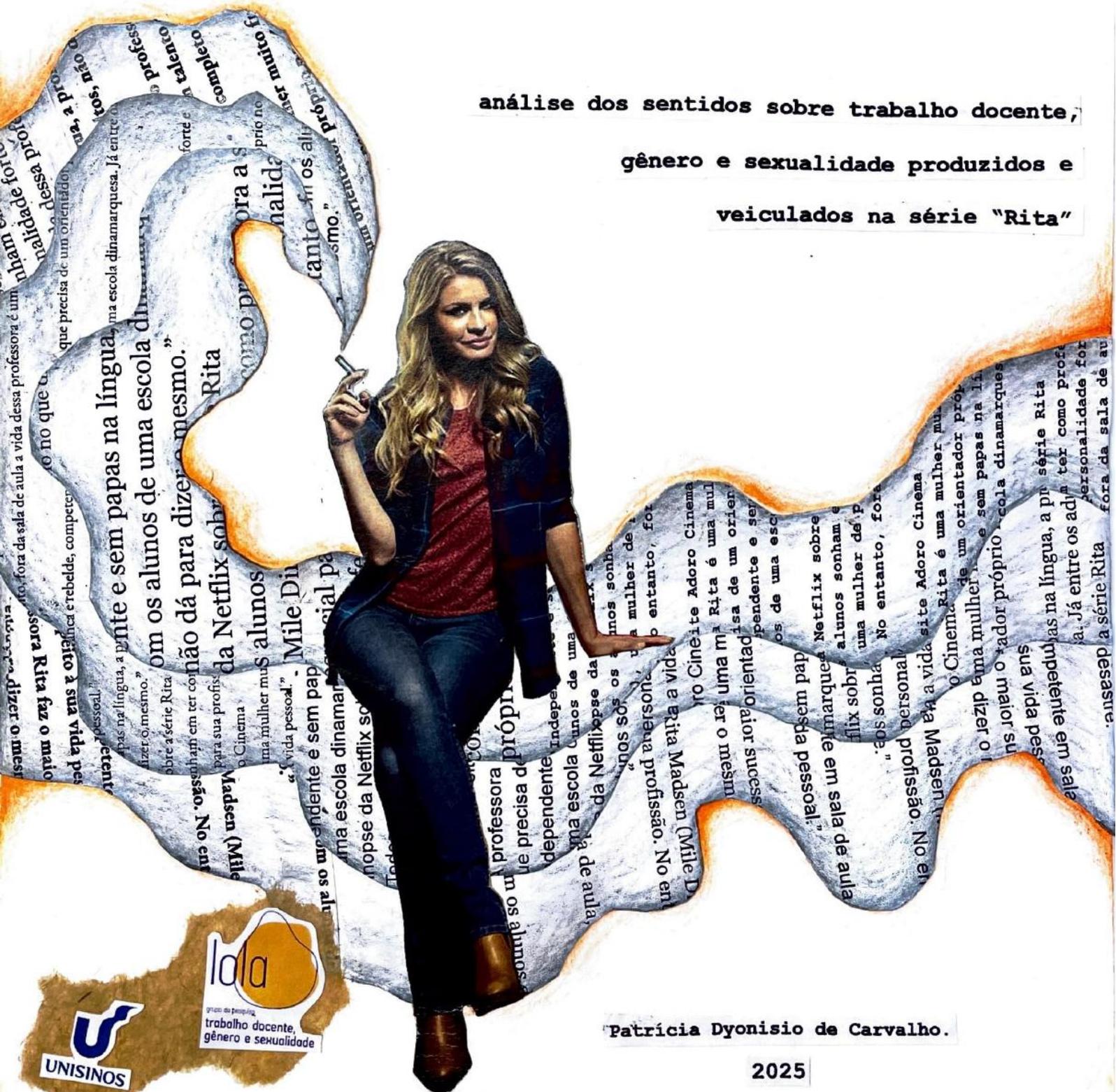


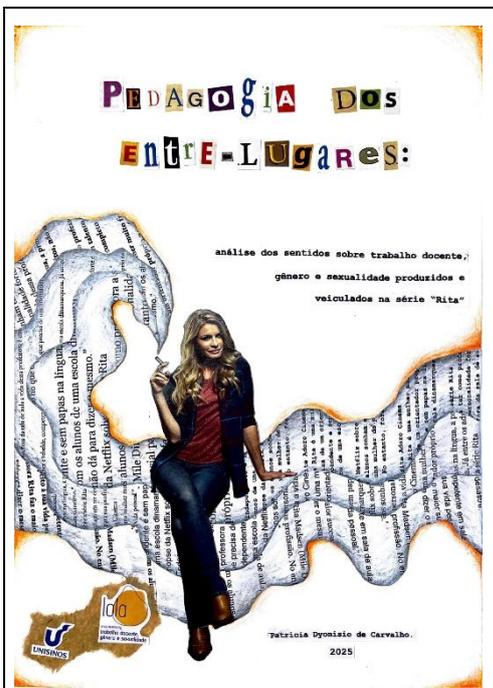
# PEDAGOGIA DOS

## ENTRE-LUGARES:

análise dos sentidos sobre trabalho docente,  
gênero e sexualidade produzidos e  
veiculados na série "Rita"



Patrícia Dyonisio de Carvalho.



Autora da capa: Clarissa Lacerda  
E-mail: [larissa.lacerda.ferreira@gmail.com](mailto:larissa.lacerda.ferreira@gmail.com)  
Porto Alegre, 2025.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
DIRETORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**PATRÍCIA DYONISIO DE CARVALHO**

***PEDAGOGIA DOS ENTRE-LUGARES:***  
**análise dos sentidos sobre trabalho docente, gênero e sexualidade**  
**produzidos e veiculados na série *Rita***

**São Leopoldo**

**2025**

PATRÍCIA DYONISIO DE CARVALHO

***PEDAGOGIA DOS ENTRE-LUGARES:***  
**análise dos sentidos sobre trabalho docente, gênero e sexualidade**  
**produzidos e veiculados na série *Rita***

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa: Formação, Pedagogias e Transformação Digital

São Leopoldo

2025

C331p

Carvalho, Patrícia Dyonisio de.

*Pedagogia dos entre-lugares* : análise dos sentidos sobre trabalho docente, gênero e sexualidade produzidos e veiculados na série *Rita* / Patrícia Dyonisio de Carvalho . – 2025.

108 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

“Orientadora: Profª. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna”

1. Docência. 2. Etnografia de tela. 3. Gênero. 4. Série *Rita*.  
5. Sexualidade. 6. Trabalho docente. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski - CRB 10/2524)

PATRÍCIA DYONISIO DE CARVALHO

***PEDAGOGIA DOS ENTRE-LUGARES:***  
**análise dos sentidos sobre trabalho docente, gênero e sexualidade**  
**produzidos e veiculados na série *Rita***

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna (orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Jamil Cabral Sierra  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

---

Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

## **AGRADECIMENTOS À CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico esta tese às principais professoras que me constituem. Cada uma, a seu modo, pegou-me pela mão e me levou novamente à escola: Maria Cláudia, Maria José e Márcia Andréa.

## AGRADECIMENTOS

Minha mãe está partindo e me disse, perto de silenciar para sempre, que eu tenho que aprender a viver em estado de sim. Que, quando eu estiver em um momento bom, devo ficar completamente nele, não sair dali, assentar o Orí na beleza da vida, não deixar a cabeça levar para nenhuma parte que não seja estar feliz, inteira no que eu sinto, porque depois pode ser esquecimento. Vai ser. Só não se sabe quando. Ela disse também que o grande erro da vida é perguntar para onde vamos. Isso não importa. O certo é decidir com quem (Socorro, Acioli, 2023, p. 198-199).

Eu não sabia exatamente para onde iria, mas eu sabia que muitas pessoas estariam a meu lado. Em alguns momentos, acompanhando-me mais de perto, em outros, olhando-me de longe, mas atentas à minha caminhada. Foram as minhas companhias de trajeto que possibilitaram que, nos últimos quatro anos, eu tenha aprendido a viver em estado de sim. Eu disse sim à minha profissão. Eu disse sim às minhas escolhas profissionais. Eu disse sim às minhas escolhas acadêmicas. Eu disse sim à professora que eu me tornava a cada dia, tentando deixar (um pouco) de lado a professora que eu havia idealizado.

Agradeço!

À professora Maria Cláudia, por apostar em mim, por caminhar a meu lado e por me ajudar a olhar para a nossa profissão e para mim de muitas e diferentes formas. Por me ajudar a assentar o Orí na beleza da vida — e toda a complexidade que envolve esta palavrinha tão pequena. Não esquecerei dos seus incontáveis convites para que eu saísse do lugar e que eu confiasse, porque estaria comigo e era isso que importava. Não há palavras capazes de descrever o que o seu olhar cuidadoso e rigoroso produziu em mim, por mim e por esta pesquisa.

Antes mesmo da minha entrada no doutorado, eu já me sentia sendo orientada por ela. Eu estava partindo — e partida — quando me encontrei com a professora e com o seu convite para que eu pudesse olhar para mim — para a minha profissão —, pois isso me ajudaria a estar em estado de presença em sala de aula.

Esta tese é uma das maiores bonitezas da minha vida e um dos mais importantes projetos pessoais, acadêmicos e profissionais. E eu sei que eu só pude desenvolver esta pesquisa porque ela esteve comigo, caminhando junto, auxiliando-me a ver e a lembrar que há coisas muito potentes no exercício da docência e, as que não são, eu poderia estudar e lançar sobre elas um olhar de pesquisadora. Eu costumava afirmar, nos dois primeiros anos do doutorado, que eu estava sendo alfabetizada por uma pedagoga e por seu grupo de pesquisa. Por tudo isso, obrigada!

À Profa. Dra. Luciana Loponte, à Profa. Dra. Laura Dalla Zen, ao Prof. Dr. Jamil Sierra e ao Prof. Dr. Maurício Ferreira, por aceitarem compor a banca examinadora. A leitura rigorosa

de cada um/a na qualificação da proposta de pesquisa, auxiliou-me a repensar os caminhos que vinha percorrendo como pesquisadora.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pela oportunidade de cursar o doutorado em uma instituição com tamanha qualidade. Esta é garantida pelos profissionais que a compõe. A estes, eu agradeço especialmente! Cada professor/a que tive ao longo dos quatro anos de estudo me auxiliou na constituição da professora e pesquisadora que tenho me tornado.

Ao Lola, grupo de trabalho, estudos e orientação, e às/aos colegas, Catharina, Cassius, Cláudio, Fernanda, Francine, Inajara, Isabella, Jonas, Jonathan, Jorge, Kemily, Maria Eduarda, Melissa, Miriã, Mitali, Pâmela, Rayane, Rita, Roberta, Rosemary, Soraia e Vivian. Cada leitura rigorosa e comprometida das minhas produções me auxiliou a construir esta pesquisa. Estar com vocês, nas quartas-feiras, preencheu as minhas semanas de sentido. O Lola me deu duas grandes amizades: Isabella e Jonathan. Emociono-me com a parceria de trabalho, de estudo e de vida que construímos nos últimos anos.

Em especial, à Catharina, pelo incentivo para que eu retornasse formalmente à academia. Tenho orgulho de ser sua aluna, parceira do Lola e amiga de longa data. Por cada leitura do meu texto — e de mim —, pelos abraços e pela acolhida, pelos momentos de estudo em parceria, pelas palavras, pelas escutas, pelos encontros, obrigada! A professora e a pessoa que tenho me tornado, diariamente, devo — em um lindo sentido — a você, minha amiga.

À Clarissa, minha querida ex-aluna, pela produção da capa; à Vivian, que além de parceira do Lola, realizou, criteriosamente, a revisão e a formatação deste trabalho; à Ray e à Soraia pelas traduções do resumo. O trabalho de cada uma de vocês qualificou esta tese, de diferentes formas.

À Andressa, pela parceria de vida! As nossas conversas e trocas diárias que me auxiliaram em diferentes momentos ao longo da pesquisa, desde o processo de seleção até a conclusão desta tese. Não há distância que nos impeça de construir diariamente essa que, para mim, é uma das mais bonitas amizades que experienciei.

À Raquel, pela relação de afeto e de amizade que construímos no trabalho. As partilhas de sala de aula, incluindo atividades interdisciplinares e leituras de livros literários com as nossas alunas, constituíram-me enquanto professora. E as nossas trocas sobre a escola me auxiliaram de muitas formas a retornar à sala de aula.

Às amigas e aos amigos com os quais construí relações de afeto e profissionais nas mais diferentes instituições de ensino onde trabalhei. Especialmente, à Ana Alves, Ana Cecato,

Anderson, Bibiana, Josiele, Margot, Melissa, Taise, Vânia e Viqui. Obrigada por cada troca que realizamos!

Às minhas queridas ex-alunas Ana Paula, Clarissa, Larissa, Manuela e Patrícia. Obrigada por apoiarem cada projeto meu, incluindo as participações na Olimpíada Nacional em História. Tenho muito orgulho de declarar que fui professora de vocês. Em diferentes momentos, eu lembrei das interlocuções que tivemos ao longo dos últimos quase 10 anos.

À Ândria, Débora, Giane, Guadalupe, Lilly, Naiara e Priscila, por entenderem as minhas ausências no WhatsApp, nos cafezinhos, nos mates e nos almoços.

À minha irmã Julia, pelas várias influências culturais e acadêmicas. Obrigada pelas trocas.

À minha mãe Marta e a meu pai Edison, por batalharem, ao longo da vida, para que eu pudesse estudar, ainda que — e talvez por conta disso também — para eles, o caminho do estudo tenha sido um pouco mais complexo e tortuoso. Obrigada por trabalharem para que eu pudesse trilhar um caminho diferente do de vocês, mas que carrega marcas importantes dessa herança. Obrigada por reconhecerem e respeitarem as nossas diferenças tanto quanto as nossas semelhanças. Vocês me deram a vida e um tanto de coisas mais.

À “vovó Magali”, agradeço pelos cuidados e pelo afeto! Há um provérbio africano que pontua *ser preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*. Obrigada por ser parte fundamental desta aldeia que possibilitou a minha existência neste mundo.

Ao Carlos, pela partilha da vida! Obrigada pelo carinho e pelos cuidados ao longo dos últimos anos. Obrigada por estar junto no dia a dia. Obrigada por me apresentar o seu país — e tudo de mais lindo que conheci por lá. Obrigada por me apresentar sua família! Encanta-me a possibilidade de construir um novo idioma só nosso, que mistura o que há de mais estranho na língua portuguesa e na língua espanhola.

A cada pessoa do *Raios de Luz*, aos amigos que tenho construído neste espaço e às pessoas de lá que tanto me cuidam. Há um certo equilíbrio e segurança que desenvolvi ao longo do processo de doutoramento que sei que devo a este lugar.

A obra de Acioli (2023), com a qual escolho iniciar esta seção, intitula-se *Oração para desaparecer*. Escrevo estas páginas como quem faz uma oração — não para desaparecer — para agradecer a cada pessoa que me auxiliou a olhar e a caminhar por esta tese.

Às vezes a gente escreve fora, às vezes a gente precisa passar alguns anos escrevendo dentro aquilo que é mais vital. Até compreender a escrita de nós mesmos, que se faz em universos diversos, mas convergentes (Brum, Eliane, 2017, p. 368).

## RESUMO

A presente pesquisa investiga sentidos sobre trabalho docente veiculados e/ou produzidos na série *Rita*, principalmente a partir da análise da personagem professora Rita; e de que modos docência e gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos. A série dinamarquesa foi dirigida por Christian Torpe, entre 2012 e 2020, com distribuição no Brasil pela plataforma de *streaming* Netflix. A pesquisa está fundamentada nos campos dos Estudos em Docência, dos Estudos de Gênero e Sexualidade e dos Estudos Culturais, em articulação com a perspectiva pós-estruturalista. A partir destes campos, a investigação é desenvolvida utilizando o procedimento metodológico da etnografia de tela (Rial, Carmen, 2005; Balestrin, Patrícia, 2011; Cruz, Éderson da, 2019; Tavares, Olívia, 2018; 2024). Os principais conceitos que funcionam como ferramentas teórico-metodológicas são: docência (Dal’Igna, Maria Cláudia, 2023); gênero interseccionado com sexualidade (Scott, Joan, 1995; Meyer, Dagmar, 2013; Louro, Guacira, 2014); representação (Silva, Tomaz da, 2007; 2014; Louro, Guacira, 2014); entre-lugar (Bhabha, Homi, 2018). A partir destas ferramentas e por meio das análises, foi possível identificar e examinar duas categorias analíticas e os seguintes sentidos produzidos: (1) Rita, a professora que (não) salva e, ao mesmo tempo, transborda, colocando-se na relação com estudantes e famílias; (2) Rita, a professora “erva daninha”, tratada como salvadora e/ou (in)adequada entre seus pares, famílias e jovens com quem trabalha. A partir dos sentidos analisados, defende-se a seguinte tese: por um lado, Rita pode ser compreendida como uma reificação da relação que se estabelece historicamente entre trabalho docente e mulheres; por outro, as cenas e a série também promovem deslocamentos em relação ao modo com que a professora se relaciona com seu trabalho docente. Nesta direção, operando com os conceitos de docência e entre-lugar, propõe-se uma problematização das dicotomias (boa ou má, adequada ou inadequada, santa/salvadora ou promíscua) para analisar os entre-lugares do trabalho docente: Rita na relação consigo, com a coordenação, com colegas docentes, com as famílias e com estudantes. Esse modo de pensar e praticar o trabalho docente é chamado, nesta pesquisa, de *pedagogia dos entre-lugares*.

