

Corazonando a formação de professores de línguas: cinema como esforço de decolonização do currículo

Ana Paula Alba Wildt*

Resumo

Este trabalho aborda uma experiência de esforço de decolonização do currículo por meio de narrativas autoetnográficas críticas de alunos PIBIDianos do curso de licenciatura dupla em Letras - Português/Inglês de uma universidade federal no sul do Brasil, socializadas após a exibição de documentários (auto)biográficos docentes e discentes no contexto de um projeto de extensão universitária. Para tanto, busca-se suporte em uma metodologia de pesquisa qualitativa que utiliza a perspectiva narrativa para compreender os sujeitos pelas suas próprias lentes e vozes. A experiência permite situar o cinema como potente agência de uma aprendizagem docente outra, uma vez que as trajetórias, os discursos e as representações de docência evidenciados nos documentários dispararam narrativas autoetnográficas críticas que reforçam as contribuições da sétima arte e da biograficidade na formação transgressora de professores de línguas, em contramarcha à racionalidade técnica frequentemente (re)produzida no contexto acadêmico e silenciadora das vozes discentes.

Palavras-chave: Cinema; Formação transgressora de professores; Decolonialidade; Narrativas

Trailer

Adaptação de uma obra autobiográfica homônima¹, “Ao Mestre, com Carinho”², grande sucesso do cinema do final da década de 60, traz Sidney Poitier como Mark Thackeray, um engenheiro que tem dificuldade em encontrar um emprego na Inglaterra, onde suas qualificações profissionais se mostram irrelevantes em razão da cor de sua pele.

É nesse contexto que Thackeray se candidata a uma vaga pouco concorrida: a de professor de uma escola mal administrada em uma área periférica de Londres cujos alunos têm grandes defasagens de aprendizagem e não respeitam regras.

* Professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: awildt@outlook.com. ORCID: 0000-0002-3595-2410

Seguindo o roteiro dos filmes que abordam o “professor como mágico salvador” (OLIVEIRA, 2007), Thackeray precisa lidar com inúmeros conflitos envolvendo seus alunos “indisciplinados” para além da escola. Inicialmente visto como um inimigo, Thackeray trata os alunos da mesma forma com que é tratado, até que, refletindo sobre sua prática, percebe que, para obter um resultado diferente, precisa subverter o currículo a que os alunos estão acostumados, valorizando as suas experiências no mundo real. Assim, passa a estabelecer com os alunos uma relação dialógica de respeito mútuo, engajando-os nas decisões e discussões dentro e fora da sala de aula. Essa mudança de metodologia e, sobretudo, de postura faz com que Thackeray, pouco a pouco, conquiste a turma.

No encerramento do período letivo, os alunos reconhecem os esforços de seu mestre e torcem para que ele continue na profissão docente. Mais adiante, vemos Thackeray recusar uma promissora proposta de emprego para continuar a ser professor. Uma das alunas, Babs, interpreta uma canção em sua homenagem:

I know that I am leaving my best friend
Eu sei que estou deixando meu melhor amigo
A friend who taught me right from wrong
Um amigo que me ensinou a distinguir o
certo do errado
And weak from strong
O fraco do forte
That's a lot to learn
Isso é muito que aprender
What can I give you in return?
Como eu posso retribuir?³

Figura 1 – Ao Mestre, com carinho



Fonte: <http://www.devoltaaoretro.com.br/2018/07/filme-to-sir-with-love.html>

Na trilha da formação proposta por Thackeray e atrelado a uma pesquisa que, mais tarde, originou uma tese de doutoramento, o projeto de extensão *Teacherflix* foi inaugurado no âmbito do PIBID da licenciatura dupla em Letras de uma universidade federal no sul do Brasil. O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – oferece uma ponte extracurricular entre teoria e prática, universidade e escola pública, mediante encontros de formação semanais em que o professor supervisor do estágio docente, o professor regente na escola e os licenciandos bolsistas e voluntários compartilham as experiências da sala de aula da escola pública, alinhado à noção de formação de Moita (1992), para quem “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p. 115).

Essa noção, contudo, parece escapar ao currículo “oficial”. Os cursos de licenciatura estão habituados a propagar a ideia de que o professor precisa ensinar partindo das experiências dos alunos, mas nem sempre o colocam como sujeito de sua própria história em seus programas. É como a racionalidade técnica opera na formação de professores.

