

A PRODUÇÃO DE FILMES-ENSAIO: um processo (des)formativo

Soymara Emilião
Sylvio Pinel
Kelly Perdig

Resumo

Este texto tem como objetivo discutir a possibilidade da criação e produção de filmes-ensaios como caminho formativo para jovens bolsistas no âmbito de projeto extensionista, como um processo (des)formativo (Emilião, 2017) desses licenciandos, no sentido da compreensão da complexidade do exercício docente e dos significados que os professores dão ao que vivem/sentem/fazem nos espaços escolares ao narrarem suas *experiências práticas*, expandindo processos reflexivos e de aprenderensinar¹. É consequência das pesquisas que vêm sendo realizadas no campo dos Cotidianos Escolares e que se debruçam em narrativas docentes. Para isso, traz uma discussão sobre as heterobiografias, entendidas como as que narram a compreensão de si pela história do outro e a relação do tempo circular presente no processo. A partir dessas discussões, aponta expectativas formativas desses estudantes de licenciatura, na criação de *conhecimentos significações* – escritos ou imagéticos – da/com/sobre as escolas no sentido que se oportuniza processos internos voltados para a reflexão e deslocamento de certezas e crenças.

Palavras-chave: filme-ensaio; narrativa; extensão.

THE PRODUCTION OF ESSAY FILMS: a (de)formative process

Abstract

This text aims to discuss the possibility of creating and producing essay films as a training path for young scholarship holders within the scope of an extension project, as a (de)formative process (Emilião, 2017) of these graduates, in the sense of understanding the complexity of the teaching exercise and the meanings that teachers give to what they live/feel/do in school spaces when narrating their practical experiences, expanding reflective and learning-teaching processes. It is a consequence of the research that has been carried out in the field of School Daily Life, and which focuses on teaching narratives. To this end, it brings a discussion about heterobiographies, understood as those that narrate the understanding of oneself through the history of the other and the relationship of circular time present in the process. From these discussions, it points out the formative expectations of these undergraduate students, in the creation of *knowledge-meanings* – written or visual – of/with/about schools in the sense that internal processes aimed at reflection and displacement of certainties and beliefs are provided.

Keywords: essay film; narrative; extension.

¹ Ao trabalhar no campo das pesquisas com os cotidianos, vimos compreendendo que as dicotomias das ciências na Modernidade, significam limites ao que precisamos ‘fazer pensar’ nas pesquisas que desenvolvemos. Assim passamos a escrever os termos e verbos, antes dicotomizados, juntos, em itálico e entre aspas simples, por vezes pluralizando-os, de modo a nos contrapor ao modo hegemônico de escrevê-los

LA PRODUCCIÓN DE PELÍCULAS DE ENSAYO: un proceso (des)formativo

Resumen

Este texto tiene como objetivo discutir la posibilidad de crear y producir películas de ensayo como camino de formación para jóvenes becarios en el ámbito de un proyecto de extensión, como un proceso (de)formativo (Emilião, 2017) de estos egresados, en el sentido de comprender la complejidad del ejercicio docente y los significados que los docentes otorgan a lo que viven/sienten/hacen en los espacios escolares al narrar sus experiencias prácticas, ampliando los procesos reflexivos y de aprendizaje-enseñanza. Es consecuencia de las investigaciones que se han realizado en el campo de la Vida Cotidiana Escolar y que se centran en la enseñanza de las narrativas. Para ello, trae una discusión sobre las heterobiografías, entendidas como aquellas que narran la comprensión de uno mismo a través de la historia del otro y la relación de tiempo circular presente en el proceso. A partir de estas discusiones, se señalan las expectativas formativas de estos estudiantes de pregrado, en la creación de *conocimientos-significados* – escritos o visuales – de/con/sobre las escuelas, en el sentido de que los procesos internos apuntaron a la reflexión y al desplazamiento de certezas y creencias. se proporcionan.

Palabras clave: película de ensayo; narrativo; extensión.

INTRODUÇÃO

*Sempre compreendo o que faço depois que já fiz. (...)
É sempre uma descoberta. Não é nada procurado. É achado mesmo.
(Manoel de Barros)*

O presente texto pretende discutir a criação e produção de filmes-ensaios na formação de jovens estudantes de licenciatura, no bojo das ações de três bolsistas, licenciandos de Geografia, Biologia e Letras, vinculados à pesquisa que se articula com um projeto de extensão que acontece desde 2023, em uma escola pública da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, que atende aos segmentos da Educação Infantil e 1º Segmento do Ensino Fundamental. A abordagem está baseada nos estudos dos cotidianos escolares. Partimos da compreensão de que os modos como fazemos a pesquisa não define somente as atividades que uma teoria tomaria como artefato. As escolhas de estar e perceber os *tempos-espaços*, os sujeitos investigados e o vivido são fundamentais para aquilo que vai ser construído. Desse modo, com o poeta, concordamos que nada é procurado. Trata-se de achados e descobertas, o que abre possibilidades de se pesquisar em lacunas, como na interseção entre as singularidades que constituem os sujeitos da escola e os significados coletivos produzidos pela tessitura das peculiaridades no exercício docente.

Estamos falando de um trabalho formativo com jovens licenciandos, nos situando na discussão voltada aos deslocamentos de certezas e crenças, a partir do *vivido-pesquisado* no bojo de um projeto de extensão que ocorre em uma escola pública municipal e atende à educação infantil e ao 1º segmento do Ensino Fundamental, localizada na periferia de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. Nesse projeto, busca-se valorizar as experiências e saberes das colaboradoras da pesquisa, as professoras e estudantes, compartilhando o planejamento, desenvolvimento e vivências e tem se desdobrado em oficinas na área de estudo dos licenciandos, a Geografia e a Biologia, tendo em vista que no ano de 2024, a bolsa da estudante do curso de Letras não foi renovada.

Entendemos que é importante registrar que os bolsistas selecionados para as atividades extensionistas são oriundos da escola pública localizada em região periférica e por uma escolha dos próprios, não utilizaremos seus nomes, sendo identificados como bolsista A e Bolsista B, quando citados ou quando suas narrativas entretecerem o presente artigo.

A proposta dos filmes-ensaios ocorreu como um caminho para registrar os movimentos de criação, elaboração e implementação das oficinas. Entretanto, ao estudar teoricamente a proposta, percebemos que se abria uma rica possibilidade de não apenas documentar as práticas educativas, mas também criar um *espaçotempo* de encantamento, como também uma reflexão crítica sobre as dinâmicas que permeiam o cotidiano escolar.

Além disso, entendemos que todo processo que envolve o filme-ensaio também estava contribuindo para movimentos de formação dos bolsistas, dialogando com a noção de uma (des)formação de professores (Emilião, 2017), que, ao contrário da concepção hegemônica de que há um momento em que a formação se cristaliza, entende que o processo formativo ocorre nos encontros entre/com professores nos diversos *espaçotempos* escolares, quando saímos de uma fôrma, de um modelo idealizado de “como é e o que é ser professora”, para assumir-nos docentes com as singularidades que nos compõem e reconhecer como formativas (ou (des)formativas, como preferimos) as redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula.