**Palavras-chave:** docência; trabalho docente; gênero; sexualidade; série *Rita*; etnografia de tela.

## ABSTRACT

This research investigates the meanings of teaching work conveyed and/or produced in the series *Rita*, mainly based on the analysis of the teacher character Rita; and how teaching, gender and sexuality cross and constitute these meanings. The Danish series was directed by Christian Torpe between 2012 and 2020, and distributed in Brazil by the Netflix streaming platform. The research is based on the fields of Teaching Studies, Gender and Sexuality Studies and Cultural Studies, in conjunction with the post-structuralist perspective. Based on these fields, the research is developed using the methodological procedure of screen ethnography (Rial, Carmen, 2005; Balestrin, Patrícia, 2011; Cruz, Éderson da, 2019; Tavares, Olívia, 2018; 2024). The main concepts that work as theoretical and methodological tools are: teaching (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023); gender intersected with sexuality (Scott, Joan, 1995; Meyer, Dagmar, 2013; Louro, Guacira, 2014); representation (Silva, Tomaz da, 2007; 2014; Louro, Guacira, 2014); between-place (Bhabha, Homi, 2018). Based on these tools and the analysis, it was possible to identify and examine two analytical categories and the following meanings produced: (1) Rita, the teacher who (doesn't) save and, at the same time, overflows, placing herself in a relationship with students and families; (2) Rita, the “weed” teacher, treated as a savior and/or (in)adequate among her peers, families and the young people she works with. Based on the meanings analyzed, the following thesis is defended: on the one hand, Rita can be understood as a reification of the relationship historically established between teaching work and women; on the other hand, the scenes and the series also promote shifts in the way the teacher relates to her teaching work. In this sense, using the concepts of teaching and in-between-places, we propose a problematization of the dichotomies (good or bad, adequate or inadequate, saint/saviour or promiscuous) in order to analyse the in-between-places of teaching work: Rita's relationship with herself, with school coordination, with fellow teachers, with families and with students. This way of thinking about and practicing teaching work is called, in this research, the *pedagogy of in-between-places*.

**Keywords:** teaching; teaching work; gender; sexuality; *Rita* series; screen ethnography.

## RESUMEN

La presente pesquisa investiga sentidos sobre trabajo docente difundidos y/o producidos en la serie televisiva *Rita*, principalmente a partir del análisis del personaje de la profesora Rita; y de qué modos docencia, género y sexualidad atraviesan y constituyen esos sentidos. La serie dinamarquesa fue dirigida por Christian Torpe, entre 2012 y 2020, con distribución en Brasil por la plataforma de *streaming* Netflix. La pesquisa está fundamentada en los campos de los Estudios en Docencia, de los Estudios de Género y Sexualidad y de los Estudios Culturales, en articulación con la perspectiva postestructuralista. A partir de estos campos, la investigación es desarrollada utilizando el procedimiento metodológico de la etnografía de pantalla (Rial, Carmen, 2005; Balestrin, Patrícia, 2011; Cruz, Éderson da, 2019; Tavares, Olívia, 2018; 2024). Los principales conceptos que operan como herramientas teóricas y metodológicas son: docencia (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023); género interseccionado con la sexualidad (Scott, Joan, 1995; Meyer, Dagmar, 2013; Louro, Guacira, 2014); representación (Silva, Tomaz da, 2007; 2014; Louro, Guacira, 2014); entre-lugar (Bhabha, Homi, 2018). A partir de estas herramientas y por medio de los análisis, ha sido posible identificar y examinar dos categorías analíticas y los siguientes sentidos producidos: (1) Rita, la profesora que (no) salva y, al mismo tiempo, desborda, poniéndose en la relación con estudiantes y familias; (2) Rita, la profesora “mala-hierba”, tratada como salvadora e/o (in)adecuada entre sus compañeros de trabajo, familias y jóvenes con quien trabaja. A partir de los sentidos analizados, se defiende la siguiente tesis: por un lado, Rita puede ser comprendida como una personificación de la relación que se establece históricamente entre trabajo docente y mujeres; por otro, las escenas y la série también promueven desplazamientos en relación al modo con que la profesora se relaciona con su trabajo docente. En esta dirección, operando con los conceptos de docencia y entre-lugar, se propone una problematización de las dicotomías (buena o mala, adecuada o inadecuada, santa/salvadora o promiscua) para analizar los entre-lugares del trabajo docente: Rita en la relación consigo, con la coordinación, con compañeros docentes, con las familias y con estudiantes. Ese modo de pensar y practicar el trabajo docente es llamado, en esta pesquisa, de *pedagogía de los entre-lugares*.

**Palabras-clave:** docencia; trabajo docente; género; sexualidad; série *Rita*; etnografía de pantalla.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Anjo .....	17
Fotografia 2 - Misiwe IV .....	53
Fotografia 3 - Rita .....	64
Fotografia 4 - Rita .....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumos da série <i>Rita</i> .....	43
Quadro 2 - Teses e dissertações com produções audiovisuais .....	49
Quadro 3 - Produções realizadas no Lola.....	51
Quadro 4 - Dados registrados em diário de campo .....	59
Quadro 5 - Síntese da temporada 3.....	60
Quadro 6 - Exemplo de decupagem de cena .....	61
Quadro 7 - Cenas em que Rita demonstra querer ser professora.....	68
Quadro 8 - Comentários sobre a professora Rita na internet.....	89

## LISTA DE PERSONAGENS

Anton	Filho jovem-adulto de Birgit.
Birgit	Aluna adulta de Rita. Ela sofre violência familiar. Vive com o seu filho Anton e seu marido Svend.
Gerd	Aluna adulta de Rita. Ela solicita que Rita dê aulas de Língua Inglesa para ela e um grupo de colegas. Ao final da série, ela falece.
Helle	Conselheira escolar da primeira escola em que Rita trabalha. Posteriormente, torna-se diretora da mesma instituição. Em um momento da série, mantém um relacionamento com Rasmus, com quem tem uma filha.
Hjordis	Professora que se torna amiga de Rita. É casada com Uffe, com quem tem um filho.
Jeppe	Filho adolescente de Rita. Estuda na primeira escola em que ela trabalha.
Jonas	Professor da primeira escola em que Rita trabalha na série.
Karl	Aluno adolescente de Rita. Em um determinado momento da série, tem piolho.
Laerer	Professor de Rita na adolescência.
Léa	Melhor amiga de Rita na adolescência. Se distanciam ao final do colégio e se reencontram na vida adulta, quando Rita se torna professora do filho de Léa.
Mads	Aluno adolescente de Rita. Ele é atravessado por diferentes vulnerabilidades.
Malene	Colega de colégio de Rita na adolescência.
Molly	Filha do meio de Rita. Não mora com a mãe.
Rasmus	Diretor da primeira escola em que Rita trabalha na série. Mantém um relacionamento com Rita em diferentes momentos da série e também se relaciona com Helle, com quem tem uma filha. Em um determinado momento, recebe um cargo administrativo na prefeitura da cidade, algo que se aproxima ao posto de secretário de Educação.
Ricco	Filho mais velho de Rita. Não mora com a mãe.
Rita	Protagonista da série. Ela trabalha predominantemente com jovens, o equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio brasileiro. Rita é a chefe de sua família, composta por ela e seus três filhos. O pai dos jovens não se fez presente na infância, juventude ou vida adulta dos três, havendo diferentes referências à professora como a principal responsável pelos cuidados com os filhos e com a casa (incluindo a sustentabilidade financeira deles, enquanto ainda viviam com ela).

Sasja	Aluna adolescente de Rita. Ela é uma das alunas que frequenta o porão, que acaba se tornando o espaço de encontro e de estudos de alunos incluídos.
Susanne	Professora de Rita na adolescência. Mãe de Léa, melhor amiga de Rita naquele período. Ao final do ano escolar, Rita se muda para a casa de sua professora. A relação entre elas é complexa.
Svend	Marido de Birgit e pai de Anton.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>PARTE I - (DES)APRENDENDO A OLHAR: FAZENDO PESQUISA SOBRE TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>21</b>
<b>1 PROBLEMATIZAÇÃO: OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA E A PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
1.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CONCEITOS QUE AUXILIAM O OLHAR .....	32
<b>2 PEDAGOGIA CULTURAL E ESTUDOS CULTURAIS: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE PESQUISAS .....</b>	<b>42</b>
<b>3 METODOLOGIA DA ETNOGRAFIA DE TELA: “EU NÃO TE VEJO MUITO BEM, MAS EU TE VEJO” .....</b>	<b>53</b>
<b>PARTE II - O TRABALHO DOCENTE QUE POSSO OLHAR: A SÉRIE RITA.....</b>	<b>63</b>
<b>4 RITA NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS E AS FAMÍLIAS: A PROFESSORA QUE (NÃO) SALVA .....</b>	<b>64</b>
<b>5 RITA, A PROFESSORA “ERVA DANINHA”: A SALVADORA E/OU A (IN)ADEQUADA .....</b>	<b>87</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO OLHAR AO CAMINHAR.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>102</b>

## APRESENTAÇÃO

### Fotografia 1 - Anjo



Fonte: Disponível em: [lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/129009/000976559.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/129009/000976559.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 04 abr. 2025.

Na Fotografia 1, há uma menina, muito jovem, usando um vestido branco e longo — que parece uma camisola —, correndo, com a boca e os braços abertos. Ela está em um campo, abaixo de seus pés, há grama e uma espécie de mato em suas costas. A cor de sua pele é branca e seu cabelo é claro, provavelmente loiro. A fotografia está em preto e branco. Ela está posicionada no canto esquerdo da imagem.

Há algo que parece ultrapassar o que descrevo a partir do que posso ver. Esta figura nos convoca a multiplicar os nossos modos de olhar, pois quando conhecemos a forma produzida, nos confrontamos com outras e diferentes possibilidades de encontro com ela.

A obra *Anjo* (s.d.)<sup>1</sup> é do esloveno Evgan Bavcar<sup>2</sup>, artista nascido em 1946, que perdeu a visão ainda na infância após sofrer dois acidentes. Para captar a fotografia, Bavcar solicitou à sua sobrinha que corresse, balançando um sino, assim ele conseguiria saber onde ela estava e a fotografaria por meio do barulho (Janela, 2001). Bavcar produziu uma imagem — sem poder *ver* com os olhos — na qual podemos olhar muitas coisas, inclusive o movimento produzido pela ação da menina ao tocar o sino, ainda que este não esteja visível.

Mesmo que não soubéssemos a história da imagem, de sua (pré-)produção ou da vida do artista, conseguiríamos relatar o que sentimos ou experimentamos ao estabelecer contato com a obra. Entretanto, a partir do conhecimento do seu contexto de produção, passamos a nos relacionar com ela de outros modos. É curioso pensar que uma das coisas que não conseguimos enxergar na fotografia é justamente o que Bavcar usa para reproduzi-la. A partir do sino, o fotógrafo produz a “fotografia do invisível”, como ficou conhecida.

Para o cineasta, dramaturgo e fotógrafo alemão Wim Wenders, não vemos exclusivamente com os olhos, mas com os outros sentidos. O escritor português José Saramago pondera que, para conhecermos as coisas, é preciso dar a volta nelas, é preciso vê-las em cada um de seus cantos. Agnès Varda, cineasta e fotógrafa belga, afirma que a visão não é somente alterada por uma doença ou por uma cegueira, mas pelos sentimentos e pela relação que estabelecemos com o que produzimos (Janela, 2001).

Um dos principais convites que recebi no processo de doutoramento, caminhando com a minha orientadora, a professora Maria Cláudia Dal’Igna, e com o Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade<sup>3</sup> — do qual faço parte desde 2021 —, foi o de multiplicar as possibilidades de olhar. Olhar com todos os sentidos. Dar a volta no objeto que

---

<sup>1</sup> A primeira vez que tive acesso à imagem de Bavcar foi no trabalho de conclusão de curso de Guadalupe Tomazzoli (2014).

<sup>2</sup> Segundo Guacira Louro (2007a), o que escrevemos e como nos comunicamos estão em articulação com o que conhecemos e como pesquisamos. Nesta direção, a partir da minha vinculação com os campos teóricos que embasam esta tese e o Lola, que compreendem a linguagem e o gênero como ferramentas teóricas e políticas, adotarei os gêneros feminino e masculino intercaladamente, ao me referir a professoras e professores, alunas e alunos, autoras e autores. A distinção será mantida somente quando for relevante para a discussão realizada. Além disso, utilizarei o nome e sobrenome das autoras e dos autores quando forem citados pela primeira vez no corpo do texto.

<sup>3</sup> Coordenado pela Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, o Lola reúne pesquisadores/as que desenvolvem ações de pesquisa, ensino e extensão na Educação Básica e no Ensino Superior, mobilizando os conceitos de docência, gênero, sexualidade, parentalidade e interseccionalidade como ferramentas éticas, políticas e pedagógicas. Sob a perspectiva da pesquisa-formação, propõem-se investigações que permitam desenvolver processos de cooperação regionais, nacionais e internacionais entre o grupo de pesquisa, universidades e escolas, para produzir conhecimentos sobre pedagogia, ensino e profissionalidade docente, bem como para analisar modos pelos quais gênero e sexualidade, em intersecção com outros marcadores sociais, conformam os caminhos da formação e da profissionalização. Ao mesmo tempo, o trabalho docente é analisado em articulação com a escola, a universidade e a família, para problematizar a produção de diferenças, desigualdades, discriminações e violências de gênero e de sexualidade no currículo e no planejamento pedagógico. (Ementa cadastrada no diretório de grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

estivesse olhando — sabendo da impossibilidade de abranger toda a sua complexidade —, tentando multiplicar as possibilidades de leitura.

Assim, desde a perspectiva pós-estruturalista, na qual esta pesquisa busca ancoragem, compreendo ser importante “aceitar que duvidar do instituído é uma estratégia de multiplicação, localização e relativização daquilo que se apresenta como verdadeiro; abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos para explorar sua multiplicidade e provisoriedade” (Meyer, Dagmar, 2021, p. 59). É de deste lugar que me movimentei ao longo do curso de doutorado em Educação e elaboro esta tese.

Os campos teóricos que fundamentam a investigação são os Estudos em Docência, os Estudos de Gênero e Sexualidade e os Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista. Estes me oferecem ferramentas para *identificar e analisar os sentidos produzidos e veiculados sobre trabalho docente que circulam na série Rita; e examinar como docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos.*

As perguntas de pesquisa são: *que sentidos são produzidos e veiculados sobre trabalho docente na série Rita, entre 2012 e 2020? E de que modos docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos?*

Para produzir o material empírico com o qual construo minhas análises, desenvolvi como metodologia uma etnografia de tela da série de *streaming Rita*, criada em 2012, por Christian Torpe. Composta por 40 episódios, divididos em cinco temporadas, narra a história da professora Rita Madsen<sup>4</sup>.

Passo a explicar como estruturo a tese, em duas partes, dividida em seis capítulos.

A Parte I, *(Des)aprendendo a olhar: fazendo pesquisa sobre trabalho docente*, é composta por três capítulos.

No Capítulo 1, *Problematização: olhares sobre a docência e a pesquisa*, retomo minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, celebrando e reconhecendo os encontros que tive ao longo da vida, para, a partir deste movimento, descrever como tenho me tornado professora, pesquisadora e aluna de doutorado. Ainda neste capítulo, apresento a perspectiva teórico-metodológica à qual me vinculo e os conceitos de docência, de gênero, de sexualidade e de representação, que me auxiliaram a formular o meu problema de pesquisa e a desenvolver as análises deste trabalho.

---

<sup>4</sup> Interpretada pela atriz Mile Dinesen, a protagonista trabalha predominantemente com jovens, o equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio brasileiro. Aos 42 anos, é mãe de três filhos: Jeppe — que frequenta a escola em que Rita trabalha —, Molly e Ricco. Rita é a chefe da família, responsável pelos cuidados com os filhos e com a casa, e pela sustentabilidade financeira dos quatro.

No Capítulo 2, *Pedagogia cultural e Estudos Culturais: possibilidades de construção de pesquisas*, apresento uma contextualização sobre o campo dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista, dando especial atenção a algumas pesquisas desenvolvidas com o cinema e com as produções audiovisuais. Esse capítulo me auxilia a sustentar como trabalho com uma série de *streaming*.

No Capítulo 3, *Metodologia da etnografia de tela: “Eu não te vejo muito bem, mas eu te vejo”*, demonstro como mobilizo a metodologia para produzir e organizar meu material empírico. Inicialmente, abordo uma breve discussão teórica sobre o termo e estabeleço um diálogo com as autoras que trabalham com a etnografia de tela em seus trabalhos. Aponto os cinco principais passos que desenvolvo para a construção e análise da empiria: o pré-campo; o longo período de contato com o campo; o (re)agrupamento das cenas; reassistir aos trechos pré-selecionados e o aprofundamento dos movimentos analíticos; e, a decupagem das cenas escolhidas.

A Parte II, *O trabalho docente que posso olhar: a série Rita*, é composta por dois capítulos analíticos e pelas considerações finais.

No Capítulo 4, *Rita na relação com os alunos e as famílias: a professora que (não) salva*, busco compreender como a série aborda o trabalho docente desempenhado pela professora, especialmente no que se refere à motivação docente, às atribuições dos professores e ao que se produz entre essas duas esferas, o que intitulo como *pedagogia dos entre-lugares*. Para realizar este movimento, retomo e aprofundo alguns dos referenciais teóricos apresentados no Capítulo 1.

No Capítulo 5, *Rita, a professora “erva daninha”*: a salvadora e/ou a (in)adequada, identifico e analiso outro sentido produzido e veiculado sobre trabalho docente que circula na série *Rita*: a professora “erva daninha”, tratada como salvadora e/ou inadequada entre seus pares, famílias e jovens com quem trabalha. Aqui, também volto a dialogar com os referenciais teóricos apresentados anteriormente.