No paradigma da racionalidade técnica, ainda hegemônico em muitos cursos superiores de formação docente, a realidade educacional é estática, e basta ao professor adquirir conhecimento teórico

e treinamento comportamental para desempenhar bem o seu ofício. Esses currículos ignoram, assim, que a constituição da identidade docente se dá a partir das referências e dos repertórios familiares, acadêmicos e profissionais dos sujeitos (CUNHA, 1997, p. 189). Por outro lado, o paradigma crítico concebe a realidade educacional como abundantemente fluida, conflituosa e reflexiva (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37), e propõe transgredir a racionalidade técnica que, com sua rigidez e suas “receitas prontas”, não consegue dar conta da formação do professor para atuar nesse contexto multifacetado.

Nessa perspectiva, o *Teacherflix PIBID* é uma iniciativa que se inscreve como enfrentamento decolonial de um currículo estanque, impermeável à dimensão humana da prática pedagógica, que coloca o cinema no centro da formação transgressora (hooks, 2013)⁴ de professores de línguas na condição de agência de aprendizagem docente *politicamente responsável* (PENNYCOOK, 2001; 2006); um espelho que pode refletir ou defletir imagens de docência que são evidenciadas em narrativas autoetnográficas críticas escritas e socializadas após a exibição de documentários e que impactam nos movimentos de (re)constituição identitária dos licenciandos. Parte-se, assim, de um currículo calcado na racionalidade técnica em direção a uma pedagogia outra, orientada pela identi-

dade (YAZAN, 2018b) e mediada pela *biograficidade*⁵ (ALHEIT; DAUSIEN, 2000; DELORY-MOMBERGER, 2008) como processo (auto)formativo desencadeado pela experiência cinematográfica⁶ (LEMIEUX, 2017).

Narrar para transgredir: identidade, biograficidade e comunidade na formação de professores de línguas

O conceito de identidade, ou *self*, é, por natureza, paradoxal. Danielewicz (2001) esclarece que, ao mesmo tempo que percebemos o *self* como consistente ao longo do tempo e do espaço (por exemplo, quando nos referimos a nós, adultos, como sendo a mesma pessoa que éramos quando crianças), sabemos que *selves* mudam (não somos mais como éramos quando crianças). Dessa forma, experimentamos diariamente um *self* evolutivo – um trabalho em progresso que é maleável e contínuo (DANIELEWICZ, 2001, p. 39) a que Larrosa (1996, p. 481) se refere como “uma contínua criação, um perpétuo devir, uma permanente metamorfose”. Isso porque passado, presente e futuro estão imbricados nas identidades narradas (RICOEUR, 1994).

Ainda, o *self* é colaborativo: o biográfico nunca opera *exclusivamente* no plano singular. Primeiramente, porque

nossas identidades dependem, também, da negociação entre como nos vemos e como os outros nos veem (XU, 2017, p. 122). Além disso, existimos em um espaço-tempo. Desse modo, ao escrever sobre si, o sujeito também ajuda a revelar um retrato da cultura em que está socialmente inserido, que tem papel substancial na sua constituição identitária, e que, concomitantemente, ele ajuda a (re)produzir. É uma via inacabada, que vai sendo percorrida ao mesmo tempo em que é pavimentada...

Se a aprendizagem do *teaching self* se dá colaborativamente (DANIELEWICZ, 2001), as interações ganham ainda mais relevância para a (re)constituição identitária que é provocada pela escuta atenta das experiências de outros e pelo reconhecimento de si nas narrativas socializadas por outros, inclusive no cinema. Nesse sentido, o PIBID constitui uma comunidade aprendente de professores em formação inicial à medida que a socialização das referências e dos repertórios dos alunos-professores permite que modos compartilhados de ser professor sejam produzidos ao mesmo tempo que cada professor se constrói individualmente (GALIAZZI; MORAES, 2013, p. 265).

O objetivo principal de uma comunidade aprendente docente é possibilitar que (futuros) professores reflitam sobre si – sua missão, sua identidade, suas experiências de vida, seu projeto profes-

sional – e, colaborativamente, descubram novos modos de *ser* e de *tornar-se* (PINHO; SIMÕES, 2012, p. 6). Nessa perspectiva, na comunidade aprendente, cada ato de fala é um *ato performativo*, um enunciado que efetua a ação ao mesmo tempo que a significa. É no momento do *ato performativo* que o pibidiano se (re) constrói como sujeito individual e social (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 98).

Neste trabalho, os *atos performativos* da comunidade aprendente de professores do PIBID são considerados como *narrativas autoetnográficas críticas* porque nelas os próprios participantes evidenciam e questionam as crenças, as representações e as ideologias emaranhadas às narrativas filmicas e que vêm ajudando a (re)constituir as suas identidades como professores de línguas. A Autoetnografia (ELLIS; BOCHNER, 2000) é uma vertente teórico-metodológica qualitativa que vincula o autobiográfico ao cultural, como sua etimologia explicita: *etno* significa cultura; *grafia* é o mesmo que escrita; e *auto* faz referência ao sujeito que escreve de si. Também se denomina autoetnografia a narrativa produzida nesse processo.