Neste sentido, a criação e produção de filmes-ensaios, baseadas nas reflexões de Machado (2023) vêm nos mobilizando pelas possibilidades de configurar uma pesquisa-formação, no sentido crítico-colaborativo, possibilitando que os bolsistas tenham entendimento a respeito dos entes da escola como colaboradores da criação curricular e da pesquisa. As etapas que antecedem, desde a entrada no campo, e que sucedem o produto fílmico, no lançamento do produto para a comunidade escolar, são consideradas fundamentais no contexto da formação desses jovens.

Estamos atuando em um cenário em que, muitas vezes, a escolha pela licenciatura ocorre pela falta da opção desejada. Em um dos encontros iniciais, um dos licenciandos narrou o desejo de fazer a faculdade de Comunicação Social, mas desistiu pelas condições econômicas, tendo em vista que os cursos só são oferecidos em locais distantes de sua residência. Outro aspecto é que todos os bolsistas são os primeiros de suas famílias a acessarem os bancos universitários, e a localização dessa, no município de São Gonçalo/ RJ, em que residem, foi considerada, por eles, como fator fundamental para conseguirem entrar e se manter nela. Estamos nos referindo à Faculdade de Formação de Professores-FFP/UERJ. Em outro encontro, a Bolsista B narrou;

O meu sonho sempre foi ser professora mesmo, mas vejo muito no meu curso as pessoas pegando a licenciatura só para ter ensino superior e prestar concurso para outra área. Acho também que pela nota de corte dos outros cursos serem muito altas e para um aluno vindo da rede pública competir com alguém da privada é um pouco injusto, é muito difícil.

Para complexificar a reflexão da Bolsista B, os dados do Censo da Educação Superior de 2018 indicaram que apenas 20,5% dos estudantes matriculados no ensino superior escolheram a Licenciatura, o que pode indicar que, entre os que escolhem, a questão econômica e da nota de corte podem ser definidores. Neste sentido, os estudos de Toledo e Coutinho (2022), indicam que muitos professores acabam abandonando a carreira por causa de inúmeras frustrações oriundas da vivência na profissão. Fatores que também emergiram nas pesquisas de Pacheco e Flores (1999), que aponta que há uma quebra nas expectativas aos ideais construídos durante a formação,

produzindo um choque com a realidade experimentada no cotidiano. Assim, estamos compreendendo que é preciso “[...] atenção, emocionalmente responsável, a fim de fomentar a percepção de importância da profissão, pois há forte evidência de que ela seja capaz de contribuir com o desenvolvimento da motivação intrínseca para ser Professor” (Toledo, Coutinho, 2022. p 16).

Assim sendo, a partir do que apontam as pesquisas, das conversas com os jovens bolsistas, entre o sonho da carreira e a possibilidade real do curso em processo e, ainda, da produção acadêmica de Machado (2023), é que buscamos, nos movimentos de criação e produção dos filmes-ensaios, possibilitar o aprofundamento sobre que são os cotidianos escolares, sem perder a dimensão do desejo, do sonho e da esperança que nos movem como educadores, e que permanecem no exercício profissional, mesmo diante de um quadro de desvalorização nos quesitos salariais e de condições de trabalho.

Para Machado (2023), a criação fílmica avança os limites do documentário, podendo dispor de cenas ficcionais, na compreensão de que “[...]a sua verdade não depende de nenhum “registro” imaculado do real, mas de um processo de busca e indagação conceitual” (Machado, 2023, p.10). Trata-se de uma abordagem que dialoga com a noção de heterobiografia (Emilião, 2022) na possível compreensão de si pela história do outro, no entendimento de que são as histórias simultâneas dos outros e da sociedade que vão dando existência ao mundo. Assim, ao escolher narrar imageticamente alguma situação escolar, há a inclusão da história de si e, por conseguinte, dos *espaçostempos* sociopolíticos que se comunicam por aquela narração. Para a autora (2021, p.17), trata-se de

Narrativas que assumem a tensão entre o determinismo científico dos fatos experienciados e a memória da narradora. Entretanto, esta é compreendida não como lembrança, mas sim como uma atividade do espírito, “um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (Chauí, 2008, p. 18).

Nesse sentido, há o reconhecimento do caráter ficcional dos filmes-ensaios, assim como das heterobiografias, porque as experiências narradas imageticamente ou oralmente, estão atravessadas pelas singularidades que compõem o sujeito narrador, e que inserem conhecimentos, linguagens, afetos e afecções, que estão em circulação nas suas práticas discursivas, em redes de conversações em ações complexas. Dessa forma, passam a ser entendidas como dispositivos dos desvios, êxtases, criações e lampejos tanto da narrativa fílmica quanto do narrador participante da produção imagética.

No diálogo com o campo da educação, buscamos fundamentação em Reis e Garcia (2014), entendendo que a “história real” é uma invenção e uma interpretação simultânea na mistura do desejo de uma realidade e da possibilidade dessa produção através de “[...] um discurso que represente a verdade sobre essa realidade” (Reis, Garcia, 2024, p. 101). Assim, partimos do entendimento de que nos “micromundos” das escolas circulam muitos saberes, produzidos de forma abundante pelos sujeitos, predominantemente expressados na oralidade e, por isso, fugazes. Para que essa fugacidade criativa, original e inventiva não nos fuja e assim essas experiências não sejam desperdiçadas, é preciso atenção de todos os sentidos, para captá-las.

Cada personagem de uma história realimentada está mergulhada em desejos de fazer e dizer sua verdade sobre a história e está olhando-a e contando-a a partir dos valores e crenças com os quais quer e pode conviver. (Reis, Garcia, 2014, p. 101)

Nessa perspectiva, no decorrer da produção de filmes-ensaios, no esboroamento das fronteiras entre uma verdade e a ficcionalidade, há a possibilidade de que os sujeitos convidados à participar das filmagens e, da mesma forma, os jovens que produzem a narrativa fílmica, elaborarem as experiências e percepções da/na docência, engendrando reflexões, aspirações e desejos que, em nossa compreensão, ocorrem no triplo presente (Ricoeur, 1983). Entendemos que, nos movimentos do pensamento, para a constituição do discurso narrativo pode ocorrer deslocamentos e ressignificações sobre o que é ser professor, provocando um movimento de (auto) formação inicial dos bolsistas de licenciaturas. Na mesma forma, quando o material fílmico é exibido para a comunidade escolar, ainda professores, estudantes, profissionais da escola, abre-se a possibilidade de diálogos internos e externos sobre o exibido, o que pode favorecer outros novos deslocamentos na compreensão da complexidade do ofício docente, das infâncias, da função da escolaridade, entre outras possibilidades.