Ao final da tese, no Capítulo 6, *Considerações finais: do olhar ao caminhar*, retomo as argumentações construídas ao longo da minha escrita a partir das análises que desenvolvi, ressaltando a importância da pesquisa que desenvolvo para as discussões sobre trabalho docente e pedagogias culturais, mais especificamente, com a metodologia da etnografia de tela. Assim, a partir dos conceitos de docência (Dal’Igna, 2023) e de entre-lugar (Bhabha, 2018), defendo que Rita se torna uma professora que pensa e pratica uma *pedagogia dos entre-lugares*.

**PARTE I**  
**(DES)APRENDENDO A OLHAR:**  
**FAZENDO PESQUISA SOBRE TRABALHO DOCENTE**

## 1 PROBLEMATIZAÇÃO: OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA E A PESQUISA

Há um momento depois que você afasta o olho  
em que você esquece onde está  
porque viveu por um tempo, parece,  
em algum outro lugar, no silêncio do céu noturno.  
[...]

Você se dá conta mais tarde  
não de que a imagem é falsa  
mas de que a relação é falsa.

Você vê outra vez a que distância  
está cada coisa de outra coisa (Glück, Louise, 2021, p. 147).

Glück (2021) nos propõe uma reflexão sobre as sensações ao olharmos o universo por meio de um telescópio e, especialmente, o que se produz em nós quando afastamos o olho do instrumento e voltamos a ver o mundo com *os nossos olhos*. Este foi um dos desafios com os quais lidei nestes quatro anos de doutoramento: afastar os olhos e, no silêncio, olhar novamente para as imagens — que já eram outras — de formas diferentes, a outras distâncias, para pensar sobre os diversos sentidos que podem ser produzidos sobre a (minha) docência. Conforme Rosa Fischer (2007, p. 69), em diálogo com Michel Foucault, “pensar é exercitar um modo de vida, estudar é viver a própria vida presente”.

Com a intenção de tentar regular as lentes que me auxiliam a olhar e vivenciar o mundo e a docência dos mais diferentes ângulos, inicio este capítulo me aproximando e considerando a minha própria complexidade como aluna, professora e pesquisadora. Assim, estabeleço um diálogo com Tomaz da Silva (2002, p. 54):

quando dois corpos se encontram, de que forma um afeta o outro? Ao encontrar-se com outro, um corpo tem sua capacidade de agir — em oposição a sofrer passivamente uma ação exterior — aumentada ou diminuída? A potência de agir. É esse o critério para determinar se um encontro é bom ou não.

Assim como reflete Silva (2002), tive bons encontros na minha vida; fui, muitas vezes, atravessada por afetos. Os movimentos que faço hoje são heranças dessas relações que me constituíram e me constituem. Acredito que a escola tenha sido um importante *encontro* em minha vida. Propositadamente, não estou afirmando que foram os encontros com as professoras, mas o espaço da *escola* e tudo o que pode (ou não) acontecer *lá*.

Em minha infância, nos mudamos algumas vezes de bairro, de cidade e de estado. Poderia, inclusive, apontar as dificuldades de criação de vínculos que atravessaram os meus primeiros 10 anos de vida e a minha juventude, por conta das frequentes mudanças vinculadas

a movimentos de cuidado que minha mãe exercia em relação à minha avó e a meu avô. Naquele contexto, talvez possa afirmar que a escola foi peça fundamental para a minha família sustentar um espaço no qual eu pudesse ser criança.

Importa salientar, desde o início deste capítulo, que ao longo desta tese me refiro à palavra “cuidado” com diferentes sentidos e em diferentes contextos, entretanto, não a tomo como ferramenta de pesquisa. Assim, ainda que a forma que a utilizo nesta escrita seja mais livre, não deixo de fazê-la sem uma reflexão crítica da importância dos sentidos relacionados ao conceito de cuidado. Para Maria Cláudia Dal’Igna (2017a; 2024a<sup>5</sup>), o cuidado é compreendido como conceito e como princípio. A autora defende o trabalho docente como trabalho de cuidado, cuidado vinculado à nossa profissão, não somente na relação que estabelecemos com nossas alunas, mas conosco: “ser professora e praticar a pedagogia do miudinho também implica ocupar-se e preocupar-se com a profissão docente. A docência é um trabalho de cuidado que envolve alma/cognição e corpo-carne” (Dal’Igna, 2024a, n.p).

Uma das permanências dos meus seis aos 18 anos foi o colégio. Foram seis adaptações escolares. Entretanto, naquele espaço e com aquelas pessoas pude, enquanto criança — e, posteriormente, adolescente, — viver, aprender, sofrer, amar, experienciar, errar, acertar, conhecer algumas versões de mundos, entre tantas outras (des)aprendizagens (Dal’Igna, 2023), algumas, inclusive, pela primeira vez.

Em frente à minha primeira escola, em Campo Grande/MS, me despedi da minha mãe enquanto o meu pai fotografava a cena: era meu primeiro dia de aula, no que chamávamos de Jardim B. Naquela mesma escola, meu pai participou da corrida do saco, em um evento de Dia dos Pais. Tenho esta cena registrada em fotografia também. Lá, cantávamos o hino nacional, uma vez por semana; fazíamos uma fila, no início da tarde; “tirávamos” distância uns dos outros; e, colocávamos a mão direita no peito em respeito à cerimônia<sup>6</sup>.

Depois de dois anos, fui para uma nova escola, na mesma cidade, e lá, descobri que o Papai Noel, do qual sempre tivera medo, era o meu professor de Educação Física. O registro fotográfico demonstra a minha má vontade com a descoberta (estou sentada na perna dele, com os braços cruzados e com uma cara de poucos amigos). Lembro-me da noite do pijama, dos

---

<sup>5</sup> Nesta pesquisa, ao fazer referência ao *podcast* “Nós da Docência”, escolhi citar diretamente Dal’Igna (2024a; 2024b; 2024c; 2025). Embora a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) indique que se cite o nome do *podcast*, minha opção foi por destacar e dar visibilidade à autoria de Dal’Igna.

<sup>6</sup> É interessante perceber que este sinal de militarização da década de 1990 retorna nos anos 2020 por meio do projeto das escolas cívico-militares em circulação em nosso país. Para mais informações, acessar: [diplomatique.org.br/tv/o-que-esta-por-tras-das-escolas-civico-militares/](http://diplomatique.org.br/tv/o-que-esta-por-tras-das-escolas-civico-militares/). Acesso em: 04 abr. 2025.

eventos noturnos em torno do coreto da escola, do primeiro menino que se declarou para mim — ele atravessava a cidade de bicicleta para me ver aos finais de semana<sup>7</sup>.

Na metade da antiga segunda série do Ensino Fundamental, passei a frequentar uma escola em São Leopoldo/RS. Meu avô havia adoecido aqui, no estado, e minha mãe se responsabilizara por seus cuidados. Estava crescendo e, à minha volta, muitas mulheres da família cuidavam de seus entes queridos, tanto na de minha mãe, quanto na de meu pai.

Entreí na nova escola em julho, no meio do ano letivo. Ali, fui a aluna que auxiliava a professora, explicando para alguns colegas exercícios de Matemática e de Língua Portuguesa, que já havia estudado naquele ano. Estava lá, quando a morte dos Mamonas Assassinas virou o assunto em um intervalo, e quando apareci em uma foto de turma, na quarta série do Ensino Fundamental, com um aparelho dentário que chamávamos de “freio de cavalo”.

Dois anos mais tarde, em uma grande escola de Porto Alegre/RS, falei os primeiros palavrões em sala de aula — e minha mãe foi chamada para conversar —; tornei-me amiga das meninas populares da turma; estudei a música *Faroeste Caboclo*, nas aulas de Ensino Religioso; assisti aos festivais de música; participei dos jogos escolares; tive a minha primeira briga (quase) física com uma amiga; fui às primeiras “reuniões dançantes” na casa de meus colegas. Tive também um professor muito curioso: ele colecionava miniaturas de sapos. Com ele, fiz o meu primeiro — e único — livro coletivo de contos. Estava na escola quando o meu avô faleceu no hospital, que ficava a poucos metros de onde estudava.

Na sétima série do Ensino Fundamental, comecei a estudar de manhã, em uma escola pequena, no bairro para onde a minha família se mudara. Ia e voltava a pé, às vezes acompanhada por alguma colega que morava próximo a mim. Lá, conheci uma das minhas grandes amigas; desfilei representando a minha turma no baile da escola; participei de um debate sobre Guerra Fria proposto pela professora de História; fiz um trabalho para o evento científico da escola sobre a doença que havia matado meu avô; participei do voluntariado; fiz aulas de teatro — e montamos uma peça de Sherlock Holmes —; assisti a um show do Cidadão Quem, em um evento escolar; joguei Uno nos intervalos; descobri que as Torres Gêmeas haviam sido atacadas em 11 de setembro.

Ao final da oitava série do Ensino Fundamental, pedi a meus pais para cursar o Ensino Médio em uma escola que tivesse um ensino mais voltado ao vestibular. Lá, tirei notas muito baixas; frequentei alguns plantões para tirar dúvidas; fiz mais duas importantes amizades; apaixonei-me algumas vezes; sofri por amor tantas outras; comecei a ler um pouco mais. Nesta

---

<sup>7</sup> A cena remete ao poema *O último poema do último príncipe*, de Matilde Campilho (2015, p. 33): “era capaz de atravessar a cidade em bicicleta só para te ver dançar. E isso diz muito sobre a minha caixa torácica”.

escola, uma professora de Matemática me marcou pela forma como ensinava matrizes. Lá, tive aula com um professor que se tornaria meu colega no Programa de Pós-Graduação em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e, posteriormente, se tornaria pai de um dos meus alunos. Também fui colega de um menino que seria meu aluno no curso de Língua Inglesa, do qual fui professora após a faculdade de Jornalismo.

Os encontros que tive nos 13 anos de educação escolar foram diversos. Embora tenha poucas lembranças que envolvam professoras mais diretamente, o ambiente escolar foi o “cenário” no qual vivenciei importantes experiências que me constituíram como aluna, criança, jovem, adulta e, me arrisco a dizer, professora. A escola foi o local onde pude ser criança e jovem de forma relativamente segura<sup>8</sup>.

Independentemente da quantidade de enfermeiras que vivessem em minha casa e dos tratamentos de saúde do meu avô e da minha avó, a escola não apenas fazia parte da minha rotina, mas a organizava.

Apesar disso, a minha escolha pela docência — ou desta em relação a mim — não ocorreu ao final do Ensino Médio. Terminei a escola com somente uma pista do que desejava para *o futuro*: queria ser uma leitora voraz. Olhava para a minha irmã, que me passava muitas referências de livros e filmes, e queria ter acesso aos mais diversos mundos por meio da literatura e do cinema, assim como ela. Foi com este objetivo que entrei na faculdade de Jornalismo, na PUCRS.

Em meu primeiro ano de faculdade, conheci a Zezé, uma das professoras que marcaram a minha trajetória na graduação. Historiadora, ministrava a disciplina de História da Comunicação e suas leituras obrigatórias eram capítulos de uma coleção que abordava a história a partir de uma perspectiva cultural, embora fosse alinhada ao pensamento marxista. Adorava ouvir a Zezé durante as aulas, amava a sua voz e como me provocava a pensar nas articulações entre a comunicação e a história. Mesmo anotando sistematicamente as discussões realizadas e lendo os textos, foi a disciplina em que tirei uma das minhas piores notas da faculdade, o que me levou a admirar ainda mais a Zezé. Talvez a dificuldade de compreender o que ela me convidava a estudar fosse o que eu buscava quando pensava que, ao estudar Jornalismo, poderia ter acesso a diferentes leituras sobre o mundo.

---

<sup>8</sup> Ao abordar pontos específicos da minha vida escolar, não pretendo apontar que tudo o que vivi na escola foi somente bonito. Sei que, no ambiente escolar, também se vivenciam traumas, preconceitos, entre outros aspectos. Entretanto, opto por narrar a escola a partir dessa perspectiva para tentar compreender o que faz eu retornar a este espaço, mas, desta vez, como professora.

No segundo ano da faculdade, cursei outra disciplina com a Zezé, uma eletiva que propunha refletir sobre os governos militares e a comunicação. E aquele foi o primeiro momento em que ouvi o relato de uma mulher que havia sido torturada pela Ditadura civil-militar em Porto Alegre<sup>9</sup>.

Ao final da faculdade de Jornalismo, estava com metade do curso de História, minha segunda graduação, concluído; então, inscrevi-me no mestrado e em uma especialização, também na área da História. As pesquisas que desenvolvi, desde o Jornalismo até as duas especializações, articulam o processo de transição democrática na Espanha à comunicação. O encontro com a professora Zezé havia produzido efeitos sobre o meu processo formativo. Naquela época, ainda acreditava que o meu objetivo com a História fosse trabalhar como pesquisadora (no bacharelado) e não como professora (na licenciatura)<sup>10</sup>.

Nas disciplinas vinculadas à licenciatura, nas quais precisávamos ir à sala de aula “ensinar História”, conheci a segunda professora que tensionaria a minha “escolha” profissional mais diretamente. Foi com a Márcia Andréa que, ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula para “dar uma aula de História”, senti que talvez aquele fosse um lugar familiar para o qual desejasse retornar. Atuei como professora estagiária em uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual de Porto Alegre/RS. Lembro-me da sensação de parar em frente à turma com a aula que havia preparado e com os meus materiais. Hoje, escrevendo esta tese e retornando a esta vivência, parece que aquele foi um movimento importante de cuidado, não somente com aquela turma de crianças atravessadas por algumas precarizações de vida (Butler, Judith, 2018), mas comigo. A escola se apresentava, mais uma vez, como aquele lugar seguro para mim.

Foi assim que, antes mesmo de finalizar a faculdade de História, estava decidida a trabalhar como professora. Então, fui contratada para dar aulas de Língua Inglesa, em um curso de línguas. Logo após, em meu primeiro ano de formada, em 2014, fui professora em uma

---

<sup>9</sup> Aquela aula ainda reverbera em mim e retorna à minha memória, especialmente enquanto acompanho discussões envolvendo a democracia em nosso país, tais como quando houve a mudança de nome em uma das principais avenidas da minha cidade para a Avenida da Legalidade, em 2014, com revogação em 2018; ou quando políticos gaúchos posaram com uma placa de rua quebrada com o nome de Marielle Franco. Utilizo o conceito de Ditadura civil-militar por compreender que houve um apoio fundamental da sociedade civil para que o regime se sustentasse por 21 anos em nosso país. Disponível em: [veja.abril.com.br/politica/quatro-anos-depois-dupla-positiva-de-novo-com-placa-quebrada-de-marielle](http://veja.abril.com.br/politica/quatro-anos-depois-dupla-positiva-de-novo-com-placa-quebrada-de-marielle); [sul21.com.br/cidades/2018/04/decisao-judicial-invalida-lei-que-mudou-nome-da-avenida-da-legalidade-e-da-democracia/](http://sul21.com.br/cidades/2018/04/decisao-judicial-invalida-lei-que-mudou-nome-da-avenida-da-legalidade-e-da-democracia/); [blogbvps.com/2024/03/31/o-golpe-de-1964-a-ditadura-e-a-historiografia-por-rodrigo-patto-sa-motta/](http://blogbvps.com/2024/03/31/o-golpe-de-1964-a-ditadura-e-a-historiografia-por-rodrigo-patto-sa-motta/). Acesso em: 04 abr. 2025.

<sup>10</sup> Atualmente, compreendo que essas duas dimensões não estão dissociadas ao longo da formação, mas são disputadas. Para uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre a formação e a carreira de professora, ver: FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL’IGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia: cenários da carreira**. São Leopoldo: Unisinos, 2013. Ao longo desta tese, apresentarei outras dimensões que atravessam e constituem a docência.

escola estadual, em um cursinho pré-vestibular, em uma faculdade pequena e em uma escola privada (nesta, com aulas de apoio no turno inverso). Em 2015, iniciei meu trabalho como professora titular, em uma escola privada de Porto Alegre/RS. Ao final deste mesmo ano, fui convidada para assumir como professora de História, em outra escola privada da minha cidade.

Nos anos seguintes à minha entrada nas escolas, não deixei de investir em minha formação: realizei cursos vinculados (ou não) a universidades (inclusive, virtualmente, durante o período da pandemia de covid-19<sup>11</sup>), participei de uma disciplina como aluna especial, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e me dediquei muito à leitura — não somente de textos e de obras acadêmicas, mas de produções artísticas, desde literárias a museológicas. Cada um desses movimentos foi fundamental para constituir o que Dal’Igna e Fabris (2015) denominam como “*ethos* de formação”.

Para as autoras, trata-se de um

[...] *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo, este processo amplia-se e cria uma cultura de pertencimento, uma “morada”, uma comunidade partilhada (Dal’Igna; Fabris, 2015, p. 78, grifos das autoras).

Dal’Igna e Fabris (2015) formularam o conceito pensando nos efeitos do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na formação das professoras. No meu caso, percebia que abordagens e atividades que tensionavam aspectos vinculados à democracia e à diferença (especialmente de gênero e de raça), em uma perspectiva interdisciplinar, foram se tornando cada vez mais recorrentes em minha sala de aula. Em 2020, no projeto que submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unisinos, para cursar o doutorado, arrisquei assumir que a minha docência estava atravessada por determinadas marcas que a constituíam.

Os anos de 2019 e 2020 foram desafiadores para mim. Estava cada vez mais difícil permanecer em sala de aula (desde os planejamentos das aulas, das atividades e das avaliações até o próprio contato interpessoal que atravessava a minha vida na escola). Inicialmente, não tinha tantas dúvidas se queria seguir em sala de aula, embora pensasse que havia muitos aspectos da escola e da minha profissão que me geravam sofrimento. O que me mantinha em sala de aula, em muitos momentos, eram as parcerias de trabalho e de vida que construí com

---

<sup>11</sup> A pandemia de covid-19 foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, com encerramento em maio de 2023. O Brasil contabilizou mais de 36 milhões de infectados, sendo que cerca de 693 mil vieram a óbito. Disponível em: [brasilescola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm](https://brasilescola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm). Acesso em: 04 abr. 2025.

amigas e colegas. Eu sentia que a interdisciplinaridade, mais uma vez, estava me ajudando a encontrar sentido para o que fazia como professora de História.