Autoetnógrafos olham para trás e para a frente; primeiro, por uma lente grande angular etnográfica, focando de fora para dentro em aspectos sociais e culturais da experiência pessoal; depois, eles olham de dentro para fora, expondo um *self* vulnerável que é movido por e pode transpassar, refratar e resistir a interpretações culturais (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739).⁷

Na proposta de uma pedagogia orientada pela identidade, Yazan (2018a; 2018b; 2019a; 2019b) tem defendido a integração das narrativas autoetnográficas críticas (NAC)⁸ como instrumentos de reflexão e avaliação aos programas de formação de professores. As NACs ampliam as autobiografias como instrumentos de aprendizagem docente ao permitirem que os licenciandos (re) constituam suas identidades à medida que documentam suas jornadas na trajetória acadêmico-profissional, conectando as experiências passadas e presentes com a formação de professores. Escritas em uma perspectiva crítica ao fazer docente e situando os movimentos constitutivos das identidades profissionais em contextos socioculturais e políticos (YAZAN, 2018b, p. 2), as narrativas autoetnográficas críticas se inserem em uma perspectiva decolonial de formação porque propõem desvincular a prática aprendente da mera repetição de ideologias dominantes e dar visibilidade às vozes de (futuros) professores em eventos em que, frequentemente, fala-se *sobre* eles, mas não *com* eles (YAZAN, 2019b).⁹

Wenger (1998) argumenta que, em comunidades, nossas identidades são (re)constituídas e (re)negociadas o tempo todo, não só pela identificação com práticas que escolhemos repetir, mas também pelo distanciamento de práticas que não desejamos perpetuar. Quando o indivíduo rememora, narra e socializa as suas

experiências, dando (novos) sentidos ao vivido e (re)significando sua trajetória com o outro, está (re)constituindo sua identidade no encontro de *si mesmo como outro* (RICOEUR, 2014). Justamente, “são as mediações entre a memória da trajetória passada e o desejo de projetos de futuro e entre o ‘eu’ e os muitos ‘outros’ que favorecem a tessitura, pelo sujeito, de uma imagem de si” (BRAGANÇA, 2011, p. 162) e que impulsionam uma reorientação de vida que também capacita o indivíduo para agir na direção de uma mudança sociocultural.

Pontualmente na experiência do *Teacherflix PIBID*, os pibidianos identificam e refletem sobre modos de ser docente que, no entrecruzamento com as suas narrativas de aprendizagem escolar e acadêmico-profissional, são compreendidos como repertórios (in)eficazes para dar conta da complexidade das histórias documentadas nos filmes que s(er)ão encontradas, em diferentes escalas, na sua (futura) atuação como pibidianos e professores de línguas. Precisamente essa *tomada de consciência* (JOSSO, 2004)¹⁰ articula um *momento charneira* (JOSSO, 2004)¹¹ ou *epifania* (BOCHNER; ELLIS, 1992; ZANER, 2004)¹² que, por sua vez, imprime à experiência do cinema um aspecto transgressor de identidades docentes em direção a uma pedagogia crítica (FREIRE, 1989; 1997; 1999; GIROUX, 1997; 2016) mediada por imagens.

Nesse sentido, compreende-se o projeto *Teacherflix PIBID* como um *esforço de decolonização* (WALSH, 2013; SILVESTRE, 2016) porque propõe *corazonar* (ARIAS, 2010) a formação, isto é, desfazer a fragmentação da dimensão humana na racionalidade cartesiana ainda (re) produzida *no e pelo* currículo do curso de licenciatura dupla em Letras.

Corazonando a formação de professores de línguas pela experiência cinematográfica

Corazonar a formação de professores de línguas pressupõe a compreensão de que razão e afetividade caminham juntas nas trajetórias docentes e discentes. Com isso, não postula substituir uma pela outra, mas desfragmentar o que foi compartimentalizado por uma tradição positivista dominante na educação, desde um movimento decolonial que entrelaça razão e coração:

Corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón; implica senti-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el razonar, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la razón es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto

en las dimensiones de afectividad, como de razón. En el Corazonar no hay centro, por el contrario, lo que busca es descentrar, desplazar, fracturar el centro hegemónico de la razón; el Corazonar lo que hace es poner primero algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; Corazon-ar, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el Co-Razonar le nutre de afectividad, a fin de que decolonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido (ARIAS, 2010, p. 115).