Para Ricoeur, a narrativa é tecida em três tempos, do passado-enquanto-presente, porque carrega a memória e as histórias das experiências vividas, o presente-enquanto-tarefa, com a avaliação do que ocorre no aqui e agora, e do futuro-enquanto-presente. Assim, ao narrar o que foi vivido, as memórias, simultaneamente estamos acionando os presentes das coisas passadas, o presente das coisas presentes e na esperança presente das coisas futuras. Há uma articulação entre o tempo, linguagem e a seleção de planos e imagens “[...] de modo narrativo e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição de existência temporal” (Ricoeur, 1983, p. 40).

Impõe-se, então, o jogo entre o lembrado, o fictício (Fiktum) e o representado (Abgebildete), contra o fundo da oposição global à percepção, cujo objeto se apresenta a si mesmo (Selbstgegenwärtige) de forma direta; o representado prevalece sobre o fingido por seu caráter indireto, pois uma imagem (Bild) e a coisa (Sache, no sentido de res, pragmata), a coisa em questão, não a coisa no espaço (Ding) (Ricoeur, 2007, p. 64).

Assim, a recordação do tempo passado e o presente podem ser entendidos a partir da percepção e da consciência, como um conjunto de sensações e pensamentos do momento, naquilo que se percebe e se cogita. Já o futuro é a resposta às previsões, a esperança. Nesse sentido, entre o ato da narração e da temporalidade da experiência ocorrem interdependências, de modo intercultural, entrelaçando as vivências, os deveres e as problematizações, as ações, alegrias e tensões, encarnadas em modo de palavras.

Dessa forma, narrar é compreender e compreender-se nesse tempo que é triplo e que, por essa articulação, pode deslocar o narrador e quem embarca na fruição narrativa deste, operando nas expectativas de si, na reflexão-ação, pois “[...] no ensaio trata-se de dar forma a uma experiência do presente” (Larrosa, 2004, p. 34), vivida no passado, entretanto mirando no devir.

Com Bosi (2023), vamos entender que lembrar não é reviver, mas refazer com imagens de hoje, abrindo a possibilidade de que a experiência narrada seja pensada e refletida, e que “[...] é preciso preservar o paradoxo do tempo do nivelamento que opera sua redução à simples discordância” (Ricoeur, 1994, p. 144). Sob essa perspectiva, as narrativas não se limitam a denotar movimentos de introspecção, porque no seu cerne há o presente vivido e o futuro desejado, podendo ser importantes para cartografar os contextos educacionais em ação e aqueles ainda germinativos.

Por isso a escolha em trabalhar com narrativas, no sentido dos movimentos de mudanças, reflexões e tensionamentos que os materiais narrativos orais, escritos e fílmicos possibilitam e que vem interessando o campo dos Cotidianos Escolares, porque trabalhamos com o entendimento da cinesia como norma e da tessitura de conhecimentos em rede (Alves, Oliveira, 2008) como encaminhamentos para compreendermos a complexidade que são as escolas e seus sujeitos.

Trata-se de entendimentos que nos levam à ideia de processos, e não de objetos, com a dúvida e a incerteza permanentes, assumindo a impossibilidade de verdade absoluta e aceitando os pontos cegos e a incompletude de nossa compreensão. Nosso mergulho (Alves, 2001) é nos múltiplos contextos cotidianos entendidos como espaços vivos e pulsantes de criação, no uso dos produtos e regras impostos pelo poder proprietário (Certeau, 2008). Nesse sentido, o filme-ensaio, baseado em narrativas dos sujeitos da escola, vem demonstrando uma possibilidade valiosa de compreensão da vida labiríntica das escolas.

PROCESSOS DO FILMES-ENSAIOS E A MOVIMENTAÇÃO DOS JOVENS NA PESQUISA

A imersão dos jovens universitários no cotidiano escolar é o início de todo o processo extensionista, visando a pesquisa narrativa. Com o aporte teórico de Ricoeur (1994) e do campo de pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares, nos últimos anos, temos investido na produção e exibição de filmes-ensaios.

Fazemos uso da metodologia errante (Machado Pais, 2003), no sentido que a entrada em campo não esteja direcionada a algum aspecto, sem que esteja estabelecido um objetivo determinado. Como Manoel de Barros aponta na epígrafe, a ideia é estar aberto para o achado, no que poderá ser pesquisado. Para Machado Pais (2003), esse passeio despretenso se harmoniza com a raiz etimológica da palavra “método”, originalmente entendido como “um caminho que se faz ao andar”, “o trotar pela realidade”, de forma metedica e indiscreta. Assim, metodologia é o “voo baixo”, atento às minúcias, não desprezando nada nessa paisagem, com atenção matreira, mas sem se deixar aprisionar pelos fatos, enfrentando o social numa obstinação miúda e teimosa.

Entretanto, está longe de ser um caminho linear e suave. Ao contrário, é feito com “pequenos solavancos”, perdas e recuperações. “É um trotar que não perde nada, correndo embora riscos de se perder do nada” (Machado Pais, 2003, p. 34), procurando os contínuos nos descontínuos. Assim, na errância, os jovens se colocam na convivência no dia a dia da escola, brincando com as crianças nos recreios, conversando com elas nos corredores, pedindo licença às professoras para entrar na sala de aula e auxiliar nas atividades, sentando juntos durante as refeições, estabelecendo vínculos, tecendo relações e convívios que abram espaço para que emergjam aspectos que poderiam passar despercebidos de outra forma.

Aproximação que possibilita aos bolsistas um mergulho com todos os sentidos (Alves, 2001) na escola, um dos movimentos metodológicos do campo de pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares. Consideramos que o deslocamento no *espaçotempo* escolar possibilita a compreensão do exercício docente que, quanto exercida em periferias, exige um apuro da sensibilidade e empatia aos muitos desafios enfrentados pela população, que é desassistida pelo Estado, o que complexifica as ações no “chão da escola.”

Por se tratar de uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares compreenderam que há necessidade desse mergulho para perceber as minúcias e a circulação de pluralidade, riqueza, multiplicidade de ações, assumindo o contraditório, e conflitante, o desafiador como parte do cotidiano, entendendo-os como criação e potência.

Trata-se de ir além deles, com o que aprendemos com eles, realizar “conversas” entre nós e com outras pesquisadoras/es, fazer aparecer modos outros de “fazer pensar” que atendam ao que ainda não foi “feitopensado” e que precisa ser “feitopensado”, entendendo que só assim nos é possível ir adiante.” (Andrade, Caldas, Alves, 2019, p. 26-27).