Entretanto, ao longo de 2020 — o primeiro ano da pandemia e o que mais nos impôs restrições em vários aspectos da vida —, as minhas energias pareciam estar chegando quase ao final e eu já começava a anunciar em conversa com amigas que vinha pensando em outras possibilidades de trabalho e, talvez, não tivesse mais vontade de ser professora. Enquanto (re)escrevo este capítulo, relendo este trecho, lembro-me da sensação que tive e a percebo em alguns de meus colegas na instituição em que trabalho.

O encontro com o doutorado — com o Lola e comigo — possibilitou-me olhar para este sentimento, nomeá-lo, fazer algo com ele e observar que há uma trama de narrativas sobre professores que nos atravessam e nos constituem diariamente (Dal’Igna, 2023)<sup>12</sup>. Escolho mencionar apenas três exemplos do Instagram, e das pesquisas realizadas pela professora Maria Cláudia sobre esta plataforma, mas provavelmente, você já foi atravessado por postagens como esta: *Reflexão: o que se perde quando um professor deixa uma escola; Apagão de professores: como o MEC [Ministério da Educação] poderia resolver esse problema; e, Não existe escola feliz com professores tristes*<sup>13</sup>.

Na época em que repensava minha escolha profissional e minha motivação para ser professora, além de estar em sala de aula, também havia aceitado o desafio de fazer parte de um sindicato. É deste lugar que, em setembro de 2020, passei a procurar por palestrantes para participarem de um debate sobre o retorno ao ensino presencial em meio à pandemia. Escrevi à Catharina Silveira, professora, pesquisadora e amiga de longa data (e, desde 2021, colega do Lola), perguntando qual nome poderia me indicar. Ela me disse gostar muito de como a professora Maria Cláudia se posicionava, e acreditava que ela poderia complexificar o debate sobre o retorno às aulas presenciais<sup>14</sup>.

Após o evento, senti que o debate sobre a presencialidade nas escolas havia me preenchido de esperança, de diversas formas. Mais especificamente, as palavras da professora Maria Cláudia — e como cada uma delas foi dita — reverberaram em mim, durante os dias,

---

<sup>12</sup> No próximo capítulo, desenvolvo uma discussão sobre pedagogias culturais. Por enquanto, apresento estas provocações iniciais, sem a intenção de desenvolvê-las detalhadamente.

<sup>13</sup> Disponível em: [instagram.com/p/DGbjNQzTtWZ/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DGbjNQzTtWZ/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==); [instagram.com/p/DE7FyycuFkU/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DE7FyycuFkU/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==); [instagram.com/p/DFZDT-yPj6g/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==](https://www.instagram.com/p/DFZDT-yPj6g/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==). Acesso em: 04 abr. 2025.

<sup>14</sup> Considero importante ressaltar que, nesse ponto, faço uma pausa enquanto escrevo. Volto às conversas de WhatsApp com minha amiga, ao descrever os efeitos da narrativa da professora Maria Cláudia em mim, após o debate. E assim, sigo na escrita: com dificuldade de escrever sobre esse encontro.

meses e anos seguintes. Este foi o encontro que me levou, mais uma vez, à escola<sup>15</sup>. A partir daquele momento, a escola que passei a experienciar como professora começou a ser um espaço com muitas possibilidades de produção de vida e de saúde para mim e, de certa forma, para as alunas com quem convivi. Ao longo do tempo, desejava estar cada vez mais presente na escola. Esta presença que menciono não significa a presencialidade em um contexto de pandemia, mas a “presença docente”, defendida por Dal’Igna (2023; 2024b) em um dos nós que compõe a docência.

Nas palavras da autora (2024b, n.p):

vou me concentrar em NÓS e na nossa profissão, porque entendo que o nosso trabalho precisa ser cuidado e, nós, professoras e professores que estamos sempre acelerados pelo tempo da vida, da escola e da universidade, precisamos criar brechas para viver o presente imediato, aqui e agora, comprometendo-se consigo mesmas e com a nossa profissão. [...] Meu convite é este para ti e para mim. Acredito na nossa capacidade de organizar o tempo a partir do princípio do cuidado, para interromper temporariamente os fluxos da vida acelerada, para caminhar de outros modos. Nosso desafio é construir, no tempo presente, um modo encarnado de exercer a docência, um modo de estar presente em sala de aula e um modo de ser professora presente, uma maneira de corporificar a docência com cada parte de nós mesmas. Vamos juntas cuidar da gente e da nossa profissão!

É neste contexto que, em 2020, há cerca de três anos, iniciava a escrita de um projeto de tese para submeter ao PPGEduc da Unisinos. Aquela primeira escrita me auxiliou a transformar a dor em palavras, como escreve Brum (2017), ao longo de sua obra *Meus desacontecimentos*. Precisei deixar que uma parte do meu ideal de professora falecesse, para outra professora poder (sobre)viver — uma professora possível, que pode ser feliz na docência, como nos ensina Dal’Igna (2024b).

Durante esse exercício (quase constante) de olhar e de pensamento — de afastar os olhos e olhar novamente, como sugere Glück (2021) — que tenho realizado, desde o projeto que submeti ao PPGEduc, este é o quarto exercício de escrita que construo. Os primeiros movimentos que elaborei na direção da construção de perguntas de pesquisa me fizeram voltar à minha própria docência e à trajetória que vinha construindo como professora de escolas privadas, de Educação Básica, de Porto Alegre/RS.

No projeto, por meio do qual ingressei como doutoranda no PPGEduc, em 2021, estava interessada em analisar os entrelaçamentos entre o trabalho docente e um dos lugares de sujeito que entendia ocupar na época, o de professora feminista. Nesta direção, descrevi três cenas nas

---

<sup>15</sup> A sensação que tive naquele momento me lembra a crônica *A história de um olhar* (Brum, 2006), na qual ela conta a história de Israel e de sua professora. Usei um trecho deste texto em uma das epígrafes do projeto que submeti ao PPGEduc, em 2020.

quais percebia que o feminismo se articulava ao que compreendia serem as minhas práticas docentes em sala de aula, a partir de três principais relações: com as alunas, com a equipe técnica (direção, coordenação e orientação) e na produção dos materiais pedagógicos.

A primeira cena descrita no projeto havia ocorrido em 2018, em uma das escolas onde trabalhava. As meninas de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio questionavam a divisão das aulas de Educação Física entre meninas e meninos. Os meninos, de forma geral, concordavam com a separação. Entretanto, as meninas solicitaram que realizássemos uma discussão durante a aula de História para problematizarmos coletivamente os motivos de tal divisão, bem como os diferentes modos de ser menina e de ser menino na escola. Passada a aula, os meninos pareciam apresentar maiores resistências às aulas de História, o que foi atribuído pela equipe técnica da instituição ao “meu” feminismo. Poucos meses mais tarde, fui desligada da escola.

Três anos depois, vivenciei, em outra escola privada de Porto Alegre/RS, a cena com a qual iniciei o segundo projeto de pesquisa que realizei ao longo do primeiro e parte do segundo ano de doutoramento. Na ocasião descrita, havia apenas meninos em minha sala de aula do segundo ano do Ensino Médio e, mais uma vez, o tema que emergiu tinha atravessamentos de gênero e, neste caso, de saúde mental. Em minha segunda escrita, retomava a primeira cena e a articulava com a segunda. A intenção era observar como o meu percurso formativo no doutorado — e os encontros que tive com as alunas e com os alunos nas turmas pelas quais passei e o que fiz com isso — produziu mudanças em minha docência, em como observava e colocava o meu trabalho docente sob suspeita para, a partir de então, pensar e produzir outras formas de ser professora.

Partirei desses dois breves relatos dos projetos anteriores para tensionar algumas questões que parecem produtivas para pensar os caminhos que fui trilhando com a minha pesquisa.

O primeiro aspecto que importa ressaltar é que as perguntas que havia construído em 2020 articulavam docência e feminismo, enquanto o segundo projeto, pensado ao longo de 2021 e parte de 2022, anunciava estar mais voltado a compreender as relações entre trabalho docente e gênero. Narrativamente, acreditava estar produzindo deslocamentos importantes na pesquisa, ao anunciar que tomaria gênero como ferramenta teórico-metodológica da pesquisa (Scott, Joan 1995). Contudo, como o texto, as problemáticas e os objetivos de pesquisa construídos reforçavam uma compreensão de gênero como um elemento articulado à docência<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Na próxima seção, apresento uma discussão sobre gênero e posiciono a perspectiva a partir da qual elaboro esta tese.

Outro aspecto importante a ser considerado era que o meu olhar ainda estava direcionado aos alunos e como me relacionava com eles. Isto é, embora anunciasse que o meu objeto de pesquisa era o trabalho docente, as minhas perguntas ainda estavam direcionadas à prática pedagógica. A minha compreensão sobre a docência estava vinculada a algo que é produzido fora do sujeito, considerando pouco a importância de estudá-la aprofundadamente e de refletir sobre o processo de formação pedagógica e o que faço com o que fazem comigo, como nos provoca Dal’Igna (2023). As últimas linhas do segundo projeto, entretanto, apresentavam pistas importantes para que esta tese pudesse ser estruturada: “talvez esse projeto seja sobre seguir na sala de aula, sobre duvidar (e muito) da separação entre academia e escola, teoria e prática. Talvez esse projeto seja sobre viver (n)a docência”.

Nesta direção, importa salientar que o processo de construção de outras problemáticas de pesquisa, de outros objetivos, de outros materiais empíricos, ao longo dos últimos anos, foram fundamentais para a presente tese poder ser escrita, visto que o processo de pesquisa, na perspectiva pós-estruturalista é

[...] construído por referências e ferramentas que deslocam certezas, invocam multiplicidades e operam com provisoriiedades e, exatamente por isso, nos colocam o desafio de estarem profundamente ancoradas num campo teórico e, ao mesmo tempo, admitirem a sua contingência e a sua transitoriedade (Meyer; Soares, Rosângela, 2018, p. 41).

As leituras, a parceria com minha orientadora, o Lola, as colegas, as aulas, as minhas vivências como professora e outros aspectos vinculados mais diretamente à minha vida pessoal, possibilitaram que realizasse determinados movimentos como pesquisadora e cercasse o principal elemento em comum entre as três escritas: o trabalho docente.

Início este capítulo refletindo sobre a importância das múltiplas formas de olhar, a partir dos diferentes sentidos relacionados ao *olhar*, da torção do objeto em seus diferentes ângulos e dos efeitos de afastarmos e retomarmos o olhar. Também ressalto como os encontros e os afetos foram constituindo os movimentos que realizei com os *meus olhos*. Ao retomar a minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, reconheço e celebro os encontros que atravessaram e transformaram aquela menina que se despedia da mãe, em frente à escola, em seu primeiro dia de aula — enquanto o pai as fotografava — na professora, pesquisadora e aluna de doutoramento que, ao escrever esta tese, constrói formas de olhar que articulam sua trajetória de vida e o trabalho docente.

Na próxima seção, apresento os referenciais teórico-metodológicos que me auxiliam a olhar para o meu material empírico.

## 1.1 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CONCEITOS QUE AUXILIAM O OLHAR

Ao longo da seção anterior, apresentei algumas pistas de como o meu pensamento está, em muitas situações, vinculado a imagens, textos literários, fotografias, músicas, entre outros. Esta talvez seja uma das importantes marcas que a graduação em Jornalismo produziu em mim: as associações com artefatos culturais<sup>17</sup>. A arte me ajuda na busca por frestas, brechas e cantinhos por meio dos quais posso olhar e viver (n)o mundo (Carvalho Filho, Evanilson; Maknamara, Marlécio, 2018) e (n)a docência.

Enquanto buscava produzir estas frestas com o meu grupo de pesquisa, em 2021, a minha orientadora iniciou o projeto *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pandemia* (Dal’Igna, 2021)<sup>18</sup>. Esta pesquisa objetiva analisar os sentidos sobre trabalho docente que vêm sendo produzidos e veiculados nas tecnologias visuais, em diálogo com professoras da Educação Básica e com alunas de licenciaturas. Para a sua construção e execução, passamos, no Lola, a mapear séries de *streaming*, perfis de Instagram, filmes, músicas, entre outros artefatos culturais que nos auxiliassem na produção das análises.

Deste modo, esta tese nasceu articulada ao projeto, porque muitos exercícios dos quais participei durante a sua execução me ensinaram uma outra forma de ser pesquisadora. Ao mesmo tempo, auxiliou-me a potencializar um movimento que vinha sendo realizado pelo Lola, em suas pesquisas, desde 2007: o da transformação de artefatos da cultura em materiais empíricos.

É neste contexto que encontro a série dinamarquesa *Rita*: enquanto o Lola qualificava as possibilidades de olhar para o trabalho docente a partir das chamadas tecnologias visuais, eu buscava uma saída para a vida em sala de aula. Naquele momento, percebi que precisaria “sair” da escola para poder “retornar” àquele espaço. Este deslocamento me ajudaria a transformar as minhas frustrações e dúvidas sobre o trabalho docente em potência de vida ou, como defende Dal’Igna (2023, p. 13), a arte poderia “permitir, ainda, a promoção de uma docência ética e

---

<sup>17</sup> Compreendo como artefatos culturais produções da cultura (filmes, novelas, músicas) que veiculam, produzem e fazem circular determinados saberes, formas de ser e de estar no mundo (Andrade, Paula, 2016). Mais recentemente, integrando o projeto de pesquisa sobre trabalho docente e tecnologias visuais (Dal’Igna, 2021), passo a compreender que os conteúdos das redes sociais, séries de televisão e *streaming*, revistas, livros, entre outros, também podem ser considerados materialidades empíricas. Além deste projeto, no Capítulo 2, apresento as pesquisas do Lola que me auxiliam a olhar para essas materialidades.

<sup>18</sup> Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul, entre 2021 e 2023.

estética que lança olhares inesperados sobre a educação, que respeita a individualidade e a singularidade da existência de cada pessoa e sua potência formativa”.

Luciana Loponte (2023) me auxilia a complexificar o olhar que lanço sobre as relações possíveis entre o trabalho docente e os artefatos da cultura, por meio de suas pesquisas sobre arte e docência e a partir das produções do site *Arteversa* — Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência —, sob sua coordenação. Conforme a autora,

podemos entender que há brechas possíveis para a constituição de outras éticas, outros modos de atuar na docência, aliadas com uma estética como arte de viver, como potência micropolítica, como forma de vida atenta às diferenças, a alteridade e a dissonância característica da vida humana e, por consequência, de todo o trabalho pedagógico (Loponte, 2023, p. 4).

Em outras palavras, articulando a produção de conhecimento de Dal’Igna (2023; 2024a; 2024b; 2024c, 2025) e Loponte (2023), entendo que, ao mesmo tempo em que a arte me possibilita olhar para o trabalho docente por meio das frestas e me ajuda a seguir acreditando e apostando na docência — por meio dos movimentos que produz em mim e no trabalho que desempenho — ela também é produtora de certas realidades (Carvalho Filho; Maknamara, 2018), que me importam investigar. Os olhares que lanço sobre a personagem Rita, a partir das ferramentas teórico-metodológicas, permitem-me pensar e produzir formas outras de ser e de estar professora.

Nesta direção, a partir da articulação entre a série dinamarquesa e o meu objeto de pesquisa — o trabalho docente atravessado e constituído por gênero e sexualidade — busco *identificar e analisar os sentidos produzidos e veiculados sobre trabalho docente que circulam na série Rita e examinar como docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos*.

Para construí-los, foi fundamental realizar diferentes movimentos de pesquisa como integrante do Lola. É a partir da minha inserção na agenda de pesquisa da minha professora orientadora que (re)construí objetivos, perguntas de pesquisa, metodologia e (des)aprendi muitas vezes a ser e a me tornar professora e pesquisadora. Foi no encontro com a minha orientadora e com o Lola que a relação entre trabalho docente, gênero e sexualidade, que já me mobilizava de alguns modos, encontrou as condições de possibilidade para se transformar em uma pesquisa.

Além do projeto de pesquisa já mencionado, há outros dois com os quais me vinculo mais diretamente. O primeiro, *PIBID/CAPES: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga* (Dal’Igna, 2017b), visa conhecer e analisar

os impactos do PIBID na construção da identidade profissional da pedagoga. Ao tratar sobre a constituição destas identidades, o projeto se tornou fundamental para que pudesse realizar movimentos de aproximação mais efetivos com o próprio campo da Pedagogia e com as teorias vinculadas à identidade profissional e ao trabalho docente.

O segundo, *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero* (Dal’Igna, 2017a), objetiva identificar, descrever e analisar os sentidos atribuídos às expressões de afeto, amor e cuidado na constituição da identidade profissional docente nos cursos de formação inicial. O material empírico da pesquisa consiste na literatura pedagógica acadêmica recomendada por esses cursos. Ainda que a minha pesquisa se debruce sobre outro tipo de material empírico — uma série da Netflix —, pesquisar sobre os sentidos atribuídos a afeto, amor e cuidado na formação docente tem sido potente para aprofundar os meus estudos sobre trabalho docente e gênero.

Além das posições que ocupo como aluna de doutoramento e integrante do Lola, importa apontar que, ao longo da produção desta tese, trabalhei como professora de História em diferentes instituições de ensino: em uma escola privada, no município de Porto Alegre/RS, com jovens do sétimo ano do Ensino Fundamental e do segundo ano do Ensino Médio; em um Instituto Federal, na região do Vale do Paranhana/RS, como substituta da disciplina de História do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, atuando nos primeiro, segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Médio técnico, dos cursos de Administração, de Agropecuária e de Informática; e em uma escola de um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS, com jovens de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental.

