



2149 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) E O CINEMA COMO DISPOSITIVO PARA DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO, ETNIA, E DIVERSIDADE SEXUAL

Gabriella Eldereti Machado -
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

RESUMO: Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, realizada no Mestrado em Educação, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Tem como objetivo conhecer por meio do cinema na formação de docentes suas significações imaginárias em relação às questões de gênero, etnia e diversidade sexual que permeiam as escolas e o cotidiano dos alunos e alunas. Utilizando como aporte metodológico a Pesquisa Autobiográfica, através de autores como: Delory-Momberger (2012; 2014); Josso (1999; 2002; 2004; 2006; 2007); Souto (2007). Tendo as narrativas orais e escritas como instrumento de construção dos dados. Em relação ao Imaginário Social, tem como base os estudos de Castoriadis (1982). Contextualizando dessa forma os temas de gênero, etnia e diversidade sexual no espaço da formação continuada de professores (as) de duas escolas da cidade de Santa Maria/RS.

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

PALAVRAS INICIAIS

Esta pesquisa é realizada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Buscando contribuir com o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), tendo como alicerce a formação de professores (as) e o cinema. Vale ressaltar que esta pesquisa está em andamento, devido a isto, o objetivo nesta escrita é apresentar resultados e discussões teóricas da mesma, que posteriormente serão ampliadas.

O processo de formação continuada foi realizado durante o ano de 2017 com cerca de vinte (20) docentes de duas escolas da cidade de Santa Maria/RS, com encontros mensais para exibição dos curtas e discussão.

PERMEANDO A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

Desse modo, passo a discutir sobre a Pesquisa Autobiográfica, que é a base metodológica utilizada, e abrange as histórias de vida, biografias e autobiografias, e memorial. Constituem-se por fontes como: as narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, e outros documentos, que possibilitam ao pesquisador o acesso a elementos de análise.

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

O *dever biográfico* é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas. E a maneira como as pessoas dão conta (também a si próprias), pelo relato, dos caminhos e processos por meio dos quais se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que modelam os percursos individuais.

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

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

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

Com isto, inspirada no campo metodológico que acompanha os trabalhos do GEPEIS, agrego – me principalmente aos estudos de: Josso (1999; 2002; 2004; 2006; 2007), Delory-Momberger (2008). No trabalho com as narrativas das histórias de vida no contexto da formação de professores (as) acreditando que estas podem ser provocativas no sentido de impulsionar a transformação de si, entendendo a formação como um projeto, onde o conhecimento de si é parte importante deste processo, e os acontecimentos da vida tornam-se algo formador, como

ressalta Josso (2007, p.414):

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

As Histórias de Vida tornam-se um projeto epistemológico – metodológico potente para o trabalho em grupo, fortalecendo o ambiente de formação coletiva através da questão de atuar no papel de dispositivo de formação (SOUTO, 2007) que se movimenta com e na formação docente, no espaço da escola (NÓVOA, 1995). Uma história de vida traz um vivido singular, mas traz também uma história que é de outros, pois outras pessoas vivem ou viveram o mesmo tempo histórico. Efetivadas por meio de narrativas originadas das práticas cotidianas de cada sujeito, podendo ser materializada por meio da escrita sobre essas práticas, recorrente a isto, trago a seguinte discussão sobre a narrativa segundo Maffioletti (2016, p.57-58),

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

Utilizo também o conceito de dispositivo de formação teorizado por Souto (2007), entendido como um instrumento que é fundamentado pelas significações, é um espaço estratégico na formação que revela os significados, analisa as situações e provoca aprendizagens (SOUTO, 2007). O cinema nesse sentido torna-se um dispositivo de formação, desempenhando funções articuladoras, promovendo ligações de si e com o grupo, contribuindo no trabalho desenvolvido com as narrativas de histórias de vida, ampliando o uso da sensibilidade e compreensão das ideias (JOSSO, 2006).

A pesquisa configura-se como pesquisa – formação, no qual a aprendizagem se dá através da experiência de formação, o saber – fazer das significações, pensamentos e atitudes no encontro do outro e das novas experiências (JOSSO, 2004). Através do método das Histórias de Vida, que possibilita enquanto pesquisadora aproximar-me dos imaginários dos (as) docentes, buscando acessar e conhecer as significações, trajetórias, repertórios, experiências do vivido (OLIVEIRA, 2012).