A partir do que designamos de um voo baixo e atento no campo, fazemos encontros de estudo, reflexão e elaboração de um roteiro inicial a partir daquilo que foi emergindo nas relações que foram estabelecidas na escola. Para tornar mais explícito o que ocorre, em uma das reuniões, um dos bolsistas relatou que havia observado que a maior parte das professoras da escola haviam nascido em periferias próximas ao local da instituição escolar e que o instigava a pensar o porquê retornavam a uma realidade que não trazia boas lembranças. Esse dado, nos despertou o interesse por entender o que a vivência como estudante das margens interferia, ajudava ou modificava as ações das docentes ao atuar em áreas periféricas. Foram as dúvidas, percebidas pelo jovem bolsista que nos mobilizaram para a produção de um filme-ensaio.

Em seguida, partimos para a seleção das narradoras, que se enquadravam no que estávamos pesquisando: professoras oriundas das periferias. Posteriormente, formalizamos o convite à participação, explicando a pesquisa e seus objetivos. Essa conversa mais direta sobre a investigação é fundamental porque colabora para adubar o esboço do roteiro inicial, tendo em vista que, como ensaio, abre a possibilidade para que o *script* inicial possa ser tecido, des-tecido e re-tecido à medida que dialogamos com as convidadas. Também são essas primeiras conversações que movem as primeiras captações de imagens na escola ou a pesquisa de cenas e da leitura de artigos acadêmicos que possam subsidiar teoricamente o material fílmico. Em um dos diálogos, na reunião de estudo, um dos bolsistas ponderou

Fiquei pensando em como podemos mostrar melhor como essas histórias individuais podem inspirar práticas em outras escolas periféricas. Talvez construir essa ponte ajude a ampliar o impacto. Outra ideia é aproximar isso de políticas públicas, para reforçar o alcance desse trabalho tão potente. Será que conseguimos articular algo assim? (Bolsista A)

Percebemos que na produção do filme-ensaio, o jovem vai articulando ideias e possibilidades de modo a dar visibilidade ao que é vivido na escola. Quer dizer, atribui sentido positivo e relevante ao que vem sendo vivido na escola, porque o tempo de mergulho nos cotidianos possibilitou o estreitamento dos laços e a compreensão do que vem sendo tecido pelos professores. Da mesma forma, na mesma reunião, outra bolsista tece comentários demonstrando que compreendeu que a produção dos filmes-ensaios pode contribuir para ampliação de saberes das crianças da escola.

Essas experiências que estamos captando ampliam o repertório cultural e social das crianças também. Acho que elas promovem uma compreensão mais ampla e inclusiva das realidades, ajudando a construir uma relação mais próxima e afetiva com o conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo. (Bolsista B)

O que percebemos é que, com a vivência ocorrida nos processos de aproximação com as professoras e estudantes, a jovem bolsista reflete sobre o roteiro destacando as relações entre a afetação do outro e a produção de aprendizados que criem significação aos saberes que são colocados em diálogo com os estudantes e que isso pode ser tecido no compartilhamento das experiências. Neste sentido, no que já apontamos, entendemos que as narrativas dos bolsistas estão

inseridas no passado experienciado, no presente vivido e no futuro desejado, fazendo com que possamos perceber os contextos educacionais vividos, em ação e aqueles ainda germinativos.

Caminhamos nos amparando nos estudos de Machado (2023) que descreve o filme-ensaio como um meio que transcende a comunicação tradicional de ideias, promovendo uma articulação entre subjetividade, liberdade criativa e expressividade estética.

[...] o filme-ensaio ultrapassa longinquamente os limites do documentário. Ele pode inclusive utilizar cenas ficcionais, tomadas em estúdio com atores, porque a sua verdade não depende de nenhum “registro” imaculado do real, mas de um processo de busca e indagação conceitual. (Machado, 2023, p.10)

Esse gênero híbrido age esboroando as fronteiras entre o documentário e a arte, funcionando como uma maquinaria, em que as imagens e as narrativas são sistemas simbólicos e não uma representação da “realidade”, acionando redes de *conhecimentos/significações*, que estabelecem diálogos com os significados dados pelos jovens produtores, pelas narradoras, e posteriormente, pelos espectadores. Assim, vão compondo possibilidades de compreensões ampliadas do que circulam nas escolas e que se tornam invisíveis “a olho nu”. A abordagem dialoga ainda com Adorno (1984), que afirma:

O ensaio devora as teorias que lhe são próximas; sua tendência é sempre a de liquidar a opinião, incluindo aquela que ele toma como ponto de partida. O ensaio continua sendo o que foi desde o início, a forma crítica *par excellence*; mais precisamente, enquanto crítica imanente de configurações espirituais e confrontação daquilo que elas são com o seu conceito, o ensaio é crítica da ideologia. (Adorno, 1984, p. 35)

Para Adorno, o ensaio é uma forma de pensamento que não busca sistematizar verdades, mas sim explorar a incerteza e abrir caminhos para novas compreensões. Dessa maneira, os filmes-ensaios não apenas documentam experiências, mas também criam realidades críticas e imaginativas que estimulam educadores a revisitar e reconfigurar suas práticas e contextos, no âmbito da formação docente, a convergência entre memória, narrativa e estética revela-se particularmente transformadora.

Segundo esse arcabouço teórico, as obras audiovisuais podem ajudar a acessar as singularidades dos sujeitos pelos sentidos da visão, da audição, do olfato, do paladar, do tato, e auxiliar na compreensão dos desafios cotidianos, ao criar conexões com campo de experiências do espectador, a partir das narrativas expostas. Ao se assumir o ensaio, o filme não assume uma transposição da realidade. Porém, dialoga com ela e com a singularidade de cada narrador, o que é um convite à reflexão.

Assim sendo, apontamos que o uso de filmes cria espaços de ver, ouvir, sentir e pensar, onde experiências pessoais e coletivas se interconectam, possibilitando a construção de novos entendimentos sobre o cotidiano escolar, o que reforça a importância dos sentidos como argumento fílmico. Assim, filmes-ensaios não se dedicam a registrar o vivido, mas, tem ele como ponto de partida para imaginar futuros mais inclusivos e reflexivos. Como Pallasmaa observa, “a literatura e o cinema seriam destituídos de seu poder de encanto sem nossa capacidade de entrar em um lugar que lembramos ou imaginamos” (Pallasmaa, 2011, p.64). E, acrescenta:

Os sentidos não apenas mediam as informações para o julgamento do intelecto; eles também são meios de disparar a imaginação e articular o pensamento sensorial. Cada forma de arte elabora pensamentos metafísicos e existenciais com seus meios característicos e seu envolvimento sensorial. (Pallasmaa, 2011, p.43)

Essa prática encontra eco na argumentação de Freire (1996) sobre a educação como um ato político e emancipador, no qual o processo educativo transcende a mera transmissão de conteúdo para se tornar uma ferramenta crítica de transformação social. Freire argumenta que a educação está voltada a capacitar os sujeitos a questionarem suas realidades e, nesse sentido, os sentidos, a poética e o desejo estão imbricados, rompendo com estruturas opressivas e promovendo a construção de uma sociedade mais justa. A articulação de narrativas heterobiográficas em formatos estéticos, como os filmes-ensaios, reforça a capacidade da educação de conectar as singularidades, os sonhos, as experiências vividas e inventadas às questões coletivas, convidando o espectador para uma experiência marcada pela ambiguidade, pelo entrelugar entre autobiografia e a ficcionalidades.