O que descrevo e analiso nesta tese está relacionado à posição de sujeito que ocupo há mais de 10 anos como professora de jovens em diferentes instituições de ensino. Construo esta pesquisa na relação que estabeleço entre o que defendo teórica e metodologicamente e ao meu próprio trabalho docente, articulando e produzindo o encontro entre teoria e prática, partindo da perspectiva da desconstrução das oposições binárias, conforme Derrida (Silva, 2011).

Nesta direção, farei quatro ponderações sobre a perspectiva teórica que sustenta como me relaciono com os três principais conceitos que me auxiliam na construção de minhas análises — docência, gênero na intersecção com sexualidade e representação — e sobre cada um deles. O aprofundamento teórico será desenvolvido ao longo dos movimentos analíticos, entretanto, considero-o fundamental, para situar de que lugares de saber parto nesta escrita e para anunciar o que compreendo por docência, por gênero e sexualidade e por representação.

### Primeiro movimento: perspectiva pós-estruturalista

Os campos de estudo nos quais me ancoro são os Estudos em Docência, Estudos de Gênero e Sexualidade e Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista. Neste sentido, pesquisar e escrever “significa resistir à pretensão de operar com ‘a verdade’. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (Louro, 2007a, p. 241). Por isso, as descrições e análises que realizo a partir da série *Rita*, mobilizando representação como conceito-ferramenta em articulação com os conceitos de docência e de gênero interseccionado com sexualidade, são apenas algumas das leituras possíveis a partir desse artefato cultural tomado como material empírico, visto que estão contexto-situadas sob o meu olhar de pesquisadora.

Meyer (2021, p. 59) ressalta a produtividade de investir na potência da multiplicação dos sentidos, a partir da elaboração de pensamentos e das análises na “lógica rizomática do ‘e’, evitando a lógica binária conectada ao ‘ou’”. Entendo que Rita é um dos exemplos da possibilidade de multiplicação de sentidos sobre o trabalho docente, ao desempenhar funções e agir de determinados modos na escola e em sua vida pessoal que podem ser tomados como contraditórios ou equivocados, ao olharmos para a professora entre aparentes polos: a adequada ou a inadequada, a boa ou a má, a santa ou a promíscua, por exemplo. Entretanto, a partir dos conceitos que mobilizo nesta tese, proponho uma problematização destas dicotomias, compreendendo como a personagem exerce o trabalho docente como uma *pedagogia dos entre-lugares*.

Importa ressaltar ainda que a intenção desta tese não é descrever ou prescrever um trabalho docente ideal, mas *identificar e analisar os sentidos produzidos e veiculados sobre trabalho docente que circulam na série Rita e examinar como docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos*.

### Segundo movimento: Estudos em Docência

Na tentativa de explicitar o que compreendo por docência, apresento, brevemente, alguns dos referenciais teóricos sobre o conceito e sobre a formação de professoras que me ajudam a olhar para o meu objeto de estudo, o trabalho docente atravessado e constituído por gênero e sexualidade, de determinados modos. Objetivamente, esses referenciais defendem a

existência de uma profissão exercida por professoras, distanciando-se das compreensões que a tomam como um dom, uma vocação.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2014) e Geovana Melo e Selma Pimenta (2019) defendem que a identidade docente é composta por três dimensões: os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Para Bernardete Gatti (2017, p. 732), os saberes da professora aliam “conhecimento de conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associados a posturas éticas e estéticas”. Ao passo que Maria Roldão (2007) demarca que à professora compete ensinar, envolvendo os saberes formais (vinculados à formação docente) e os saberes experienciais (da vida profissional).

Apesar de me aproximar destas autoras e autores, que trabalham na perspectiva da teoria crítica, para realizar as análises desta tese, e de considerar a sua importante contribuição para pensar o trabalho docente, há uma dimensão da docência — os processos subjetivos que nos atravessam quando ensinamos alguém (Dal’Igna, 2023) — que me interessa descrever e analisar, mas não está abarcada nas pesquisas mencionadas. Dal’Igna (2023, p. 46) me auxilia a compreender a docência como um processo de ser e de se tornar, um percurso autoral a ser trilhado por cada professora, a partir de uma “dupla injunção — de fora para dentro e de dentro para fora —, resultando em um nó: humanidade, presença, autoria”.

Segundo a autora, a nossa identidade profissional docente é constituída pelas experiências que vivenciamos na Educação Básica, na graduação e em nossa atuação como professoras em instituições de ensino. Contudo, também precisamos considerar os processos subjetivos que vivenciamos quando ensinamos nossas alunas e como isso reverbera em cada uma de nós de uma forma diferente, visto que “ser professora é uma marca que se produz na pessoa, que constitui sua identidade” (Dal’Igna, 2023, p. 45).

Ao nos convidar a refletir sobre *nós*, Dal’Igna (2023) nos provoca a olharmos para a nossa profissão e para como nos constituímos professoras — e não diretamente para as nossas alunas —, bem como sobre o que dizem a respeito do nosso trabalho. Nesta direção, docência (Dal’Igna, 2023; 2024b) é uma ferramenta analítica que me auxilia a problematizar as dicotomias associadas à personagem principal e a identificar e analisar uma pedagogia constituída na série *Rita: a pedagogia dos entre-lugares*.

Para construir as argumentações que me permitem sustentar que há um modo de pensar e de praticar o trabalho docente pela professora da série atravessado e constituído pelo que Dal’Igna (2023; 2024b) denomina os *nós da docência*, se faz necessário descrever o que a autora compreende por cada um dos nós: humanidade, presença e autoria docente. Para Dal’Igna (2023, p. 74),

a vida humana é complexa, e nossa humanidade não está garantida a priori, para o bem e para o mal. Aqui reside nossa responsabilidade ética, política e pedagógica como docentes. A humanidade docente envolve ação responsável com os outros e consigo mesmo como ser humano e como professora. A humanidade docente é existencial, e não essencialista. É universal e particular. É multiplicidade e singularidade. É possuída e despossuída. É fortaleza e fraqueza. É corpo. É incorporação. É encarnação.

A intenção, ao buscar sustentação na humanidade docente, não é a de qualificar as ações de Rita como boas ou más, mas a de descrever de que forma a professora age sobre si e sobre cada um de seus alunos encarnadamente, com tudo o que tem e com o que lhe falta. E, neste sentido, os argumentos da presença e autoria docente são fundamentais para a tese que defendo:

a presença docente exige encarnação. Envolver-se com alguém como professora significa estabelecer uma relação consciente de si mesma e da presença do outro. A presença docente compreende inteireza, um modo de teorizar e de praticar o trabalho docente, uma maneira de corporificar a docência com cada parte de nós mesmas (Dal'Igna, 2023, p. 80).

Docência é autoria. Docência é uma forma de manifestação do pensamento. Uma chance de duvidar de si e ultrapassar o próprio pensamento. A professora transforma, em primeiro lugar, a si mesma. Entendo que, quando ensinamos, não fazemos somente algo a alguém, mas fazemos algo com nós mesmas. Defendo uma vida que nos torne autoras da nossa própria existência (Dal'Igna, 2023, p. 134).

A presença e a autoria docentes me auxiliam a compreender a relação que Rita estabelece com as diferentes instâncias escolares — consigo, com a coordenação, com colegas docentes, com as famílias e com estudantes —, bem como as marcas autorais que caracterizam a sua atuação profissional. Assim, ao operar com o conceito de docência de Dal'Igna (2023; 2024b), consigo identificar e analisar determinados sentidos sobre o trabalho docente, veiculados e produzidos na série *Rita*.

### Terceiro movimento: Estudos de Gênero e Sexualidade

Em articulação com a perspectiva pós-estruturalista e na relação com o conceito de docência, passo a apresentar como opero com gênero e sexualidade como conceitos que me auxiliam a examinar como docência, gênero e sexualidade atravessam os sentidos sobre trabalho docente produzidos e veiculados na série *Rita*.

Nesta tese, gênero é compreendido como organizador do social e da cultura (Scott, 1995; Meyer, 2013), sendo também produzido *na e pela* cultura, no sentido em que as características que reconhecemos como femininas e/ou como masculinas — até o próprio corpo — são

aprendidas e variam conforme as culturas e as sociedades em que estão inseridas, ou seja, são provisórias.

Para Scott (1995) e Louro (2014), é necessária a desconstrução da oposição binária entre mulheres e homens, visto que, ao colocá-los em polos opostos em nossos exercícios analíticos, aprisionamos os sujeitos a determinadas formas de vivenciar as feminilidades e as masculinidades, ignorando outras possibilidades de existência no mundo. Nesta perspectiva, gênero nos permite desconstruir a relação entre os polos feminino e masculino, além dos próprios polos, ao reconhecer distintas formas de generificação, incluindo pontos de contato e de distanciamento entre eles, a depender dos sujeitos — e os contextos — sobre os quais estamos nos debruçando.

Nas palavras de Louro (2014, p. 31-32):

desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal, não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Outra dimensão que importa ressaltar é que não compreendo gênero como sinônimo de sexo, pois não há uma relação necessariamente direta entre o corpo e o sexo de alguém. Isto é, um corpo feminino pode exibir traços considerados masculinos (Louro, 2017). Ao mesmo tempo, não é possível negar que “o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 2014, p. 21-22).

Assim, não há um “corpo feminino” antes de descrevermos e disputarmos no âmbito do social e da cultura as características de um corpo feminino. Conforme Meyer (2013, p. 19), as “relações que possibilitam que sua biologia [do corpo] passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais”.

Na perspectiva pós-estruturalista, a análise e descrição de nossos objetos de conhecimento e materiais empíricos estão articuladas à análise e descrição das próprias relações de poder envolvidas na produção de conhecimento. Afinal, “analisamos também os investimentos, os pequenos combates, aquilo que se afirma em discurso, mais do que aquilo que se proíbe. Enfim, analisamos-descrevemos os focos de instabilidade das relações de poder, porque o poder possui inúmeros pontos de lutas” (Paraíso, Marlucy, 2021, p. 41). Isso importa

quando trabalhamos com gênero, porque o conhecimento que produzimos e com o qual dialogamos também é generificado e disputado.

As pesquisas de Dal'Igna (2005; 2023) auxiliam-me a compreender que a docência não está fora deste processo de generificação e de sexualização. Conforme narramos, a professora e o trabalho que desempenha não estão desvinculados das compreensões que construímos e partilhamos culturalmente sobre masculino e feminino, sobre ser professor e ser professora (Dal'Igna, 2005). Assim, dialogo com Dal'Igna (2023) a partir do conceito de “generificação da docência”, que considera que gênero e sexualidade constituem a docência e produzem determinados modos de exercê-la — de ser e de estar professora.

Em suas palavras:

entrelaço, ainda, em minhas pesquisas, o conceito de docência com os conceitos de gênero e de sexualidade, para investigar processos de generificação e sexualização da docência. Gênero e sexualidade, de um lado, constituem a identidade profissional docente; de outro lado, produzem modos de exercer a docência. A identidade profissional docente é, portanto, generificada e sexualizada (Dal'Igna, 2023, p. 46).

Isto é, há uma generificação da cultura que faz os corpos aparecerem como corpos de mulheres e corpos de homens e, assim, supostamente, mais ou menos adequados a desempenharem determinadas funções (Louro, 2008), tais como a docência.

Há diferentes pesquisas produzidas por integrantes do Lola que me auxiliam a olhar para a docência de Rita na relação com gênero e sexualidade. Jonathan da Silva (2021) analisa a constituição da docência exercida por pessoas trans a partir das produções acadêmicas brasileiras, entre 2009 e 2019. Enquanto Isabella Ferreira (2021), em seu trabalho de conclusão de curso, busca identificar e analisar os sentidos produzidos sobre a docência de professoras lésbicas por meio de produções acadêmicas realizadas entre 2014 e 2020.

Nesta pesquisa, estas compreensões sobre gênero e sexualidade são fundamentais. Ainda que o olhar que lanço à *Rita* recuse a essencialização das vivências de gênero das personagens — o corpo da professora cisgênero é atravessado e constituído por gênero e sexualidade e sobre ele são produzidas narrativas que o descrevem como um corpo de mulher. Neste sentido, a partir da professora Rita, que cuida e descuida de suas alunas, de sua família e de si — com características que a aproximam do que é compreendido como feminino e masculino —, segue algumas regras e deixa de seguir outras na escola, tento complexificar o que entendo por trabalho docente, com um exercício de multiplicação dos olhares, evitando a lógica binária vinculada ao *ou*, explorando a potencialidade do *e* (Meyer, 2021).

#### Quarto movimento: Representação

Nesta tese, representação é tomada como um conceito-ferramenta por meio do qual mobilizo e analiso o meu material empírico, em articulação aos conceitos de docência e de gênero interseccionado com sexualidade. A partir da perspectiva pós-estruturalista, a representação é um processo social de atribuição de sentido às coisas, diretamente relacionado ao movimento de conhecer. A representação é a marca, a inscrição, ou seja, a materialidade do que conhecemos e “os signos são o que são e significam o que significam porque nós os fizemos assim” (Silva, 2007, p. 37). Portanto, não há uma forma estática e estável de representar algo, mas diferentes maneiras de fazê-lo; e, no interior de cada cultura, ocorre esse processo (Silva, 2007).

A imagem de uma professora, por exemplo, reflete o que compreendemos como a realidade, no sentido de que a representação é a realidade que importa (Silva, 2007). Ora, mas há algumas marcas que precisam estar presentes em uma professora para que ela seja nomeada como uma profissional “boa” ou “adequada”. Louro (2014, p. 107) nos auxilia nesta articulação entre representação, trabalho docente e gênero, ao ponderar que “a representação dominante do professor homem foi — e provavelmente ainda seja — mais ligada à autoridade e ao conhecimento, enquanto que a da professora mulher se vinculava mais ao cuidado e ao apoio ‘maternal’ à aprendizagem dos/das alunos/as”.

Neste sentido, representar é dividir, classificar, hierarquizar, vinculada ao processo de produção das identidades e das diferenças (Silva, 2014, p. 79), visto que “o signo carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da diferença”. Isto é, ao representar uma professora, também delimitamos o que não é uma professora. Ao tomarmos a identidade e a diferença como produções sociais não fixas, homogêneas e acabadas, é preciso ressaltar que esse processo não ocorre sem disputas, visto que “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade” (Silva, 2014, p. 91).

Rita é representada como uma “má” professora ou uma professora controversa, visto que a ela são atribuídas algumas características diferentes das que a cultura vem apresentando como “boa” professora — ao não cumprir as regras e manter relações sexuais com os pais de seus alunos, por exemplo. Ao mesmo tempo em que o olhar que lanço sobre Rita não a classifica como uma “boa” ou como uma “má” professora, visto que, ao longo da série, a personagem se mostra mais interessada em “cruzar fronteiras”, não aceitando os limites que demarcam os territórios das diferentes identidades.

Uma das metáforas utilizadas por Silva (2014) para compreender a mobilidade que atravessa a identidade é a viagem que posiciona o viajante como estrangeiro no lugar onde chega. Lá, ele é compreendido como o “outro”. Rita parece ocupar este lugar em diferentes momentos na série, não somente metaforicamente: ao ser conhecida como a professora que não aceita seguir ordem, ela pode ser compreendida como estrangeira na escola; em sua família, seus filhos sentem orgulho em afirmar que não se parecem com ela, a posicionando como a estrangeira dentre eles; e, quando retorna à cidade na qual finalizou seus estudos escolares — viaja fisicamente —, sente dificuldade de se enquadrar tanto em seu trabalho, quanto em sua vida pessoal.

Estas aparentes oposições — os diferentes polos — são tomadas como potências, nesta tese, visto que as compreendo como uma forma de exercício do trabalho docente que ocorre no caminho, que denomino de *pedagogia dos entre-lugares*. Rita nos mostra uma forma de olhar para o trabalho docente e, ao olhá-lo, aprendemos modos de exercê-lo.

Ao longo deste capítulo, apresento o que me mobiliza a elaborar esta pesquisa — bem como os passos dados ao longo do processo de escrita —, meus objetivos e meus problemas de pesquisa. Posteriormente, saliento a perspectiva teórica que sustenta esta tese e os três principais conceitos — docência, gênero e sexualidade e representação — que me auxiliam na construção das minhas análises. Estes movimentos de pensamento são importantes para que eu possa, no próximo capítulo, apresentar como olharei para a série *Rita*, tomando-a como uma pedagogia cultural.

## 2 PEDAGOGIA CULTURAL E ESTUDOS CULTURAIS: POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE PESQUISAS

Veio me dizer que eu desestruturo a linguagem. Eu desestruturo a linguagem? Vejamos: eu estou bem sentado num lugar. Vem uma palavra e tira o lugar debaixo de mim. Tira o lugar em que eu estava sentado. Eu não fazia nada para que uma palavra me desalojasse daquele lugar. E eu nem atrapalhava a passagem de ninguém. Ao retirar debaixo de mim o lugar, eu desaprumei. [...] Agora eu pergunto: quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras? E o lugar que retiraram debaixo de mim? Não era para terem retirado a mim do lugar? Foram as palavras pois que desestruturaram a linguagem. E não eu (Barros, Manoel de, 2015, p. 120).

As palavras produzem efeitos. A linguagem é constituidora de sentidos. Barros (2015) brinca com as palavras e com os objetos, cria e recria o mundo por meio do manejo com a linguagem. Esta não somente descreveu onde o narrador estava sentado, como produziu o próprio lugar. A linguagem fez o mesmo lugar desaparecer, desaprumou quem contava a história. O que pode produzir, afinal, uma palavra? O que pode deixar de produzir uma palavra?

