/SP Monte Alegre fica localizado no endereço: Rua Ministro Godói, 969 – sala 63C - térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello, no bairro Perdizes no município de São Paulo/SP, cep: 05015-001. Telefone: (11) 3670-8466 e-mail: cometica@pucsp.br. Com funcionamento realizado de 2ª a 6ª feira das 9h às 18h.

Por fim, deixo abaixo meu e-mail para contato em relação à pesquisa:

ssantella@hotmail.com

APÊNDICE 3:

Declaração de consentimento/concordância do participante

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora, Sandra Santella de Sousa, concordo em participar voluntariamente desse estudo. Entretanto, declaro que minha concordância está condicionada aos seguintes requisitos:

- a) Anonimamente, isto é, que a divulgação dos resultados seja feita sem mencionar os nomes das instituições ou dos participantes envolvidos
- b) Que eu possa ter acesso aos dados coletados;
- c) Que eu tenha acesso aos produtos finais da análise e de sua interpretação antes de sua divulgação pública; d) Que, caso seja necessário, minha reação diante dessas interpretações sejam incorporadas antes de sua divulgação pública.

São Paulo, 19 de julho de 2021

Sandra Santella de Sousa
Pesquisadora