As produções fílmicas ao se assumirem como ensaio, sem o compromisso com uma linha cronológica, podendo partir do fragmento, dispensa uma pretensa continuidade ou linearidade do discurso, de início-meio-fim. Assim, os jovens percebem que a escola é espaço potente para a criação. Na produção, eles têm a liberdade para criar e recriar um acontecimento ou episódio, recuperando, em pequenos “retalhos”, o tempo vivido. É possível ousar, misturar gêneros textuais, ou ser inteiramente autobiográfica, com uso da ficção, no sentido de que todo narrar de si é fabulação, como uma “[...] história que, qualquer que seja o acúmulo de referências e sua precisão, nunca aconteceu na ‘realidade’, e cujo único lugar real é o discurso em que ela se desenrola” (Dobrovsky, 1988, p. 73).

a pulsão do eu, da expressão do eu, tão urgente que o faz ultrapassar todos os limites. Isto é, o neologismo parece avalizar autores, mas o que os move, e inspira, no fundo, em vários casos, é a urgência de sua situação pessoal – e do registro desta, que em geral supera o puro depoimento. (Martins A, 2013, p. 39)

Por conseguinte, essas especificidades dos filmes-ensaios, entendidas como auto ficcionais são potenciais para revelar aspectos que poderiam escapar se fossem entendidas como documentários. O uso da ficção é pensado como possibilidade de fazer emergir as sombras e entrelugares das singularidades que nos habitam, possibilitando que examinemos os abismos do nosso inconsciente. Segundo Pallasmaa (2011, p. 44), o olhar distraído penetra a superfície da imagem física e foca o infinito.

[...] a experiência da psicanálise, possível somente desde Freud, é o primeiro esforço ou efeito de ruptura em relação ao dilema clássico de um autoconhecimento separado de si mesmo em sua dimensão do outro, uma vez que é da escuta do outro que a verdade retorna ao discurso no qual o sujeito tenta se entender. (Dobrovsky, 1988, p. 245)²

² Tradução nossa. No original: L'expérience de la psychanalyse, possible seulement depuis Freud, est bien le premier effort ou effet de rupture par rapport au dilemme classique d'une autoconnaissance coupée d'elle-même en sa dimension de l'autre, puisque c'est de l'écoute de l'autre que la vérité revient (advient) dans le discours où le sujet tâche à se saisir.

Assim, para Doubrovsky (*apud* Martins, 2013) todo narrar de si é ficcionalizante, na compreensão da ficção como uma “[...] história que, qualquer que seja o acúmulo de referências e sua precisão, nunca aconteceu na ‘realidade’, e cujo único lugar real é o discurso em que ela se desenrola” (Doubrovsky, 1988, p. 73). Nesse sentido, na escrita de si, o vivido e o narrado se amalgamam aos sentidos, rompendo as fronteiras temporais entre os acontecimentos, o que foi inventado, ressignificado, circunstanciado ou esquecido.

O TEMPO DO NARRADOR

Dialogando com as cosmopercepções africanas, podemos afirmar que o tempo do narrar ocorre no tempo de Ewá, também triplo como o tempo da narração de Ricouer (1983) criando sua presença no mundo. É o modo como uma das autoras, com Reis (2023), vem concebendo o que ocorre com o narrador, à medida que a elaboração da narração, oral ou escrita se relaciona com a imagem de um tempo espiralado (Martins, 2021), performático, que retorna, restabelece e transforma, e que em tudo incide e, por isso, com início, meio e início novamente. Assim, defendem que, no momento da composição narrativa, há a suspensão do tempo cronológico, no entendimento que o narrador vai tecendo a narratividade de um fato passado revisitando-o com as percepções do presente, lançando-as as aspirações de futuro, a partir desse presente, num movimento que o torna outro de si mesmo ao final da narração.

As autoras, ao defender o tempo da narração como de *Ewá*, conhecida como o orixá das possibilidades (Martins, 2019), evocam os conhecimentos de Bispo dos Santos (2023), no entendimento de que, ao anunciar uma experiência, há sempre um deslocamento de suas certezas e crenças. É sempre um começo, um meio e um novo começo, que em *Cronos* seria o futuro e que, para o narrador, acontece como novo presente a cada elaboração narrativa.

Ao denominarem esse tempo como de *Ewá*, se inspiraram nas informações sobre a maestria do orixá (Martins, 2019), conhecida como uma divindade feminina que é a dona dos horizontes, da névoa, que conduz o arco íris e o ciclo da água, ambos sem-fim, apenas, começo e meio, tal qual o tempo da narração. Neste sentido, refletem sobre os domínios de *Ewá* e as modificações que ocorrem com o narrador ao final da narrativa, evocando o que ocorre no ciclo hidrológico, no movimento contínuo da água presente nos oceanos, continentes (superfície, solo e rocha) apesar de transformada em seu estado, continua água, mas não como a anterior, porque é afetada pelo processo. Ainda resgatam a lenda popular de que, quem passe por baixo do arco-íris, se transforma em outro, sem deixar de ser quem é.

É esse entendimento que nos leva a investir nas possibilidades formativas da produção fílmica com os jovens licenciandos, em ação como bolsistas de projetos de extensão. Entendemos que filme-ensaio, como produto narrativo, está sob a égide de *Ewá*. Neste sentido, é que o próprio processo narrativo vai modificando o narrador, que ao final da narração de desloca para outros novos sentidos e compreensões do vivido e narrado que o modificam, tornando outro de si mesmo, a partir dos contornos que foi dando ao vivido.

Nessa perspectiva, a criação e produção de filmes-ensaios podem ser entendidas como maquinaria formativa e reflexiva, ainda como meio de fortalecimento de laços de afetividade, de sensibilidades, da compreensão de si e do outro, que são fundamentais para que a educação se reafirme como um espaço de resistência, criatividade e transformação. Com Han (2023), estamos compreendendo que

A fantasia narrativa é curativa. As preocupações são despojadas de suas facticidades opressivas ao serem colocadas em uma aparência narrativa. Elas são absorvidas por ritmos e melodias narrativas. A narrativa as eleva da pura facticidade. Elas se liquefazem no fluxo narrativo em vez de se endurecerem em um bloqueio mental (p. 11)

Em um dos últimos curtas-metragens que lançamos, com narrativas de docentes sobre as vivências em contextos de exclusão social, entre narradores e espectadores, foi possível, em primeiro plano, testemunhar a emoção dos bolsistas durante a filmagem das histórias. Posteriormente, o impacto que as narradoras tiveram ao se verem sua história na tela, e de alguma forma, uma gratidão pela forma como essa história foi tecida pelos jovens bolsistas. Há, ainda, as colegas, de se reconhecerem na história da parceira, encontrando pontos de consonância e/ou divergência, em comentários durante e após a sessão.