A partir do autor, sinto-me provocada a pensar sobre como nominamos as coisas e o efeito das escolhas que fazemos ao nomeá-las de determinados modos. Silva (2011, p. 254) nos auxilia a aprofundar esta compreensão, situando-a em um momento histórico específico dos estudos filosóficos, pontuando que

uma das implicações da “virada linguística” é conceber o nosso conhecimento e compreensão do mundo social como necessariamente vinculado à própria forma como nomeamos esse mundo. Esse processo de nomeação não é o mero reflexo de uma realidade que existe lá fora; esse processo produz, constitui, forma a realidade. As categorias que usamos para definir e dividir o mundo social constituem verdadeiros sistemas que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas.

É interessante tomar a linguagem desta forma, como uma lente através da qual “lemos” o mundo. Com esta compreensão, escolho iniciar este capítulo, visando apresentar aspectos pertinentes ao surgimento do campo dos Estudos Culturais no Brasil e da própria ampliação da noção de Educação, por meio do conceito de pedagogia cultural (Costa, Marisa, 2004; Meyer, 2013). Destaco, ainda, algumas pesquisas que me auxiliam a compreender como o cinema e séries de *streaming* podem ser potentes objetos de análise de pesquisas em Educação.

Ao longo deste capítulo — e em outros momentos da tese —, desafio-me a articular a empiria e a realizar determinados movimentos com ela, o que entendo ser fundamental na qualificação dos meus argumentos. Ao mesmo tempo, saliento que o processo de análise mais sistemático e detalhado se encontra nos Capítulos 4 e 5.

O primeiro movimento que gostaria de realizar com *Rita*, neste capítulo, seria contar quais foram as leituras que me apresentaram à série. Afinal, o meu contato inicial com a série acontece por meio de uma pesquisa no *site* Google<sup>19</sup>.

No Quadro 1, apresento as sinopses encontradas em três *sites* sobre *Rita*.

Quadro 1 - Resumos da série *Rita*

Sinopses da Netflix, do Adoro Cinema e do IMDB
Independente e sem papas na língua, a professora Rita faz o maior sucesso com os alunos de uma escola dinamarquesa. Já entre os adultos, não dá para dizer o mesmo.
Todos os alunos sonham em ter como professora a simpática Rita Madsen (Mile Dinesen), uma mulher de personalidade forte e com talento especial para sua profissão. No entanto, fora da sala de aula, a vida dessa professora é um completo desastre.
Schoolteacher Rita is a very outspoken, rebellious woman who is competent in the classroom but needs her own advisor when it comes to her personal life. [A professora Rita é uma mulher muito franca e rebelde, competente em sala de aula, mas que precisa de um orientador próprio no que diz respeito à sua vida pessoal].

Fonte: Disponível em: [netflix.com/br/title/70285368](https://netflix.com/br/title/70285368); [adorocinema.com/series/serie-11191/](https://adorocinema.com/series/serie-11191/); [imdb.com/title/tt1973692/](https://imdb.com/title/tt1973692/) (tradução livre). Acesso em: 04 abr. 2025. E organizado pela autora (2024).

*Independente, sem papas na língua, simpática, mulher com personalidade forte, talentosa, franca, rebelde e competente* são algumas das características atribuídas à professora Rita. Em cada uma destas palavras e adjetivações cabe uma quantidade diversa de significados. Ao lermos descrições da personagem destas formas — e não de outras —, somos convidadas a ler, compreender e nos relacionarmos com a série, com a docente e com o próprio trabalho docente de determinados modos. Ainda não havia visto nenhum episódio de *Rita*, mas já a *conhecia*, já havia criado uma expectativa sobre o que a série me apresentaria<sup>20</sup>. A partir deste momento, passei a interrogar como a professora estava sendo narrada.

Se, ao nomearmos, atribuímos sentidos ao mundo que conhecemos, que realidade está sendo produzida e veiculada quando apresentamos uma série sobre uma professora caracterizada como *sem papas na língua*? Quais sentidos sobre trabalho docente são produzidos e veiculados quando um programa de TV, em sua sinopse, caracteriza a personagem principal como *independente*? Deveríamos esperar que uma professora não fosse independente? O que a

<sup>19</sup> Até então, conhecia a série apenas pelo nome, por conta do projeto que vínhamos desenvolvendo no Lola, conforme mencionado anteriormente. Assim, para saber um pouco mais sobre o que tratava, escolhi os *sites* presentes na primeira página de uma busca na internet, ou seja, essas são as primeiras informações que encontramos quando digitamos “série *Rita*” no Google. Por não se tratar de um trabalho sobre recepção, não é a minha intenção observar como as pessoas a estão recebendo, mas movimentar algumas representações que circulam sobre a série na mídia.

<sup>20</sup> Os movimentos que descrevo a seguir, referem-se ao que intitulo “pré-campo”, a partir das produções de Carmen Rial (2005) e Patrícia Balestrin (2011). Na próxima seção, na qual descrevo os movimentos metodológicos que realizo para a produção de meu material empírico, detalho este processo.

plataforma produtora da série nos ensina sobre o trabalho docente quando vincula essas expressões a uma professora? Essas qualificações se referem à forma como Rita desempenha seu trabalho ou ao modo como ela lida com sua vida pessoal? Há distinção entre ambos?

Ainda nesta mesma direção e dialogando com o que está disponível na plataforma da Netflix, os títulos dos oito episódios da primeira temporada são compostos pelo artigo definido “a” e por um adjetivo: “a idealista”, “a professora”, “a anarquista”, “a prostituta”, “a protetora”, “a hipócrita”, “a princesa” e “a mãe”. Nestes, há diferentes (des)qualificações da professora vinculadas às posições de sujeito que ela ocupa (professora, mãe, filha, namorada, entre outros), o que é, de certa forma, compreensível, no sentido em que a série tem Rita como personagem principal — conforme o próprio título —, mas, ao mesmo tempo, pode nos provocar a formular algumas reflexões e questões sobre trabalho docente e gênero<sup>21</sup>.

Quais efeitos um título como *a prostituta* pode gerar nos espectadores quando leem ser uma história sobre a vida de uma professora? Quais sentidos sobre trabalho docente passam a circular quando vinculamos o nome da série ao adjetivo *hipócrita*? E quando realizamos o mesmo exercício de pensamento com os títulos *a mãe*, *a protetora* e *a princesa*<sup>22</sup>?

Estas e tantas outras perguntas podem ser levantadas por quem lê os títulos de *Rita* e a sinopse disponível na plataforma de *streaming* Netflix. A intenção desta tese não é responder a esses questionamentos, mas multiplicar essas questões, desnaturalizar o que está posto como verdades sobre Rita e o que suas representações produzem como sentidos sobre trabalho docente. Afinal, “perguntar é onde tudo começa e não se finaliza” e “pode abrir caminhos e estilhaçar certezas claras e razoáveis, ao estilo de Foucault, ao estilo de Butler, estilos que, de tão fascinantes, se tenta roubar, se ensaia fazer uso” (Michele de Vasconcelos; Balestrin; Simone Paulon, 2013, p. 605).

Importa ressaltar que as perguntas que elaboro e os movimentos que faço nestes primeiros contatos com a série não seriam os mesmos — ou talvez não seriam possíveis — caso não estivesse produzindo uma pesquisa situada no campo dos Estudos Culturais pós-

---

<sup>21</sup> Thamyres Araujo (2020) desenvolve sua pesquisa sobre a série *Merlí* e as representações de docência. Um dos aspectos pontuados pela autora são os títulos dos episódios, que geralmente correspondem ao nome de um filósofo, bem como há relação entre as discussões teóricas desenvolvidas pelo pensador e fragmentos da história desenvolvidas no episódio. A ideia não é estabelecer um estudo comparado entre os dois personagens, mas destacar a relevância dos títulos quando trabalhamos com séries de *streaming*, visto que eles podem auxiliar a pesquisadora a tensionar e refletir sobre a série.

<sup>22</sup> Considerando a estrutura de uma plataforma de *streaming* e os programas disponíveis a quem a assina, podemos imaginar que muitas pessoas observem quais são as opções de séries, filmes e documentários, antes de escolherem a qual assistir. Nesta direção, os títulos e os resumos de cada episódio podem ser compreendidos de múltiplas e diferentes formas, sem uma contextualização maior oferecida por cada episódio completo. O que argumento é que, quando um episódio apresenta um título que qualifica a professora, talvez este seja um sentido sobre trabalho docente que circule, inclusive, entre pessoas que optam por não assistir à *Rita*.

estruturalistas, visto que é ele que passa a considerar potente as pesquisas desenvolvidas a partir de artefatos da cultura. Assim, passo a pontuar brevemente alguns aspectos desde a sua constituição enquanto campo de estudos, na Inglaterra, na década de 1960, até sua chegada no Brasil, na década de 90.

O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, fundado formalmente em 1964, amplia e tensiona o que se compreendia por cultura até então — alta cultura, de elite —, considerando as diferentes culturas — populares, surda, indígena, entre outras — como objetos do conhecimento (Costa; Silveira, Rosa; Sommer, Luis, 2003, p. 38). Assim, o que um grupo social produz, como filmes, livros, quadros, mapas, peças publicitárias, são potentes elementos a partir dos quais poderíamos compreender como as pessoas pensam e como vivem.

No Brasil, os Estudos Culturais se estabelecem como campo na década de 90, por meio de autores como Stuart Hall. No PPGEdU da UFRGS, o campo inicia a sua expansão no país, por meio da criação do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, possibilitando alguns movimentos importantes, como a capilaridade dos estudos para outras universidades brasileiras.

Uma década mais tarde, há a criação do PPGEdU da Universidade Luterana do Brasil, com a área dos Estudos Culturais (Bonin, Iara; Ripoll, Daniela; Wortmann, Maria; Santos, Luís, 2020). É possível, ainda, observar o impacto desses dois programas na formação de diversas pesquisadoras que hoje integram outros Programas de Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul — e orientam pesquisas em seus locais de trabalho —, como a Universidade Feevale e a Unisinos.

Neste primeiro momento, as principais contribuições da articulação entre os Estudos Culturais e a Educação em nosso país são:

a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 56).

As análises produzidas passam a tomar como material empírico e/ou objeto de estudo, por exemplo, os livros didáticos; as legislações; a arquitetura escolar; as práticas escolares; as representações de crianças, de professoras e de trabalho docente (Costa; Silveira; Sommer, 2003). É neste contexto que emerge o conceito das pedagogias culturais, ampliando ainda mais o que compreendemos como Educação e sobre os espaços onde aprendemos. Segundo Meyer (2013, p. 22), o conceito

[...] decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas. Entre essas forças estão, como referi, os meios de comunicação de massa, os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura [...].

Diferentes autoras e autores têm realizado pesquisas que articulam Educação e cinema — ou produções audiovisuais —, como: Costa (2004); Louro (2007b); Ismail Xavier (2008); Wortmann (2010); Fischer e Fabiana Marcello (2011); Sommer e Saraí Schmidt (2013); Meyer e Soares (2018).

Há um aspecto importante quando se trabalha com produções audiovisuais: considerar as subjetividades envolvidas no contato que estabelecemos com determinada pedagogia cultural. O trabalho de Camila Macedo e Jamil Sierra<sup>23</sup> (2024) me auxilia a aprofundar esta compreensão quando nos convida a refletir sobre a relação entre currículo e curadoria por meio do que denomina os *programas de filmes* e ao defender que “a experiência com o cinema é atravessada pela produção de subjetividades, ainda que felizmente a beleza desse processo esteja também na imprevisibilidade de como cada pessoa será (ou não será) modificada a partir do contato com um filme” (Macedo; Sierra, 2024, p. 10-11). As pesquisas sobre as relações de gênero articuladas com os campos da Educação e das linguagens midiáticas, desenvolvidas por Macedo e Sierra (2024), auxiliam-me a sustentar que há diferentes formas de trabalhar com produções audiovisuais no campo da Educação.

Com uma tese vinculada ao campo dos Estudos Culturais, Maurício Ferreira (2015) desenvolve um estudo sobre o reconhecimento social docente por meio do Prêmio Professores do Brasil (edições de 2013 e 2014), que engendra um modo de ser professor denominado pelo autor de *subjetividade docente superlativa*. Além das pesquisas desenvolvidas por Ferreira (2015), ressalto a importância de seu trabalho no curso de Pedagogia da Unisinos, ao articular diferentes linguagens artístico-culturais ao processo formativo das professoras.

Os estudos mencionados até aqui têm sido fundamentais na constituição de determinados modos de olhar e de desenvolver pesquisa situada no campo dos Estudos Culturais. Entretanto, o meu contato inicial com as pesquisas na Educação que tomam o cinema como objeto de análise aconteceu mais diretamente a partir das teses das professoras e pesquisadoras Fabris (2005) e Balestrin (2011).

---

<sup>23</sup> O professor e pesquisador Jamil Sierra coordena o GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação, do PPGedu da Universidade Federal do Paraná.

Em seu trabalho, *Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e o trabalho docente*”, Fabris (2005) analisa as representações de escola e de trabalho docente a partir de 17 filmes brasileiros. A autora pondera que:

minha análise está centrada “naquilo que se diz” da escola e do trabalho docente, de modo que essa condição passou a orientar minha busca incessante no material fílmico. [...] A perspectiva pós-estruturalista possibilitou-me olhar para a “realidade” produzida pelos filmes como uma construção linguística, e foi essa dimensão discursiva que analisei, mostrando seu caráter de produção e contingência (Fabris, 2005, p. 36).

O encontro com essa pesquisa me auxilia de diferentes formas, mas especialmente a qualificar o olhar que lanço para a Educação na articulação com as produções audiovisuais na perspectiva pós-estruturalista. Em um segundo momento, quando passo a compreender que representação seria um conceito por meio do qual mobilizaria minhas análises, a tese de Fabris (2005) se torna, mais uma vez, importante para a construção da presente pesquisa, ao argumentar que “aquilo que é possível ler na materialidade das representações é significado tanto pelos filmes quanto por outras instâncias da cultura” e, neste sentido, os longas-metragens “participam da/contribuem para a constituição de um dado modo de ver, entender, conhecer, significar, enfim, representar a escola e o trabalho docente” (Fabris, 2005, p. 95).

Em sua tese, *O corpo rifado*, Balestrin (2011) analisa o filme *O céu de Suely* (2006), a partir da sua personagem principal. Sustentada mais diretamente pela teorização de Butler, na relação com os estudos foucaultianos, a pesquisadora movimentou suas análises a partir dos conceitos de gênero e sexualidade. Para isso, assume que as potencialidades da pesquisa que se propõe a desenvolver são: “pensar com o cinema, pensar (sobre) outros modos de viver, de estar, de se fazer sujeito de uma cultura, pensar (sobre) outras formas de conhecer e mesmo outras formas de pensar. Experimentar, no encontro com a tela, um encontro outro. Não atrapalhar o trabalho do acaso” (Balestrin, 2011, p. 40).

A autora produz seu material empírico a partir da metodologia da etnografia de tela, o que exigiu diferentes imersões no campo — do início ao final da escrita. Cada vez que retornava a ele, “via novos elementos, pensava em outras direções e, por vezes, mudava alguns detalhes que certamente fizeram e fazem diferença neste trabalho” (Balestrin, 2011, p. 38).

O encontro com esta tese foi fundamental para me aproximar da etnografia de tela e compreendê-la como uma metodologia potente para a construção do material empírico desta tese, conforme desenvolvo no próximo capítulo.

Duas revisões de literatura foram realizadas ao longo da escrita deste trabalho. A primeira, ainda durante a elaboração do projeto de pesquisa, teve como objetivo mapear as

produções relacionadas à temática trabalho docente nos artefatos culturais, a partir dos descritores “trabalho docente” OR “docência” AND “série” OR “filme” OR “pedagogia cultural”.

Esta primeira busca auxiliou-me a circunscrever o meu objeto de estudo e a me aproximar do campo dos Estudos Culturais, especialmente a partir da compreensão das pedagogias culturais. A segunda imersão nos bancos de dados foi realizada durante a escrita da tese e objetivou estreitar o diálogo com outras pesquisas desenvolvidas na área da Educação que tenham tomado as produções audiovisuais como materiais empíricos.

Assim, após diferentes movimentos com os descritores, os escolhidos para esta segunda revisão de literatura foram organizados em dois conjuntos: (1) “trabalho docente” AND “estudos culturais” AND “educação”; (2) “representação” OR “representações” AND “trabalho docente”. Para o mapeamento das produções acadêmicas (nos dois momentos), selecionei teses e dissertações das seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Repositório Digital da UFRGS (LUME), Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), com o recorte temporal de 2014 a 2024.

Ainda importa ressaltar que as duas últimas bases foram inseridas por estarem vinculadas a universidades com programas de pós-graduação referência na área dos Estudos Culturais em Educação. No caso da UFRGS, trata-se de uma linha de pesquisa que forma pesquisadoras e pesquisadores para trabalhar com ênfase nesta temática e, em relação à ULBRA, o próprio programa foi formado com este enfoque. Optei por retirar a base de dados Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD) na segunda revisão de literatura pela alta quantidade de resultados que ela apresentava, incluindo diversos documentos que não dialogavam com os descritores escolhidos.

Assim, ao longo deste último movimento de imersão nas bases de dados, examinei um total de 1.106 títulos e resumos de trabalhos. Algumas das pesquisas encontradas durante a revisão de literatura são citadas nesta tese por manterem relação aproximada com a argumentação desenvolvida.

No Quadro 2, destaco algumas teses e dissertações que utilizam como objeto de análise as produções audiovisuais, permitindo-me perceber a importância que os estudos com cultura tomam na Educação. Apresento trabalhos produzidos, especialmente, no Rio Grande do Sul, por conta de parte importante das bases de dados escolhidas para a revisão de literatura estarem vinculadas a universidades deste estado.