Buscando, neste *esforço de decolonização* do currículo do curso de Letras, promover o *corazonamiento* na formação inicial de professores de línguas, a primeira edição do *Teacherflix PIBID* contemplou seis documentários:

SMS: Dirigido por Pablo Escajedo (2010), este curta etnografa uma turma do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre que é surpreendida por uma diretora que restringe o uso de aparelhos celulares em sala de aula. A proibição serve como pano de fundo para a discussão de outras temáticas sobre a passagem da vida adolescente para a vida adulta pelos estudantes.

Pro Dia Nascer Feliz: Dirigido por João Jardim (2005), este documentário retrata os cotidianos de escolas de elite e escolas públicas nas periferias das grandes cidades e em regiões remotas do Brasil pelas vozes de alunos e professores.

Born Into Brothels: Dirigido por Zana Briski e Ross Kauffman (2004), esta obra é uma autoetnografia de uma fotógrafa inglesa, Zana, que empresta sua câmera a crianças que residem em uma área de prostituição na Índia enquanto dribla a burocracia e o preconceito atrás de vagas em escolas. Vencedor do Oscar de Melhor Documentário de Longa-Metragem.

Bully: Dirigido por Lee Hirsch (2011), o documentário ouve alunos vítimas de *bullying* e suas famílias.

The Mask You Live In: Dirigido por Jennifer Siebel Newsom (2015), este documentário discute as consequências dos padrões de masculinidade herdados culturalmente para meninos e meninas, nas perspectivas de ambos.

The Bad Kids: Dirigido por Keith Fulton e Lou Pepe (2016), o documentário explora o cotidiano de uma escola especial para alunos em situação de vulnerabilidade que são constantemente reprovados, mediante diferentes momentos interacionais entre os estudantes e uma diretora inovadora que confessa já ter sido “um deles”.

A exibição dos filmes aconteceu em periodicidade mensal ao longo do semestre letivo, sendo as sessões abertas também à comunidade acadêmica e aos professores e funcionários da escola de EJA na qual os pibidianos estavam atuando.

Após cada exibição, os pibidianos tinham até o dia anterior ao encontro da semana seguinte para socializarem, no fórum on-line, as suas narrativas autoetnográficas críticas, refletindo sobre o filme desde as suas próprias experiências de formação familiar, escolar e/ou acadêmico-profissional, em uma prática *singular-plural* (JOSSO, 2016) de (re)constituição das identidades docentes via biograficidade promovida na comunidade aprendente:

Assistir ao documentário *Bully* foi como revisitar o passado, mas não relacionado a coisas que aconteceram comigo, mas coisas que aconteceram com meus colegas e meu irmão. **Sou de uma época em que ofensas, apelidos pejorativos a respeito da sexualidade, aparência, etc. eram vistos e tratados como meras brincadeiras sem maldade, apenas brincadeira de criança e por muito tempo eu tratava dessa mesma forma estas questões.** Foi preciso, e escrevo isso com muita dor em meu peito, que crianças e adolescentes chegassem no limite de suas emoções, no limite do sofrimento que podiam aguentar, a ponto de tirarem suas próprias vidas, para que pudéssemos olhar e tratar com seriedade esse tema. Foi preciso que tragédias acontecessem para percebermos o mal causado, para que nomeássemos a atitude tão nociva que é o *bullying*. (PATRÍCIA)

Nesse fragmento narrativo que vincula o documentário *Bully* (2011) às suas próprias experiências, Patrícia¹³ faz uma sensível e relevante reflexão acerca da ação do tempo sobre as identidades e as práticas culturais, que, se antes podiam ser socialmente aceitas, ou, ao menos,

não-condenáveis, hoje configuram como posicionamentos inadmissíveis e mesmo passíveis de penalidades.

Na mesma direção, em outro fragmento, Patrícia identifica a dimensão humana e a potência emancipatória do trabalho docente. Aqui, ela reforça as representações de uma docência sensível aos problemas sociais, na perspectiva de uma formação transgressora (hooks, 2013) e *corazonada* de professores que não conformam com a realidade que lhes é apresentada; ao contrário, chamam para si a responsabilidade da superação do panorama vigente:

Assistir a este documentário causou um dos piores sentimentos que podemos sentir: a impotência. Estar diante de fatos reais e acompanhar a vida de crianças que sofrem e não recebem a assistência necessária nos mostram quão impotentes e falhos nós somos. **Nós, pessoas e profissionais, falhamos miseravelmente todos os dias na construção de um mundo mais justo.** Pude enumerar mentalmente, assistindo àquelas crianças e adolescentes, todas as vezes, e foram muitas, em que eu, como pessoa, não agi em defesa de alguém que estava passando por uma situação de *bullying*, e de como eu, como bissexual, me escondi, e, por vezes, ainda me escondo, diante da minha família como forma de me proteger de um sofrimento causado pela ignorância dos outros que querem adequar tudo e todos em padrões e não são capazes de respeitar a maneira como o outro nasceu. Todos nós sabemos da existência de pessoas intolerantes, de pessoas que causam aos outros dores que não deveriam causar, mas **quantos de nós de fato tomam a frente para combater isso? Ou pelo menos tentar combater?**