Em vista disso, o que vem ocorrendo entre os pares da escola pesquisada, a partir dos filmes-ensaio, coloca em pauta outra compreensão sobre a presença de bolsistas na escola. Antes visto como alguém para ajudar nas tarefas de sala de aula ou de um membro estranho à escola, que trazia desconforto, passou-se a serem entendidos como pessoas que estão na escola para acompanhar, registrar e dar contornos às histórias de vida, formação e de exercício docente, experiências e acontecimentos que são apagadas na correria do dia a dia não permite.

Neste sentido, a noção de (des)formação de professores (Emilião, 2017) se fortalece, que, ao contrário da concepção hegemônica, de que há um momento em que a formação se cristaliza, vai ocorrendo nos encontros entre/com professores nos diversos *espaçostempos* escolares, quando saímos de uma fôrma de “como é o que é ser professora”, imposta externamente, para assumir-se docente com as singularidades que nos compõem e reconhecendo como formativas (ou (des)formativas, como preferimos) as redes que tecemos nos cotidianos das escolas e salas de aula.

Entendemos que é nos encontros de planejamento, nas conversas nos corredores e salas de professores, nas trocas, nas incertezas que nos acometem e que buscamos apoio nos colegas, que há uma rica e dinâmica circulação entre diferentes saberes e não-saberes e que vai nos constituindo como docentes. Dessa forma, as professoras ao narrarem sobre o que vem vivendo nos cotidianos escolares, traduzindo em palavras, os sentimentos, as expectativas, as frustrações, as aprendizagens e os desejos, acionam o tempo de *Enwá*, se tornando outra de si ao final de cada narração.

Nessa tessitura, os jovens bolsistas estão vivendo os processos (des)formativo, modificando compreensões do que atuar no magistério que, para além das mazelas e imagens demeritórias, que hegemonicamente circulam na sociedade, passam a compreender que, trata-se sim de uma profissão desafiadora, porém, não capsulável. Entendem que ela é habitada pela fluidez de *Enwá*, dos horizontes e da névoa. Assim, inventamos, combinamos, usamos sentidos, intuições, pistas, táticas gazeteiras e operações astuciosas para o exercício de nossa docência cotidiana. São movimentos de criatividade, desobediência e resistência que emergem para subverter e reconfigurar estruturas normativas.

A desobediência é muito mais do que essa faceta que é conferida pelo senso comum hegemônico. Ele passa, também e muitas vezes, pela recusa, mas ela não é necessariamente recusa, ela é o modo como o ser humano intervém no mundo. Desobedecemos, portanto, porque não somos capazes de não interferir naquilo que fazemos, ou seja, obedecer. (Oliveira, 2021, p. 121)

Assim, as (des)formações ocorrem de modo singular e coletivo, no tempo e as redes de *conhecimentossignificação* de cada docente, em destaque para a presença feminina, tendo em vista que

o Censo Escolar de 2023, apontou que 79,5% dos docentes da educação básica eram mulheres. Como ressalta Alves (2024), essas redes constituem espaços dinâmicos de co-criação de práticas e saberes que conectam experiências individuais a questões sociais mais amplas. Especialmente em contextos periféricos, tais redes representam um núcleo de resistência cultural e pedagógica, permitindo que educadoras superem adversidades ao mesmo tempo em que constroem abordagens inovadoras e significativas para o ensino.

São estas as redes educativas com que trabalhamos: a da formação acadêmico-escolar; a das pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a de criações e “usos” das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e “usos” de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. São todas compreendidas como de ‘prácticasteorias’ pois, nas pesquisas com os cotidianos, entendemos que nelas são criadas, permanentemente, práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano, intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar ‘teorias’. Elas são ‘espaçostempos’ de criação, permanente, de ‘conhecimentossignificações’, sempre em movimento (Alves, 2019, p. 115-133).

Recentemente, durante a produção de um material filmico, na captação das narrativas de duas professoras, em *temposespaços* separados, emergiu entre suas falas, a compreensão da escola como espaço de reconstrução identitária e cultural, ao narrarem suas experiências enquanto estudantes, deixando circular memórias de exclusão em espaços sociais e familiares e da escola como o *locus* de valorização étnico-cultural e de fortalecimento da identidade e autoestima, o que chamou a atenção dos bolsistas. Ao levantarem essa questão como uma possibilidade de abordagem em um próximo filme ensaio, tensionaram os discursos hegemônicos sobre os espaços escolares públicos, como lugar de violência. Um dos argumentos era a possibilidade de abordar a escola como território de pertencimento e cidadania para seus estudantes, a partir das narrativas das docentes. O que se confirmou como acertada, porque, ao elaborarem o roteiro e darem continuidade às conversas com as docentes e estudantes, encontraram outras narrativas que corroboravam com as iniciais e que apontavam a escola como locus de acolhimento e afeto.

Compreendemos que os movimentos (des)formativos e deslocadores dos bolsistas ocorrem desde o momento da entrada no campo, na criação de redes de *saberesafetos*, na produção do primeiro esboço de roteiro até o da exibição do filme-ensaio, o que tende a criar a compreensão de a trabalho escolar torna-se mais afável quando há a criação de laços de solidariedade entre os entes escolares, o que contribuiu para o exercício de uma prática pedagógica no sentido freiriano, da emancipação política e cognitiva dos estudantes, a partir de uma concepção de educação libertadora.

Assim, produção de filmes ensaio, por bolsistas que são estudantes de Biologia, Letras e Geografia, vem os aproximando das questões pedagógicas e da aspereza e beleza da ação docente na vida dos estudantes, ao compreenderem a importância da centralidade das vivências dos estudantes e no compromisso ético necessário aos professores, principalmente em contextos conflagrados, quando fica mais evidente o potencial da educação para reconfigurar realidades.

CONSIDERAÇÃO FINAL

O processo de criação e produção de filmes-ensaio segue o ritmo frenético dos acontecimentos da escola. Inicialmente, lançamos um curta intitulado “E se a escola fosse gente?”,

em que estudantes e professores refletem as características humanas que reconhecem ou gostariam de reconhecer na instituição de ensino. Outro material fílmico em finalização, que lançaremos em 2025, e que vem refletindo sobre as possibilidades e limitações do processo educativo ao contrapor dois paradigmas distintos, a partir de uma crônica poética: o que liberta e o que oprime. Foram recolhidas narrativas de professores, funcionários, responsáveis e estudantes, na busca de ampliar o debate sobre a escola que queremos, ao opor, de modo metafórico, as possibilidades de atuar para a liberdade e a criatividade ou reforçando o controle, o que limita a autonomia discente. Temos outro em fase de produção com narrativa de professoras com trinta anos de magistério e que continuam em atividade, em que relatam as marcas e amores durante a trajetória docente.