Quadro 2 - Teses e dissertações com produções audiovisuais

ANO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO/ ESTADO	TÍTULO	PRODUÇÃO AUDIOVISUAL	TIPO
2010	Angela Bicca	UFRGS/RS	Os filmes de ficção científica nos ensinando a viver em uma civilização cibernética	Filmes de ficção científica e sua relação com a configuração de um mundo futuro	tese
2015	Juliana Vargas	UFRGS/RS	O que ouço me conduz e me produz? A constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia	Músicas e narrativas de jovens de uma escola de periferia de Porto Alegre/RS	
2019	Éderson da Cruz	UNISINOS/RS	<i>Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto</i>	Gênero e sexualidade na relação com a docência a partir do filme <i>Entre os muros da escola</i>	
2022	Nara Cechella	ULBRA/RS	Tirando graça da desgraça dos modos de ser e estar professor na contemporaneidade: representações docentes, pelo viés do humor	Representações docentes em vídeos de <i>stand-up comedy</i>	
2024	Olívia Tavares	UFRGS/RS	Nas tramas da interseccionalidade: gênero, raça e geração e a (re)produção da vilania feminina em filmes live-action	(Re)produção da vilania feminina em <i>Espelho, espelho meu</i> e <i>Cinderela</i>	
2018		UFRGS/RS	Feminilidades (im)possíveis em <i>Malévola: uma abordagem de gênero</i>	Feminilidades representadas em <i>Malévola</i>	
2019	Carolina da Silva	UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)/SP	Representação da escola no cinema: um estudo sobre o filme <i>Detachment</i>	Representações da escola no filme <i>Detachment</i>	dissertação
	Justina Robaski	ULBRA/RS	Representações de juventudes sul-coreanas: uma análise cultural do <i>k-drama Hello, my twenties!</i>	Representações de juventudes produzidas na série sul-coreana <i>Hello, my twenties!</i>	
2020	Thamyres Araujo	ULBRA/RS	Um olhar sobre as representações de docência a partir da série televisiva <i>Merlí</i>	Representações de docência a partir da série <i>Merlí</i>	
	Simone dos Santos	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)/PE	A pedagogização do cinema e a vontade de orientação do trabalho docente: uma análise do discurso do projeto <i>Curta na escola</i>	Discursos pedagógicos presentes em filmes do projeto <i>Curta na escola</i>	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao tomarem o cinema, músicas, vídeos de internet e séries de *streaming* como objetos de análise, as pesquisas são exemplos da potência das análises de artefatos culturais que funcionam como pedagogias, nos ensinando modos de ser e de estar na sociedade. Conforme Fabris (2005, p. 28), é o nosso olhar sobre a área da Educação que se altera, visto que “trata-se de um olhar que descentra o sujeito e o vê inscrito em práticas culturais enredadas em relações de poder”.

Estes estudos, na relação com o conceito de representação me ajudam a sustentar determinada forma de analisar meu material empírico como um artefato cultural que educa e, por ter ampla veiculação em diferentes países, faz circular determinados modos de ser e de estar (professora) no mundo, para além das que vivenciamos em ambientes tidos como “formais” de ensino. Nesta direção, *Rita*<sup>24</sup> pode ser compreendida como uma pedagogia cultural, como uma espécie de currículo, que “funciona não apenas em termos do que ensina ou pela maneira como ensina, como também pelo que ele elege como posições de sujeito aceitáveis e coloca à disposição do seu público” (Carvalho Filho; Maknamara; Chaves, Silvia, 2022, p. 7).

Nesses diversos contextos culturais, pode haver diferentes expectativas sobre como uma professora deve se portar com suas alunas, com as famílias da comunidade escolar, em sua vida profissional e em sua vida privada. Ao mencionar que *Rita faz o maior sucesso com os alunos*, a Netflix reforça a noção de que a personagem tem uma boa postura frente às estudantes. Ao mesmo tempo, ao pontuar que, *já entre os adultos, não dá para dizer o mesmo*, sinaliza algo em desacordo, em inadequação, com o esperado em nosso contexto educacional brasileiro, como se algo nela escapasse.

*Quais sentidos sobre trabalho docente a série produz e veicula ao posicionar a professora dessas duas diferentes — e quase opostas — formas? E de que modos, docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos?*

É a própria Netflix, uma das produtoras da série, que apresenta *Rita* desse modo. Nesta direção, podemos afirmar que as pedagogias culturais têm intencionalidade — elas não existem somente para entretenimento —, ao prescreverem determinadas condutas para os sujeitos,

---

<sup>24</sup> As duas primeiras temporadas foram produzidas e exibidas pelo canal TV2. Contudo, devido ao aumento da audiência, a Netflix decidiu participar da produção das últimas temporadas. Este aspecto importa, porque esta pesquisa se ocupa de uma série, inicialmente pensada para a televisão, com ampla audiência na Dinamarca e, posteriormente, disponibilizada para uma plataforma de *streaming*, com assinantes em 190 países, podendo alcançar 80 milhões de pessoas. Assim, os sentidos sobre trabalho docente produzidos e veiculados em *Rita* não estão restritos à realidade e ao país onde foi produzida, visto que “um produto midiático (filme, série, novela, animação — [...] uma série televisiva — *Rita*) de um país (no caso, a Dinamarca) que é veiculado por *streaming* (via Netflix) difunde imaginários, influenciando no espaço público de educação (e, em decorrência, nas práticas sociais) de diversos países e interferindo nas representações individuais de professores, de futuros professores e da sociedade em geral, construindo referências coletivas” (Penteado, Regina; Budin, Clayton; Costa, Belarmino da, 2022, p. 5-6, grifos da autora e dos autores).

comportamentos e modos de pensar para vivenciarem a contemporaneidade de certas maneiras (Camozzato, Viviane, 2014). Entretanto, há também possibilidades de construção de sentidos nas rupturas, nas brechas, nos escapes, o que pode produzir modos outros de fazer e de existir (Carvalho Filho; Maknamara; Chaves, 2022, p. 11).

Essas brechas e possibilidades outras de viver são construídas a partir de uma ação de si sobre si, a partir, entre outros, do nosso encontro com o que é ensinado por meio das representações veiculadas nos artefatos culturais. Mas como isso ocorre?

Provocada pela concepção de docência de Dal’Igna (2023), posso questionar: o que a professora consegue fazer consigo ao olhar para um artefato cultural? De que modos a tela pode nos provocar a produzir outros modos — que escapam — de viver o trabalho docente? Quais movimentos o olhar sobre — e de — uma tela pode produzir em uma professora?

Além desta ponderação, destaco uma pesquisa desenvolvida no Lola, a partir de obras cinematográficas ou televisivas europeias. Marina Oorts (2021), em seu trabalho de conclusão de curso, *Homens na escola: relação entre docência, cuidado e gênero no cinema*, analisou uma produção francesa e uma dinamarquesa. Nesta direção, considero relevante apontar que compreendo as diferenças como o cinema e as produções dinamarquesas são desenvolvidos — em relação às brasileiras —, assim como as diferenças culturais entre Brasil e Dinamarca, inclusive, na perspectiva de trabalho docente, gênero e sexualidade. Não as ignoro, contudo, meu olhar está mais direcionado aos sentidos produzidos e veiculados por meio da série *Rita*, que se espalham ao redor do mundo, devido ao enorme alcance da Netflix.

A pesquisa de Oorts (2021) é apenas uma das que foram orientadas pela professora Maria Cláudia e me auxiliam na sustentação de determinados modos de construção de uma empiria a partir de artefatos da cultura. Há outros estudos produzidos no Lola, que gostaria de ressaltar, conforme apresento no Quadro 3.

Quadro 3 - Produções realizadas no Lola

ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO
2019	Éderson da Cruz	<i>Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto</i>	tese
2025	Rayane Leal	<i>Pedagogia da compaixão: problematizações sobre o trabalho docente e a EJA na série Segunda Chamada</i>	
2022	Janaina Mello	Perfis de mulheres/mães no Instagram: produção de sentidos sobre maternidade	trabalho de conclusão de curso
2023	Inajara de Oliveira	Docências no Instagram: análise de perfis de profissionais da Pedagogia e da Psicologia	

EM PRODUÇÃO			
ANO	AUTORIA	TÍTULO	TIPO
defesa em 2025	Mitali da Silva	<i>Monster High</i> : análise das feminilidades construídas na série	trabalho de conclusão de curso
	Maria Eduarda Nunes	Rede social e profissão docente: uma investigação dos modos como docentes interagem com o Instagram e seus efeitos na formação continuada	

Fonte: Elaborado pela autora (2024-2025).

Ao longo deste capítulo, apresento alguns aspectos importantes sobre o campo dos Estudos Culturais, especialmente no trabalho desenvolvido com o cinema e, mais recentemente, com as produções audiovisuais. Destaco algumas pesquisas como mais próximas do trabalho que desenvolvo nesta tese.

Com a intenção de seguir tensionando estas perguntas, passo a descrever, no próximo capítulo, a metodologia que utilizo para a produção do meu material empírico, a etnografia de tela. É este procedimento metodológico que me permite multiplicar os olhares, por meio da organização do material empírico de determinado modo, para a realização das análises.

**3 METODOLOGIA DA ETNOGRAFIA DE TELA: “EU NÃO TE VEJO MUITO BEM, MAS EU TE VEJO”**

Fotografia 2 - Misiwe IV



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024).

Encontrei-me com a Fotografia 2, enquanto completava o terceiro ano de doutoramento, no início de 2024. Estava em Bogotá, na Colômbia, e visitei a exposição *Lente africana: fotografia subsaariana en la colección del Museo de Bellas Artes de Houston* [Lentes africanas: fotografia subsaariana na coleção do Museu de Belas Artes de Houston], composta por fotografias de 20 artistas africanos, com curadoria de Malcolm Daniel. Sabia que estava acontecendo no centro histórico e queria muito a conhecer. O que não esperava era que a primeira obra que veria seria a de Zanele Muholi, exposta em uma parede inteira<sup>25</sup>.

Muholi é artista visual e ativista sul-africana, trabalha com fotografia, vídeo e instalações artísticas. Suas produções retratam predominantemente mulheres e homens homossexuais, bissexuais e pessoas transgêneros, optando, diversas vezes, por registrar individualmente cada um dos sujeitos. Suas escolhas estão imbricadas com o contexto da fotografia na África do Sul, um país atravessado por uma história colonial e pelo *apartheid*, no qual os retratos individuais poderiam, inicialmente, reforçar a colonialidade. Porém, “as fotografadas olham de volta e [...] a relação de poder entre fotógrafa e fotografada se dá em pé de igualdade” (Law-Viljoen, Bronwyn; Muholi, 2018, n.p).

A Fotografia 2 é um autorretrato de Muholi. Durante minha visita à exposição, ela me olhava, foi assim que me senti: mirada, observada, quase vigiada. Estava sozinha na sala principal e essa obra me olhava em todos os cantos que ocupasse. Cheguei próximo a ela, olhei-a de frente, pelo lado direito, pelo esquerdo e me afastei novamente. Aproximei-me da fotografia e da autora de diferentes formas. Fiquei alguns minutos cercado o objeto e a artista. Tive a sensação de que não estava conseguindo *olhá-la de verdade*<sup>26</sup>. Senti-me como Diego — do poema de Eduardo Galeano (2005) — que, ao encontrar o mar, pediu a seu pai que o ajudasse a olhar.

Ao pensarmos em imagens, essa é uma relação comum: olharmos para elas — ou tentarmos — ao mesmo tempo em que também somos observados por elas (Balestrin, 2011). É sobre este duplo movimento que me debruço neste capítulo: a relação que estabeleço com a série *Rita* a partir da etnografia de tela. É esta metodologia que me ajudará a olhar para a série de determinados modos para construir os movimentos analíticos que desenvolvo nesta pesquisa.

<sup>25</sup> Fiz o registro da obra assim que adentrei a exposição. Opto por deixar a minha própria fotografia do momento em que a vi, pois penso que ela apresenta um pouco da dimensão do que descrevo nesta página. Para vê-la com melhor qualidade, acessar: [instagram.com/p/CyzBJnroMEB/](https://www.instagram.com/p/CyzBJnroMEB/). Acesso em: 04 abr. 2025.

<sup>26</sup> Refiro-me a uma expressão que comumente utilizamos para demarcar que estamos olhando atentamente algo. Nesta tese, compreendo a verdade como uma construção, provisória e contexto-situada, visto que é necessário “admitir a provisoriidade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente” (Meyer; Soares, 2018, p. 40).

Ainda sobre a importância do olhar, o artista JR e a cineasta Varda me provocam a seguir esta reflexão. Ambos se encontram para a produção do documentário *Visages, Villages* (2017) — traduzido como *Olhares, lugares*, em português de Portugal —, fotografando pessoas em pequenas cidades no interior da França e expondo essas imagens em lugares públicos. Varda, no momento da filmagem, já convivia com uma condição de saúde que a deixava com a visão embaçada, o que demandava exames e injeções oculares periódicas. JR, por sua vez, é um artista francês conhecido por andar sempre com seus óculos escuros e um chapéu.

Ao longo do longa-metragem, a cineasta pede para enxergar os olhos do artista, que desconversa. Nos últimos minutos da produção, ambos estão sentados em frente a um lago, enquanto JR consola Varda, que estava triste por um desencontro com o amigo Jean-Luc Godard. O artista, para tentar remediar o sofrimento da cineasta, afirma que fará algo somente para ela. Ele retira os óculos. A câmera filma JR de frente, mas vemos a imagem embaçada, como se estivéssemos enxergando através dos olhos de Varda. Ela agradece ao parceiro de filmagem, que responde: “não sabia que os seus olhos eram tão claros”. Varda responde: “eu não te vejo muito bem, mas eu te vejo”.

Enquanto (re)assistia ao documentário, pensava nas aproximações da obra em questão com o trabalho que realizo com e a partir da metodologia etnografia de tela. Há algumas potentes metáforas presentes nesta obra: há uma visão embaçada — que não vê muito bem, mas vê — e a visão que vê através das lentes escuras dos óculos — que não consegue capturar as cores completamente. Há diferenças que ora distanciam, ora aproximam os olhares da idosa e do jovem adulto: ela busca entender as razões pelas quais ele é tão gentil com as pessoas mais velhas, enquanto ele imprime os olhos e os pés de Varda na parte externa de um trem, para que ela possa caminhar e ver lugares que nunca visitou. Há um olhar cuidadoso de um com o outro e de ambos com as pessoas com as quais se encontram ao longo do filme.

Ver é, para quem faz etnografia de tela, fundamental. Mas não basta ver: é preciso se disponibilizar a ver. É aceitar que precisaremos ver muitas e muitas vezes. E para isso, é necessária uma *educação do olhar*, no sentido de que o trabalho com a tela não pressupõe uma busca pela verdade ou ainda pela comprovação da veracidade do que está sendo exposto, mas se refere à multiplicação de olhares que as imagens nos possibilitam (Marcello; Fischer, 2011). A partir das teorias que mobilizo, o meu olhar poderá identificar e descrever algumas coisas e não outras.

É desta forma que “entro em campo” para realizar meus registros, descrições, análises e problematizações na direção de produzir um estudo de inspiração antropológica, que me convida a olhar a tela de diferentes formas: a retirar os óculos, a colocar os óculos; a afastar o

olhar, a aproximar o olhar; às vezes, vejo as coisas embaçadamente, então, preciso “descansar” o olhar e retornar à tela em outro momento; a me colocar como espectadora, como produtora, como câmera (Fabris, 2008).

Há diferentes formas de trabalhar com uma imagem em movimento: na perspectiva de uma pesquisadora de cinema ou de uma pesquisadora em Educação, por exemplo. Escolho esta última e tomo as imagens como potente empiria para as análises que desenvolvo nesta pesquisa. Faço isso inspirada em Balestrin (2011) e Balestrin e Soares (2021), que sustentam que a etnografia de tela exige a compreensão de que o que “vemos na tela é tão real quanto o que está fora da tela” (Balestrin; Soares, 2021, p. 91).

Aqui, penso ser potente apresentar uma breve discussão teórica sobre a metodologia que adoto nesta pesquisa.

O conceito de etnografia de tela foi cunhado por Rial (2004; 2005), que ao trabalhar articulando as pesquisas de mídia e antropologia, defende haver aspectos que potencializam o trabalho com a tela. Segundo a autora,

os antropólogos estariam mais propensos a captar os contextos dos textos da mídia. A etnografia, mais do que qualquer outro método, apresenta a capacidade de revelar os “espaços sociais” da televisão, a etnografia (de tela ou de audiência) sendo assumida aqui como uma prática de trabalho de campo, fundada em uma prática de coleta e análise de dados extensa e longa, que permite aos pesquisadores atingirem um grau elevado de compreensão do grupo social ou do texto estudado, mantendo uma reflexividade (Rial, 2004, p. 30).

A esse movimento antropológico se aliam os procedimentos próprios do cinema, tais como a “análise de planos, de movimentos de câmera, de opções de montagem, enfim, da linguagem cinematográfica e suas significações” (Rial, 2005, p. 120-121). A pesquisa de Balestrin (2011) me auxilia a defender que o trabalho com imagens em movimento não é estático, ele acontece na relação que estabelecemos com a tela e ela conosco. Este processo, transforma quem se propõe a analisá-la, na direção para além do olhar que lanço sobre a tela. Preciso assumir que também sou olhada por ela e que “o próprio ato de olhar transforma quem vê e o que vê” (Balestrin; Soares, 2021, p. 91). Esta subjetividade é parte do processo analítico e não precisa ser negada ou escondida (Colins, Alfredo; Lima, Morgana, 2020).