Este documentário veio no meu maior momento de autocrítica, e veio da forma mais dura e dolorosa, porque percebi que **precisamos falar cada vez mais sobre isso, precisamos criar uma voz que ecoe cada vez mais longe**, a fim de conseguir proteger aqueles que estão tão enfraquecidos, que não conseguem sair das garras daqueles seres humanos que não sabem viver sem fazer com que os outros sofram. **Poder discutir sobre isso no espaço universitário e ver o empenho de futuros educadores na busca por novas posturas e maneiras de combater o bullying foi gratificante.** Embora o tema tenha sido doloroso, foi e é necessário de ser discutido diariamente em todos os espaços, principalmente o escolar. (PATRÍCIA)

Se, por um lado, as questões levantadas via projeto de extensão na comunidade aprendente de professores em formação inicial refletem situações já vivenciadas por alguns pibidianos como Patrícia, o cinema aproxima outros, como Verônica, de realidades até então ignoradas:

Um dos tipos de *bullying* que mais me chamou atenção e que, realmente, **nunca tinha pensado a respeito** foi o *bullying* que é feito dentro da própria casa do indivíduo, pelos seus familiares (...) pois raramente imaginamos que um pai, uma mãe, um irmão/ã ou outro parente próximo será aquele que cometerá as agressões; na maior parte do tempo, **pensamos que as agressões ocorrem externamente** e não que ela parta e se perpetue no lar. (...) Outro ponto importante de ressaltar que chocou no documentário *Bully* e, ao mesmo tempo, causou certa repulsa (...) foi **a diretora que, assim como mui-**

tos outros indivíduos fazem, tratou o bullying como um tipo de brincadeira que bastaria um aperto de mão e/ou um pedido de desculpas para que cessasse, quando sabemos que **há muito mais a ser feito para combater as agressões** que diariamente acontecem. (VERÔNICA)

A frase que mais me chocou em *Pro Dia Nascer Feliz* foi a seguinte: “Aqui a gente, na maioria das vezes, não tem nem chance de sonhar”. É chocante para mim, pois **não estou acostumada com a realidade que a aluna em questão está.** Entretanto, **mais chocante ainda é saber que essa fala é corriqueira e está presente na realidade de muitos outros indivíduos em nosso país.** A precariedade em que se encontrava e em que ainda se encontra a educação básica pública é de conhecimento de todos, porém, **o olhar sobre isso que o documentário nos mostra a torna ainda mais real.** Outro ponto importante (...) foi o fato de professores que se mostram desinteressados e a carga física e emocional que os levam a isso. A falta de interesse, na maioria das vezes, provém do sucateamento da educação atual, isto é, a falta de estrutura que é oferecida para o professor, como falta de maiores investimentos nas escolas (o que dificulta caso o professor queira, por exemplo, modificar suas aulas, deixando-as mais dinâmicas e atraentes para os jovens, pois não possui o espaço para tal), salários vergonhosos que não são repassados (ou são, muitas vezes, parcelados), além de muitos professores admitirem que precisam de acompanhamento psicológico/assistência médica, pois a pressão que é exercida em si devido aos fatores citados, dentre outros que podem levá-los à enfermidade. Isso tudo leva ao desinteresse do professor e, conseqüentemente, do aluno. (...) Após os créditos, ainda foram mostradas cenas de

crianças fazendo sua refeição no refeitório da escola, com poucas condições que lhes eram oferecidas. **O grande choque que o documentário causa não é apenas pelos fatos e sim porque são verdadeiros e fazem parte do cotidiano de milhares de brasileiros.** (VERÔNICA)

Nesse sentido, o cinema ajuda os pibidianos a anteciparem os possíveis cenários conturbados da sua (futura) atuação docente e evitar repertórios de intervenção docente que, não raro, permearam suas trajetórias de formação e que não repercutem as suas crenças e representações sobre o que faz e como se faz um professor:

O interessante é perceber os mundos opostos dos perfis de alunos das escolas: a pública com seus imensos déficits, em contraste com a particular, com uma infraestrutura belíssima. Além disso, foi possível também ver o corpo docente dessa escola, a proximidade que eles tinham com os alunos e a qualidade no ambiente de trabalho. (...) As narrativas trazidas pelo documentário *Pro Dia Nascer Feliz* possibilitam (...) que nós, enquanto professores em formação, conheçamos nossos possíveis desafios e **estejamos preparados para as diversidades** de escolas encontradas no nosso país, assim como possamos, a partir disso, **refletir sobre a postura que queremos adotar** diante das adversidades que poderão surgir na prática docente. (LETÍCIA)