Após sua finalização, os filmes-ensaio são disparadores de rodas de conversas em reuniões de planejamento escolar, reuniões com responsáveis e nas salas de aula, que contam com a participação dos bolsistas. Também, torna-se material pedagógico disponível aos professores disponibilizados na plataforma virtual de vídeos, o *YouTube* do projeto de extensão. Ainda, o material fílmico pode disparar ou anteceder ou suceder outras intervenções e produções do projeto de extensão, que seja em oficinas em sala de aula, na produção de livros, artigos, exposições fotográficas, participação em congressos e seminários.

O que buscamos com este artigo foi apresentar a possibilidade do filme-ensaio na (des)formação de jovens bolsistas, estudantes de Licenciatura, na compreensão das escolas e dos processos de ensinar e aprender, que extrapolam das relações com conteúdo curriculares, e se encaminham para tessitura de relações éticas e comprometidas com a formação completa dos estudantes. A proposição do ensaio na abordagem fílmica, ao esboroar as fronteiras entre a ideia de verdade e a ficção, entre o documentário e a arte, possibilita a criação de outros futuros possíveis no entrelaçamento das singularidades, e dentro deste, dos desejos e sonhos, de quem produz e de quem é convidada enredar sua narrativa. É que podemos compreender quando os bolsistas expressam sobre a experiência que estão vivendo.

Eu sempre tive problema em intitular as coisas que faço, pensar que faço Filme-ensaio, é difícil, porque para mim não é nada disso, sempre penso que o que faço não é nada tão importante para levar esse título, no meu ponto de vista. Sendo que, realmente, as coisas que nós fazemos em conjunto às filmagens, as edições, mas misturas de todos os elementos mais a base da reflexão se torna um filme-ensaio, ele se torna, ele ganha esse título. Tenho aprendido muita coisa, principalmente com as professoras que falam sobre suas experiências e ver outro lado da escola que não é só o que a gente pensava, porque quando saímos da escola e vamos passando pela vida, pela faculdade, e depois voltamos novamente para a sala de aula, mas como professores, muda muita nossa perspectiva de tudo, eu diria, conversar com professora ainda mais experientes, da atenção às crianças, como no último vídeo. Conversar com professores que estão no meio da carreira, como no vídeo do ano passado...cada visão vai refletindo na gente e isso vai trabalhando, nos trabalhando a nossa reflexão, tornando a gente mais completo em si. Acho que, cada vez mais, quando a gente vai tendo essas experiências, e vamos trazendo para nós mesmos essas experiências, bem posso dizer que as experiências que nos cercam fazem parte do que somos. (Bolsista A).

Bom, eu sempre fui uma pessoa que gostei de mídias no geral, seja documentário, seja um filme. E essas produções que nós temos feito no projeto, eu tenho gostado acima de tudo. Mas me fazem refletir e me ajudam em alguns pensamentos na minha

formação. Eu faço ciências biológicas, que é licenciatura. Mas, às vezes, nós ficamos muito presos no campo da ciência e acabamos deixando a educação um pouco de lado, sabe? E tendo esse contato e tendo essas experiências são importantes para mim e acredito que também agregam muito na minha formação docente. Porque nós temos contato direto com a trajetória de alguns professores. Quando nós perguntamos a elas, quando fazemos algumas perguntas que estávamos montando para a nossa produção. E isso, acho que nada melhor, nada mais gratificante do que você escutar de alguém que esteve muitos anos na profissão, tem experiência para falar sobre. E você vê como, de fato, é ser um professor. Tem coisas que a gente não aprende só na teoria, só estudando. Tem coisas que a gente precisa desse contato, sabe? E eu acho que esse contato é muito importante para a gente. E a produção desses trabalhos que estamos fazendo tem nos dados esse contato. Tem nos dados contatos tanto com os professores quanto também com os alunos. E tendo esse contato com os alunos, eu, pelo menos, tenho aprendido a me... Como eu posso dizer uma palavra para isso? A me colocar mais no lugar do outro. Porque aquele aluno, ele não é só mais um. Ele é uma pessoa, ele é um indivíduo que tem as suas próprias características. Eu, como cresci em uma rede pública, é difícil você ver todo esse cuidado, sabe? Que eu tenho visto com alguns professores. E isso é importante para mim porque, em algumas atitudes, eu tiro como referência. Eu falo, poxa, essa abordagem ou esse jeito que essa tal professora tem com o aluno é uma coisa muito legal, é uma coisa muito bonita. É uma coisa que me dá inspiração. Então, eu acredito que esses filmes ensaios sejam benéficos para todo mundo que vai assistir. Mas é mais importante ainda para nós que estamos produzindo. Nos dá uma reflexão muito grande. (Bolsista B)

Assim, é nesse contexto, utilizamos dos estudos de Ricoeur (1994) na argumentação de que o tempo narrativo é triplo, ressignificando o passado e projetando futuros possíveis, abrindo espaço para novas configurações de sentido, como está explicitado nas narrativas dos bolsistas.

Também argumentamos que o narrador, ao produzir seu discurso, suspende o tempo cronológico e ativa o tempo de *Enú*, do começo, meio e começo. Assim, ao final de sua narração, torna-se outro sendo o mesmo. Nesse sentido, quem produz o filme ensaio também está sob a égide do Orixá das Possibilidades, saindo outro ao final de cada produção fílmica.

Assumimos ainda que os filmes-ensaio são uma co-criação entre as bolsistas e as narradoras, os cotidianos escolares, as experiências pedagógicas, que vamos conhecendo á medida que voamos baixo, atento às minúcias, como aprendido com Machado Pais (2003). Entretanto, o que buscamos não é uma reprodução ou documentação do que experienciamos, e sim transcender as limitações do ambiente escolar e entretecendo em modo ficcional, as vivências, os saberes, os desejos e aspirações dos habitantes da escola, empenhando-se para ser ponte para encontros significativos e potencialmente emancipadores.

A busca pela dimensão fílmica da narrativa vem da possibilidade da expansão plástica e imagética deste meio, o que colabora com as investigações com as experiências dos sujeitos que vivem os cotidianos escolares, possibilitando conexões, produzindo engajamentos significativos nos processos que passam a ser mais dialógicos e significativos. Pallasmaa (2011) destaca que “[...] a sensação de identidade pessoal, reforçada pela arte e pela arquitetura, permite que nos envolvamos totalmente nas dimensões mentais de sonhos, imaginações e desejos” (p. 11). Essa perspectiva, enredamos o processo educativo englobando arte, emoção, memórias, sonhos e desejos que podem tornar os movimentos escolares mais criativos e humanizadores.