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

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

É realizada em duas escolas da cidade de Santa Maria/RS, uma municipal e a outra estadual. Dessa forma, penso na seguinte organização do processo de formação, utilizando da mesma abordagem para as duas escolas:

Encontros com o grupo de docentes, em quatro (04) momentos de exibição de Curtas-metragens¹ nacionais e debate sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual. As produções escolhidas são nacionais, a fim de incentivar o conhecimento sobre a Lei nº 13.006/2014 e sua inserção na formação docente. Nesses encontros os (as) docentes implicados no contexto da formação serão provocados através da linguagem cinematográfica a pensar sobre os temas em questão, produzindo escritas, falas, momentos de discussão.

Foram escolhidas as seguintes produções: o curta "Lila", e três produções nacionais que são: "Sophia"; "Cores e Botas"; "Eu não quero voltar sozinho". Devido ao tempo que se dispõem aos encontros, são realizados durante as reuniões mensais de planejamento pedagógico das escolas, sendo mensais, em um tempo variando de meia hora à quarenta (40) minutos de encontro.

Realizou - se entrevistas com os (as) professores (as) participantes da pesquisa, possibilitando que o trabalho hermenêutico de interpretação do vivido possa ocorrer de diversas formas, compreendendo o ser humano como um ser da linguagem, e por isso disponho de caminhos e fontes que se complementam ao acessá-las. Analisando estes materiais em trabalho de compreensão hermenêutica, fomentando os achados de recorrências, categorias e descontinuidades, e singularidades que as falas e escritas trazem a pesquisa.

SOBRE A TEORIA DO IMAGINÁRIO SOCIAL

É utilizada como base os estudos de Cornelius Castoriadis sobre Imaginário Social, ousando aproximar o instituído e instituinte para discutir sobre as questões de gênero e diversidade sexual na formação docente. A escolha em percorrer este caminho de pesquisa em conjunto ao Imaginário Social de Castoriadis é decorrente do entendimento que esta teoria trás as questões centrais do estudo para uma relação com o simbólico e o Imaginário de cada um, impulsionado por aspectos referentes à instituição da sociedade, suas regras, *Tabus*, representações sociais. Pensando que o simbólico pressupõe a capacidade imaginária de criação, onde a partir desta dimensão imaginária se pode aproximar-se do universo do simbólico (OLIVEIRA, 2005).

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

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

Logo, a constituição da sociedade é fruto desse movimento de necessidades do real e do racional-funcional na sua instituição

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

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

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

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

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

O imaginário social nos ajuda a compreender a sociedade instituída na medida em que cria significações imaginárias sociais que a sustentam e também porque é ele que cria a sociedade instituída. Por meio da instituição de magmas de significações, na instrumentação da representação social (*legein*) e das condições que colocam em prática essa representação no fazer social (*teukhein*), esse processo ocorre de uma forma recíproca (CASTORIADIS, 1982). Trago a definição de Imaginário Social no olhar/estudos de Castoriadis (1982, p.13), sendo um conceito fundamental para as compreensões relativas ao processo de instituição da sociedade, assim:

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

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

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

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

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

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

GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL COMO INSTITUIÇÕES SOCIAIS

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

Evidenciando a necessidade de trazer o Imaginário Social e as dimensões que fazem parte dele, o instituído e o instituinte a compor esta

escrita. Fazendo destaque a alguns processos do instituído como os padrões do ser homem e do ser mulher, que se significam em instituições como o patriarcado ou na heteronormatividade como sendo o “normal” ou normatividade quando se pensa sobre gênero. Sabendo que, essas formas de viver são construções nossas, da sociedade, instituídas historicamente. O instituinte se movimenta de diversas formas, como por exemplo, fica perceptível na questão da atuação do corpo como um manifesto político em relação ao gênero instituído, no caso das travestis, transgêneros, *drag queen*; ou na (des)construção das relações do patriarcado pelo feminismo, as heterossexuais e a instituição do sujeito cisgênero em outras formas de ser e identificação de gênero.