Com *The Bad Kids*, além da antiga escola do PIBID, lembrei da atual. O EJA também lida com pessoas que, por uma razão ou outra, não estão no ensino “regular”. Até mesmo a fila de espera para entrar na escola me lembrou a situação do EJA na

escola em que atuamos. É emocionante ver que, mesmo em situações adversas, ainda existem pessoas que vão atrás dos seus objetivos. Acredito que a maior contribuição do filme para a minha formação como professor é a relação entre incentivo e cobrança. **Sempre tive dúvidas sobre a forma de lidar com os alunos, pois em poucos casos tive exemplos de professores que cobravam e incentivavam; geralmente, ou faziam um, ou outro.** (...) O envolvimento dos docentes com os estudantes foi bastante inspirador, embora tenha minhas dúvidas sobre minha capacidade de fazer o mesmo. Espero que eu consiga... (PABLO)

Em *The Bad Kids*, vemos que, muitas vezes, a diretora da escola parece fazer aquilo que ela não teve... incentivar, acompanhar e auxiliar os estudantes a todo momento é uma maneira de ela fazer o que não fizeram por ela ou o que ela deixou de fazer como estudante. Ela não quer que aqueles alunos passem por alguma situação ou que se tornem adolescentes rebeldes como um dia ela parece ter sido. **Vemos que o papel do professor vai além de dar a aula, que o professor pode e deve criar laços afetivos com os alunos. Afinal, estaremos na posição de professores para ensinarmos, escutarmos, mas, acima de tudo, para aprendermos de forma conjunta.** (HUGO)

Ao mesmo tempo que permitem questionar e vislumbrar modos outros de constituir-se professor, as narrativas autoetnográficas críticas socializadas na comunidade aprendente do PIBID discutem a complexidade do *corazonamiento*, seus impactos e suas limitações:

Uma das coisas que mais me chamou a atenção no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* foi a diretora da escola. **Os alunos eram protagonistas daquela escola, mas aquela diretora fazia seu protagonismo na sociedade.** Admiro muito suas atitudes, mas ao mesmo tempo eu acredito que nós, professores, não temos o dever de fazer “milagres”. Aquela diretora parece que não tem vida social, que vive para a escola e para aqueles alunos. **Ao mesmo tempo que eu admiro sua garra, eu me angustio, e faço um questionamento: será que essa mulher é feliz?** (NATÁLIA)

A diretora dessa escola do documentário *The Bad Kids* parece viver somente para a escola. A realização dela é ver os estudantes se graduando. **Mas até que ponto ela é feliz?** Trazendo para nossa realidade, **difficilmente uma pessoa gostará de viver assim**, porque geralmente tem sua própria família, seus hobbies, vida social, etc. **Nenhum emprego pode ser ao extremo que não deixe a pessoa ter sua vida fora disso (...)** existe um problema em todo esse envolvimento emocional com os alunos: **são tantos problemas que os professores ouvem diariamente dos alunos que eles ficariam doentes psicologicamente se tentassem resolvê-los.** (LETÍCIA)

The Bad Kids se passa em uma escola especial nos Estados Unidos para alunos que não terminaram o Ensino Médio no tempo regular. Vários deles tem problemas familiares e esse foi o motivo de não terminarem os estudos antes. Essa escola apresenta vários aspectos diferentes das escolas normais e isso faz com que ela seja especial. A primeira questão é o envolvimento dos profissionais na escola. Eles levam a sério seu trabalho de professores e orientadores dos alunos. Eles têm tempo de se dedicar às necessidades dos alunos,

sempre focam no potencial do aluno e não os menosprezam pelas condições em que vivem. Esse apoio é de grande importância para qualquer pessoa, e geralmente vem da família, mas como a maioria daqueles alunos não possuíam essa estrutura em casa, os professores exerceram (e muito bem) essa função. (...) **Pensando na realidade brasileira e nas turmas de EJA que observamos, não conseguimos ver e saber o que cada pessoa carrega das suas vidas, por isso a importância de almejar o melhor para eles, incentivá-los a ser melhores e ajudá-los a ter o foco em algo maior depois do Ensino Médio.** Outro ponto é o fato de os professores terem o desejo de ajudar a todos que entram lá, porém, nem todos querem essa ajuda. Isso mostra que não adianta quão boa é uma aula ou a boa vontade e bom humor do professor, se o aluno não está aberto para aprender, isso não irá acontecer. **Mas isso não é motivo para nós, como educadores, deixarmos de fazer o nosso melhor** para despertar no aluno o desejo de aprender. Talvez esse seja o maior desafio que os professores hoje encontram porque vivemos em uma cultura em que “ir para a escola é chato”, em que a estrutura que a escola oferece não é boa para se dar uma boa aula e em que os professores não são valorizados tanto financeiramente como socialmente. **Os educadores precisariam acompanhar o desenvolvimento da sociedade e também ter contínua formação para que possam saber como despertar esse interesse nos alunos – ou pelo menos na maioria deles.** Durante o documentário, o maior sentimento que tive foi o de que **ser professor pode mudar vidas, talvez em uma pequena porção, mas é possível.** Junto com esse sentimento veio o de medo e o pensamento: **será que consigo fazer algo assim?** Hoje, admiro muito mais os professores que fizeram e