O movimento dialógico que envolve a criação e produção dos filmes-ensaio vem permitindo que os jovens bolsistas revisitem suas convicções e crenças sob uma lente crítica, conectando suas trajetórias aos desafios e potencialidades do cotidiano escolar. Como discutido por Larrosa (2004), o ato de narrar não apenas organiza a memória, mas também a transforma em um campo de possibilidades, onde o passado é reinterpretado à luz das necessidades do presente e das expectativas do futuro:

Trata-se não tanto da verdade subjetiva, como da verdade da subjetividade, na convicção de que o comunicável, o transmissível, o que vale a pena escrever, o que vale a pena pensar não é o real abstrato e nem o real empírico; não é a verdade mais ou menos definitiva do que são as coisas, mas a experiência viva de alguém, o sentido sempre aberto e móvel do que nos acontece. (Larrosa, 2004, p.37)

O processo de criação imagética, centrado na elaboração de filmes-ensaios, traz à tona a dimensão estética das práticas educativas. Segundo Dewey (1934), a estética está intrinsecamente ligada à experiência, sendo um elemento essencial para a construção de significados. Nesse sentido, os filmes-ensaios funcionaram como mediadores entre a experiência sensível e a reflexão crítica dos bolsistas e das narradoras, permitindo que ambos expressem ideias e sentimentos de maneira que transcende os limites das narrativas verbais tradicionais.

Na nossa concepção, uso do filme-ensaio vem se destacando pela capacidade de integrar múltiplas dimensões da experiência docente; a narrativa articula singularidade dos sujeitos, sua rede de *conhecimentossignificação* ao trabalho sobre o tempo, como a aprendemos com Marilena Chauí (2023), aquele em que se deu o acontecido narrado e o que a narrativa está sendo tecida. Nesse sentido, as produções filmicas vêm facilitando que os docentes reflitam sobre suas trajetórias e articularem novas possibilidades para a prática educativa.

Assim, vem atuando como catalisador de discussões sobre diversas temáticas, como desigualdades, identidade e subjetividade. A experiência estética possibilita que os jovens bolsistas e as docentes repensem seus papéis e abordagens, incorporando perspectivas interdisciplinares e críticas. Ao narrarem e compartilharem suas histórias, a equipe de produção do curta e os participantes encontram um espaço para validar suas experiências e reconhecer o impacto de suas ações no contexto escolar.

Com Ricoeur (1994), entendemos que as histórias de vida se entrelaçam, criando significados compartilhados. O autor aponta que o “emaranhamento” das histórias surge como uma espécie de “pré-história” da narrativa, cuja origem é escolhida pelo narrador. Essa pré-história conecta a narrativa a um todo mais amplo, fornecendo um “pano de fundo”. Esse pano de fundo, por sua vez, é composto pela “imbricação viva” das histórias vividas, que se entrelaçam umas nas outras. É necessário que as histórias narradas se ergam nesse pano de fundo para que o sujeito implicado também se revele. Assim, “a história responde pelo homem”, uma ideia que evidencia como o ato de narrar é secundário ao processo de “tornar a história conhecida”.

A integração entre memória, narrativa e o desejo, potencializada pelo uso de recursos audiovisuais, vêm demonstrando possibilidades na ampliação da compreensão dos desafios e as possibilidades da educação contemporânea. Como sugere Larrosa (2004), o ensaio é a escrita de um tempo inseguro e problemático, um pensamento em movimento que transforma o vivido em ponto de partida para novas práticas e reflexões, sem buscar respostas definitivas, mas abrindo possibilidades de compreensão e transformação.

Nesse sentido, os filmes-ensaios não apenas documentaram as experiências dos participantes, mas também podem oferecer caminhos para a construção de uma pedagogia mais

crítica, criativa e comprometida com a transformação social exercida por professores preparados por conhecerem o desafio inerente ao ofício.

Ao integrar narrativas pessoais e reflexões teóricas, este estudo pode contribuir na formação docente de jovens licenciandos que ainda estejam na universidade, ao propor metodologias que valorizam a subjetividade, a criatividade e a pluralidade de experiências. Essa abordagem, que enfatiza as histórias de vida e as práticas pedagógicas é particularmente relevante para promover uma educação mais inclusiva e reflexiva no contexto educacional contemporâneo. Dessa maneira, reafirma-se que a educação, como ato político, voltado para a transformação social, conecta histórias individuais a projetos coletivos de mudança e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. São Paulo: Editora 34, 1984. p. 15-45
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês. Barbosa.; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/ do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda. *Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam*. Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. São Paulo: Cortez, 2019.
- ALVES, Rubem. *Um mundo num grão de areia: o ser humano e seu universo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Verus, 2009.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOSI
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de Maria de Lourdes Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DOUBROVSKY, Serge. *Le livre brisé*. Paris: Grasset & Fasquelle, 1989.
- EMILIÃO, Vieira. Soymara Vida de professora: currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. 2022. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- EMILIÃO, Soymara Vieira. (DES) FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO/DO PNAIC: A POTÊNCIA DO ENCONTRO SUBVERTENDO A LÓGICA DE HOMOGENEIZAÇÃO. **Communitas**, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 398–415, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1506>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. *Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Petrópolis: Vozes, 2023.

- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Psyche*, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2004. Disponível em <https://psykhebase.es/descarga/articulo/8086428.pdf>. Acesso em 18 jan. 2025.
- LIMA TOLEDO, Evelyn Jeniffer de, COUTINHO, Henrique do Nascimento. Licenciatura: escolha ou falta de opção. *Rev. Exitus* [online]. 2020, v.10, e020029. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1253>
- MARKER, Chris. *Sans Soleil*. Filme, 1983.
- MARTINS, Anna Faedrich. Memória e autoficção em *A Casa dos Espelhos*, de Sergio Kokis. *Letrônica*: v. 2 n. 1., 2009.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar*: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MACHADO, Arlindo. O filme-ensaio. A Terra é Redonda, 31 jul. 2020. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/o-filme-ensaio/>. Acesso em 18 jan. 2025.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Da modernidade desencantada aos reencantamentos possíveis. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, p. 1-18, 2023. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.67235>.
- PALLASMAA, Juhani. *The Embodied Image*: Imagination and Imagery in Architecture. Chichester: Wiley, 2011.
- PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003
- REIS, Graça; GARCIA, A. O cinema: redes de prazeres e aprendizagens em imagens móveis. *Quaestio*, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 117-134, 2016. Disponível em <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2593>. Acesso em 18 jan 2025.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa – Volume 3*: O tempo narrado. Tradução de Rogério de Almeida. Campinas: Papirus, 1994.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.
- Submetido em 30 de janeiro de 2025*
Aprovado em 08 de junho de 2025

Informações das autoras

Soymara Vieira Emilião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)
E-mail: emiliaosoymara@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3588607838898010>

Sylvio Pinel
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
E-mail: rpsylvio@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2583-1997>
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8196426729011974>

Kelly Perdiz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: perdizkelly@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0065-0322>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7111865699214701>