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

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

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

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

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

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

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

O CINEMA COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS)

Nesse contexto, insere-se na escola proposto, a partir de 2014, como um componente curricular complementar por meio da Lei nº 13.006, no qual a exibição de filmes e outras produções nacionais integram-se na proposta pedagógica de cada escola, com exibição obrigatória de no mínimo duas horas mensais (FRESQUET, 2015).

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

Repensando esta ideia no sentido do cinema ser um provocador ao aprender e ao modelo de escola que se tem, como é ressaltado por Deus *et. al.* (2017, p.131):

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

Mesmo com os problemas enfrentados desde a sua aprovação e implementação, a Lei nº 13.006 é uma vitória, quando pensamos num viés simbólico que o cinema pode produzir nas comunidades onde está inserido, formando um espaço coletivo no qual diversos temas podem ser contextualizados, muitos espectadores estarão vendo sua realidade cotidiana na tela, podendo pensar sobre ela, e modificá-la, a cultura tem esse poder de recreação, invenção.

Nesse sentido, o cinema como um dispositivo de formação, torna-se um lugar/espaço onde o sujeito está implicado em um movimento de transformação de suas experiências (OLIVEIRA, 2011). Transpondo a formação e a construção de aprendizagens através da *relação*

simbólica, como reflete Castoriadis (1982, p. 155) “entre o significante e o significado, o símbolo e a coisa, ou seja, no imaginário efetivo”.

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

Na extremidade dessa fenda, temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio, salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, laboratórios, os próprios saberes...Estruturas que datam, dizia eu, de uma época e adaptadas a um tempo em que os seres humanos e o mundo eram algo que não o são mais.

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

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

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

Segundo Mosé (2013, p.33) “vivemos em rede, a palavra mais pronunciada é, provavelmente conexão”, acompanhamos a realização deste laço aos novos tempos, sendo necessário se pensar sobre a utilização desses dispositivos móveis para a aprendizagem no âmbito escolar. Isso porque, a escola não pode mais ignorar os jovens *nativos digitais*[2], e tentar chamar-lhes a atenção utilizando-se exclusivamente de seu medieval quadro de giz, assim evidenciamos que (MOSÉ, 2013, p.33) “professores e alunos continuam apertando botões na linha de montagem de uma fábrica em extinção”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores (as) possui o desafio de contemplar essas demandas, a complexidade das relações humanas colocam exigências a educação, visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em nosso País. Trazendo alguns dados, sobre o contexto dos cursos de Licenciatura que a UFSM possui, dos 39 cursos de Licenciatura (presenciais e EAD), apenas 16 cursos dispõem explicitamente de disciplinas que abordam temas de gênero, etnia e ou diversidade sexual[3].

Em relação às políticas públicas, tiveram maior ênfase de construção e implementação com o fim da ditadura militar e abertura política do Brasil, no período dos anos 1980. A partir deste período tem destaque à construção de alguns documentos voltados a educação, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Já os temas ligados a gênero e sexualidade são tratados no PCN dos temas transversais, pensando na inserção na escola de uma forma transversal por parte dos (as) docentes, conteúdos, currículos, etc. Integrando áreas convencionais do conhecimento com questões atuais e do cotidiano, oportunizando a relação entre aprendizagens teóricas e a realidade, assim, a função dos temas transversais é dar *sentido social* aos conceitos (BRASIL, 1997b).

Dessa forma, é necessário pensar a formação de professores (as) compreendendo questões tão delicadas e complexas em suas singularidades, e que ao mesmo tempo compartilham de processos similares de discriminação. A formação inicial e continuada são espaços muito oportunos para abordagem e discussão dessas questões, porém, ainda não se tem uma completude de problematização dos temas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

JOSSO, Marie - Christine. **História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

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

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MORIN, Edgar, CIURANA, Emilio Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de**

aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SOUTO, Marta. **El carácter de “artificio” Del dispositivo pedagógico em la formación para el trabajo** Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, 2007.

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

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

[1] Será utilizado Curtas-metragens de aproximadamente 20 minutos, devido ao tempo que dispomos no encontro presencial com os(as) docentes, a fim de, proporcionar o debate após a exibição.

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

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