fazem diferença na minha vida, porque não é uma tarefa fácil. (...) espero buscar todas oportunidades para me aperfeiçoar e ser a melhor professora que eu puder. (JESSIE)

Ao final desta primeira experiência de sessões de cinema mediadas por narrativas autoetnográficas críticas, *olhando para trás e para a frente* (ELLIS; BOCHNER, 2000), os pibidianos concluem que os documentários apontam para a urgência de uma identidade profissional para além das especificidades técnicas que dominam o currículo do curso de licenciatura. Desse modo, o cinema ajuda a propulsionar um movimento discendente de *tomada de consciência* (JOSSO, 2004) e insurgência contra uma tradição instrumental de formação, ensejando a articulação de uma práxis *corazonada*:

O que mais me chamou a atenção nos documentários foi a **necessidade que o ser humano tem de possuir vínculos**, carinho, afeto, de alguém que lhe passe segurança, pois um dos maiores problemas que os alunos relatavam era sobre não ter uma relação pessoal com um adulto atencioso. E essa parece ser uma verdade inquestionável. **Como é possível ensinar a um aluno aspectos gramaticais, ou até mesmo sobre o quão preocupado ele deve estar em relação a seu futuro ou em terminar os estudos enquanto a mãe dele está usando drogas em casa e/ou sendo agredida pelo pai/padrasto? Como é possível ensinar alguém que tem fome, que não tem roupas limpas para usar, que não tem ninguém que se preocupe com ele?** É preciso ter um olhar atento e individualizado a cada educando se se realmente quer fazer a diferença

enquanto educador. Mesmo que o tempo seja curto e o salário mais ainda. **É preciso conhecer a realidade desse indivíduo, a realidade da escola e do seu entorno para que se realize uma prática engajada e contextualizada, que faça sentido.** É preciso compreender a boniteza que há no ato de educar, que, muito além de ser meramente uma mediação de conhecimentos, é um ato de amor. (CAMILA)

Abrem-se as cortinas, acende-se a luz

Este trabalho pretendeu compartilhar uma experiência de *corazonamiento* e decolonização do currículo da licenciatura dupla em Letras através de narrativas de bolsistas PIBID sobre complexidades e sensibilidades do trabalho docente, socializadas a partir da exibição de documentários relacionados em um projeto de extensão proposto sob uma perspectiva de formação transgressora de professores de línguas.

Nas escritas reflexivas dos pibidianos, foi evidenciado como o cinema pode atuar como agência de uma aprendizagem docente outra, ao fazer emergir narrativas autoetnográficas críticas que entrelaçaram as experiências documentadas às suas próprias trajetórias acadêmico-profissionais, na contramarcha de uma racionalidade técnica persistente no currículo da licenciatura dupla em Letras e de uma tradição instrumental acadêmica que invisibiliza sentidos e emoções como fontes de conhecimento (ARIAS, 2010, p. 11).

Como resultado, o exercício de escrita e socialização de si e escuta do outro, potencializado pelo cinema, promoveu movimentos de (re)construção singular-plural das identidades docentes, reforçando as contribuições da sétima arte e de pedagogias críticas no novo roteiro da formação decolonial de professores de línguas.

Sobem os créditos...

Notas

- ¹ BRAITHWAITE, Eustace Edward Ricardo. To Sir, with love. Londres: The Bodley Head, 1959.
- ² AO MESTRE, com carinho. Direção de James Clavell. Estados Unidos: Columbia Productions, 1967.
- ³ LULU. To Sir with love. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yTapoA5RQyo>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- ⁴ A grafia em minúsculas é proposital, em consonância com o que solicita a própria autora norte-americana a fim de dar mais visibilidade à sua mensagem que a si mesma.
- ⁵ Competência pela qual os sujeitos continuamente (re)interpretam suas vidas em contextos sociais nos quais produzem novas experiências e as relacionam com suas aprendizagens (ALHEIT; DAUSIEN, 2000).
- ⁶ “Teaching through film” (LEMIEUX, 2017), que consiste em uma pedagogia de construção da empatia e do cuidado na formação de professores.
- ⁷ “Back and forth autoethnographers gaze, first through an ethnographic wide-angle lens, focusing outward on social and cultural aspects of the personal experience; then they look inward, exposing a vulnerable self that is moved by and may move through, refract and resist cultural interpretations.”
- ⁸ No original, “CAN (Critical Autoethnographic Narrative)”.
- ⁹ Nesse sentido, as narrativas não são citações na pesquisa; elas são a pesquisa, por isso a escolha de mantê-las no corpo deste trabalho.
- ¹⁰ Elemento fulcral da formação, segundo Josso (2004).

¹¹ Um momento charneira é um “divisor de águas” na trajetória do sujeito; um momento que se destaca dos demais por ser articulador de experiências fundantes da identidade.

¹² Uma epifania se refere a um momento que impacta significativamente a vida do sujeito e/ou uma crise existencial que impele o sujeito a refletir sobre a experiência vivida.

¹³ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da instituição. Os nomes reais dos participantes foram mantidos mediante a sua autorização.

Corazonando language teacher education: cinema as decolonial curriculum initiative

Abstract

This article approaches an experience of curricular decolonization attempt through critical autoethnographic narratives of Modern Languages undergraduate students, participants of the Initial Teaching Scholarship Institutional Program of a federal university in Southern Brazil, socialized after the exhibition of (auto)biographical documentaries in the context of a university extension program. Based on a qualitative research methodology that uses the narrative perspective to understand subjects through their lenses and voices, the experience allows situating cinema as a potent alternative teacher learning agency, since the teaching stories, discourses and representations shown in the documentaries triggered critical autoethnographic narratives that reinforce the contributions of the seventh art and biographicity to transgressive teacher education, as opposed to the silencing technical rationality frequently (re)produced in academic context.

Keywords: Movies; Transgressive teacher education; Decoloniality; Narratives.

Referências

- ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Biographicity as a basic resource of lifelong learning. In: ALHEIT, Peter (Ed.). *Lifelong learning inside and outside schools*. Roskilde: Roskilde University; University of Bremen; University of Leeds, 2000, p. 400-422.
- ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *Calle14 – Revista de Investigación en el Campo del Arte*, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dez. 2010.
- BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Personal narrative as a social approach to interpersonal communication. *Communication Theory*, v. 2, n. 2, 165-172, 1992.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação (Online)*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez. 1997.
- DANIELEWICZ, Jane. *Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: SUNY Press, 2001.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade*, Naviraí, vol. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução: Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur. Auto-ethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). *Handbook of qualitative research*. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2000, p. 733-768.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Corte, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no PIBID-FURG. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves (Orgs.). *Comunidades aprendentes de professores: o PIBID na FURG*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013, p. 259-275.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry. Critical pedagogy: Paulo Freire and the courage to be political. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 1, p. 296-306, jan./mar. 2016.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Orgs.). *A nova aventura (auto)biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2016, p. 59-89.

- LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LEMIEUX, Amélie. In-class film-viewing for empathy development in higher education. *The Canadian Review of Art Education*, v. 44, n. 1, p. 64-73, 2017.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 111-139.
- OLIVEIRA, Luciani Salcedo de. Identidades docentes no filme "Mentes Perigosas": o que temos para a aula de hoje? In: IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2007, Tubarão. *Anais do IV SIGET*, Tubarão: UNISUL, 2007, p. 1287-1296.
- PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.
- PINHO, Ana Sofia; SIMÕES, Ana Raquel. Signs of construction of a professional learning community in language education: a case study. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, v. 12, n. 1, p. 1-31, 2012.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo 1*. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.
- RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como outro*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- SILVESTRE, Viviane Pires Viana. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores / as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016, 239f.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-68.
- WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- YAZAN, Bedrettin. A conceptual framework to understand language teacher identities. *Journal of Second Language Teacher Education*, v. 1, n. 1, p. 21-48, 2018a.
- YAZAN, Bedrettin. Toward identity-oriented teacher education: critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2018b.
- YAZAN, Bedrettin. An autoethnography of a language teacher educator: wrestling with ideologies and identity positions. *Teacher Education Quarterly*, v. 46, n. 3, p. 34-56, 2019a.
- YAZAN, Bedrettin. Identities and ideologies in a language teacher candidate's autoethnography: making meaning of storied experience. *TESOL Journal*, v. 10, n. 4, p. 1-21, 2019b.
- XU, Yueting. Becoming a researcher: a journey of inquiry. In: BARKHUIZEN, Gary (Ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017, p. 120-125.
- ZANER, Richard. *Conversations on the edge: narratives of ethics and illness*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2004.