A dimensão da subjetividade foi um dos aspectos que me fez considerar a etnografia de tela como metodologia para a pesquisa que desenvolvo, visto que, conforme mencionei no primeiro capítulo, a minha aproximação com o doutorado e, posteriormente, com a *Rita* é atravessada por inquietações com o meu trabalho em sala de aula. Havia elementos do trabalho docente que gostaria de investigar, mas me percebia tão imersa nas experiências que vivenciava

ao longo de minha trajetória profissional, que parecia árdua a tarefa de escrever uma tese que tensionasse as minhas (in)certezas sobre o trabalho docente. A etnografia de tela foi uma metodologia que me afastou o suficiente das minhas próprias vivências, a ponto de me permitir escrever sobre elas, ao mesmo tempo em que me auxiliou a perceber na professora da série características familiares. Balestrin (2011, p. 32), ao realizar uma etnografia de tela sobre o filme *O céu de Suely* (2006), reflete sobre o estranho e sobre o familiar em sua pesquisa:

uma das estratégias apontadas para esse tipo de pesquisa [a etnografia de tela] é o estranhamento do/a etnógrafo/a diante daquilo que lhe é familiar. Nesse sentido, é preciso estranhar-se diante daquilo que parece corriqueiro, comum, “natural” e, ao mesmo tempo, familiarizar-se com o estranho, com o que parece não se encaixar nos nossos modos de conhecer, de pensar, de viver.

Os diferentes movimentos que realizo por meio do olhar e com o olhar buscam, em diferentes momentos, dialogar com a estratégia que a autora menciona. Para isso, elaboro um percurso autoral na construção da empiria com a etnografia de tela, considerando que uma metodologia é também produzida ao longo da própria imersão das pesquisadoras no campo (Meyer; Paraíso, 2021). Passo, então, a descrever como mobilizo a etnografia de tela nesta pesquisa e o modo como construo a minha empiria. Realizo esses movimentos inspirada em Dal’Igna (2011, p. 52, grifos da autora), que ao descrever o procedimento metodológico de sua tese, pondera: “para começar, é preciso *dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente, apertando e afrouxando o passo*, imprimindo um *ritmo ao movimento*, até que o processo de fazer pesquisa seja incorporado e possamos reproduzi-lo, *passo a passo*”.

No trabalho com a etnografia de tela, Balestrin e Soares (2021, p. 95) apresentam os procedimentos adotados em suas pesquisas:

longo período de contato com o campo (neste caso, com a tela); observação sistemática e variada (assistir ao filme/programa de diferentes modos — sem interrupção, com pausas para registro, assistindo aos extras); registro em diário de campo (tanto da descrição das cenas filmicas e/ou televisivas, como de questões e pontos que parecem potencialmente interessantes para análise); escolha de cena para a análise propriamente dita.

Com Rial (2004; 2005); Balestrin (2011); Cruz (2019); Tavares (2018; 2024); e, Balestrin e Soares (2021) aprendo esse passo a passo. Entretanto, há diferentes movimentos autorais, próprios de quem elabora pesquisa a partir da etnografia de tela, que realizo nesta tese. Para iniciar, gostaria de ressaltar um procedimento anterior ao longo período de contato com o campo que, para mim, é fundamental: o *pré-campo*, que consiste em uma preparação para a imersão que está prestes a se realizar. Uma das características deste processo é que realizo boa

parte dele — pré-campo e parte do campo — à mão. Esta é uma das minhas marcas como pesquisadora, professora e aluna: gosto de ter cadernos e diversas canetas coloridas, o que me auxilia na organização para o estudo, para a pesquisa e para o trabalho.

Assim, nesta pesquisa, realizo o pré-campo em um diário de campo físico — pelo menos o início dele, visto que conforme as temporadas passaram, copiei os registros para o computador, gerando documentos virtuais. As páginas do caderno são divididas por temporadas e por capítulos — uma vez que a empiria sobre a qual me debruço é uma série de *streaming*. No início da página, escrevo o número da temporada, do episódio e o seu título e, logo abaixo, transcrevo o resumo disponível na plataforma Netflix.

Aqui, gostaria de realizar uma pausa. Assim como mencionei no capítulo anterior, a importância do contato que estabeleci com a série — por meio do que se aponta sobre ela — antes de assisti-la, é fundamental, em uma etnografia de tela, lançar o olhar para cada detalhe que possamos ver, como os títulos e os resumos, por serem potentes para pensar as análises, ao anunciar ao público determinados sentidos que circulam sobre a série *Rita*.

Após esses primeiros registros, inicio um *longo período de contato com o campo*, que inclui diferentes formas de olhar e de me aproximar do artefato cultural — desde assistir aos episódios sem realizar anotações até iniciar os registros no diário de campo. Aqui há também uma marca autoral importante: em algumas cenas, apenas descrevi o que acontecia; em outras, via um maior potencial para a análise, então, nestas, demorava-me um pouco mais.

Este movimento já inclui a elaboração de algumas perguntas e o estabelecimento de relações com ideias e/ou conceitos que me auxiliam a pensar sobre as cenas e/ou trechos, o que pode ser compreendido como um primeiro movimento analítico. E parece que aqui fica explicitada uma das potências da etnografia de tela: descrever aspectos que pareçam interessantes para serem aprofundados futuramente já é, de certa forma, iniciar as análises. Importa salientar que, neste ponto, aproximo-me do campo pela primeira vez — assisto à série como etnógrafa da tela. Um dos passos fundamentais para a construção do material empírico são essas diferentes aproximações e imersões no campo. Isto é, de outro modo, esse passo será (re)feito diversas vezes.

No Quadro 4, mostro alguns dados que anotei sobre o material empírico em meu diário de campo.

## Quadro 4 - Dados registrados em diário de campo

TEMPORADA 2 - EPISÓDIO 2 - O JARDIM
<p><b>Resumo:</b> Rita e Rasmus vão morar juntos. Rita tenta ao máximo se comportar como adulta, até que Rasmus faz uma surpresa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mads, aluno de Rita, apresenta dificuldade de se comunicar e está cheirando mal.</li> <li>▪ Na reunião de famílias, o menino leva uma vizinha como se fosse sua mãe.</li> <li>▪ Rita diz à Hjørdis que a reunião com as famílias é um campo de batalha. Ela quer traçar estratégias para a reunião de famílias, por acreditar que os pais e as mães aparecem somente para elogiar seus filhos. Hjørdis aponta que não precisa.</li> <li>▪ Uma família critica o trabalho de Hjørdis e afirma a ela como deve dar aulas e planejar seu conteúdo. Hjørdis responde que utilizará seu próprio material. <i>Esta cena me provoca a pensar sobre a autoria docente</i> (Cuty, Pâmela, 2022; Dal’Igna, 2023; 2024b).</li> <li>▪ Hjørdis está triste por conta da reunião com as famílias e conversa com um colega. Ele a acalma: “É fácil instigar uma batalha quando você é um general” (se referindo à Rita). Implicitamente, o colega está insinuando que Hjørdis não é um general como Rita. <i>O que essa representação nos permite pensar sobre o trabalho docente? Quais são as diferenças entre Rita e sua amiga, enquanto professoras?</i></li> <li>▪ Rita vai à casa de Mads, encontra medicamentos e descobre que sua mãe é bipolar. Rita sugere que ele seja encaminhado a um lar temporário, mas ele nega. Ela afirma que não pode saber disso e não reportar, porque esse é o “papel” da professora. <i>Qual é o papel da professora?</i> (Percorrer este ponto ao longo da série).</li> <li>▪ A mãe do menino vai à escola e pede que Rita não o denuncie. Avisa à professora de que estão bem e que não precisam de ajuda. Ela pergunta se Rita não tem filhos e se ela nunca errou. A professora argumenta que não pode não fazer nada. Entretanto, ao final do episódio, decide não os denunciar. <i>O que a motivou a não denunciar a situação?</i></li> <li>▪ Rita pergunta à Helle se ela tem experiência com lares adotivos, mas não divide a situação de Mads.</li> <li>▪ Rita vai à casa de Mads para combinar que lavará suas roupas e cozinhará para ele até que o jovem termine os estudos na escola. <i>Rita faz isso como professora? Por qual razão? É sua profissão que a “autoriza” a fazer este movimento?</i> Elabore estas perguntas a partir da tese da Catharina Silveira (2019).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao final de cada temporada assistida, iniciam-se os *movimentos de (re)agrupamentos* entre os episódios e as cenas sobre as quais o meu olhar consegue perceber aproximações e/ou distanciamentos, ensaiando possíveis categorias analíticas. Em outras palavras, realizo um mapeamento inicial das cenas que poderiam ser analisadas de forma mais aprofundada posteriormente. Esses movimentos experimentais com as cenas são fundamentais para definir quais delas seriam reassistidas e, posteriormente, quais seriam analisadas. Segundo Tavares (2018, p. 40-41), ao observar as feminilidades representadas no filme *Malévola* (2014), a autora destaca a importância de “[...] ‘desmontar’ partes do filme e, assim, vislumbrar elementos que o compõe, as regularidades, o estilo, as marcas da produção midiática, dentre outros aspectos, para, assim, analisar as representações que atravessam e constituem identidades das personagens”.

Este movimento de (re)agrupamento e de (des)montagem foi realizado algumas vezes e de diferentes formas. Inicialmente, trabalho com os escritos sobre as cenas no próprio computador, pois entendi que em um arquivo de Word teria maior facilidade e rapidez para

copiar e colar trechos das cenas. Entretanto, ao longo do processo de análise, sinto falta de olhar toda a série, as cinco temporadas, em um único “lugar”. Então, imprimo as 27 páginas de anotações que havia realizado no diário de campo virtual. Recorto cena por cena — indico no canto de cada pedaço de papel a temporada e o episódio, para conseguir localizá-los com maior facilidade — e coloco no chão do escritório todos os recortes, organizados em ordem, conforme ocorrem na série. Ao final, caminho por entre os recortes, leio cada um deles mais uma vez e escrevo à mão em uma folha A4 os destaques de cada temporada que o meu olhar me permite ver — realizo uma espécie de síntese dos principais acontecimentos por temporada.

### Quadro 5 - Síntese da temporada 3

TEMPORADA 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mads e Rita. <i>Esta relação é complexa e analisei ao longo da qualificação.</i></li> <li>▪ Rita confessa a Rasmus que os novos professores são incompetentes como os antigos.</li> <li>▪ Rita sugere que sua aluna aborte. Rasmus afirma que não é sua responsabilidade. Rita aponta que a responsabilidade é dela, sim.</li> <li>▪ Rita ignora regras do esporte em um campeonato escolar: incentiva que os seus alunos façam muitos gols quando o combinado era “perder” os jogos. <i>Ela parece tomar esta decisão para proteger alunos, com dificuldade de compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas que se destacam nos esportes.</i></li> <li>▪ Rasmus declara à Rita que os alunos a amam.</li> <li>▪ Rasmus menciona à professora que, se ela aparecesse em um <i>reality show</i>, teria que ser um em que ela lutasse, não um em que ela fosse diplomática. <i>Cena interessante, porque em diferentes momentos da série, Rita é narrada como uma professora “do conflito”.</i></li> <li>▪ Jeppe afirma que qualquer um pode ser professor. <i>Quais são os sentidos sobre o trabalho docente que esta afirmação produz e faz circular?</i></li> <li>▪ Rita é o “modelo exemplar” que Mads escolhe para escrever sobre, na redação. Quando descobre que sua família foi denunciada, fica muito irritado com Rita, e ela parece se sentir mal, enquanto lê o seu texto.</li> <li>▪ Rasmus declara haver limites para o que um professor pode fazer. <i>Quais são os limites do trabalho docente? É interessante perceber que, ao longo da série, esses limites (e Rita os ultrapassa) são retomados em muitos momentos. Ao mesmo tempo, a série parece fazer circular diferentes compreensões sobre estes limites, variando conforme os personagens.</i></li> <li>▪ A irmã de Rita lembra à professora de que a mãe as chamava de “ervas daninha”, porque elas sempre sobreviviam. <i>Lembro-me da cena em que Helle pergunta à Rita como ela resiste às suas batalhas e ela responde que gosta de lutar.</i></li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao final desses registros, passo a movimentar as cenas, aproximando-as umas das outras e depois afastando-as. Este momento é fundamental para poder ver o que até então não via.

*Reassisto cada um dos trechos pré-selecionados* diversas vezes e de diferentes formas, tentando duvidar dos sentidos que pensava estar atribuindo ao assistir à série. Inicialmente, apenas observando atentamente aquilo que escuto e o que enxergo nas tomadas: os diálogos, a iluminação, os movimentos de câmera, os planos, os cenários, a trilha sonora, a apresentação das personagens, entre outros aspectos.

A partir desse ponto, retorno às anotações realizadas previamente no diário de campo para realizar os *movimentos analíticos mais aprofundados*. Aqui, mobilizo cada um dos conceitos-ferramentas com os quais opero — trabalho docente, gênero e sexualidade — ao longo das cenas. Afinal, é o enquadramento por meio do qual produzo as análises.

Ao iniciar a *decupagem* das cenas, descrevo o que consigo ver e ouvir detalhadamente em cada trecho escolhido. Conforme Balestrin e Soares (2021, p. 99), “essa descrição detalhada da cena é um dos recursos fundamentais da ‘etnografia de tela’. [...] Essa escolha está articulada aos conceitos que são centrais do trabalho”.

No Quadro 6, apresento um trecho da decupagem de uma cena da série com a intenção de demonstrar como a desenvolvo ao longo dos capítulos analíticos.

#### Quadro 6 - Exemplo de decupagem de cena

**O que se vê e o que se ouve:** os olhos de Rita aparecem através do aquário, na cozinha da casa de Mads. O olhar da professora acompanha os peixes. Ao fundo, na sala, a câmera filma Mads acariciando a mãe, como quem a consola. A imagem volta à Rita, que está percorrendo a cozinha de Mads com seu olhar. A professora abre um armário da cozinha e olha para o jovem e para a mãe rapidamente. Os próximos *takes* são feitos por meio dos olhos de Rita, que veem alguns medicamentos (separados por dia) em cima da bancada e que observam o interior da geladeira praticamente vazio. Rita se vira para a janela e olha para o horizonte. A câmera a filma de frente, enquanto caminha em direção à janela, demonstrando preocupação. Enquanto isso, ao fundo da cena, vemos Mads ainda na sala, fechando a cortina. Ele entra na cozinha, fecha a porta e Rita sorri brevemente.

Mads: – *Eu disse para ela se lembrar de tomar... o remédio.* (O jovem fala gaguejando. A câmera está de frente para Mads, enquanto filma parte das costas de Rita, que acena com a cabeça, concordando com o jovem).  
*Geralmente, ela se lembra. É que, desde que nos mudamos...*

Rita: – *O que ela tem?*

Mads: – *Ela é bipolar.* (Rita morde os lábios, como quem demonstra preocupação com a resposta do jovem).

Fonte: Cena do segundo episódio da segunda temporada da série *Rita* (00:20:03-00:20:54), transcrita e organizada pela autora (2023).

A decupagem é, portanto, um momento minucioso, ao envolver a transcrição do que ouço e enxergo em cada tomada, bem como a descrição do que posso depreender a partir das lentes teórico-metodológicas por meio das quais o meu olhar de pesquisadora utiliza para imergir no campo. E, nessa perspectiva, enxergar é movimentar conceitos, é fazer ver a partir de um quadro conceitual que possibilita a descrição e a análise do que está em cena.

Quando descrevo, na decupagem, que Rita morde os lábios, como quem demonstra preocupação com a resposta do jovem, não tenho certeza da razão pela qual ela age assim, mas, considerando que a etnografia de tela não está empenhada em uma busca pela pretensa verdade, importa registrar essa frase, por demonstrar um movimento analítico. As lentes por meio das quais observo a série *Rita* são as de trabalho docente, gênero e sexualidade; neste sentido, quando ressalto este aspecto na decupagem, escolho trabalhar com o que entendo ser a

preocupação da professora. Mads acariciando a mãe ao fundo da cena ou os olhos de Rita buscando conhecer os detalhes da família de seu aluno por meio dos seus armários e da sua geladeira são exemplos de que há uma preocupação por parte da professora sobre a condição da mãe de seu aluno, perceptível não somente pelas perguntas que faz ao menino, mas por suas ações na casa de Mads.

Importa, ainda, ressaltar que não realizo a decupagem de toda e qualquer cena. Do modo como entendo a etnografia de tela, sustento que é no momento da decupagem que essa metodologia expõe a potência de efetivamente se constituir, ao mesmo tempo, procedimento metodológico e analítico. Neste sentido, as análises são aprofundadas a partir da própria decupagem, visto que o “vai e vem” entre estes dois momentos pode qualificar e potencializar esta pesquisa, ao permitir minha descrição do material empírico, de certo modo, analisando-o.

Ao longo deste capítulo, busquei descrever como mobilizei a metodologia da etnografia de tela, apresentando uma breve discussão teórica e dialogando com autoras que trabalham com ela em suas pesquisas. Apresentei os cinco principais passos que desenvolvo para a construção e análise da minha empiria: o pré-campo; o longo período de contato com o campo; o (re)agrupamento das cenas; reassistir aos trechos pré-selecionados e o aprofundamento dos movimentos analíticos; e, a decupagem das cenas escolhidas.

Esses movimentos com o olhar, que realizo no encontro com a tela, permitem-me ver Rita e ver meu trabalho docente. Ao realizar uma etnografia de tela com a série, a relação que estabeleço com a personagem me remete à Varda com JR. Rita “retira os óculos” e posso ver seus olhos, não muito bem, mas posso ver o que meus olhos me permitem enxergar.

É a partir deste movimento de ver o que as lentes teórico-metodológicas me permitem que desenvolvo os próximos capítulos analíticos, que apresentam, respectivamente, os eixos de análise: a professora que (não) salva e, ao mesmo tempo, transborda, colocando-se na relação com estudantes e famílias; e, a professora “erva daninha”, tratada como salvadora e/ou (in)adequada entre seus pares, famílias e jovens com quem trabalha.

**PARTE II**  
**O TRABALHO DOCENTE QUE POSSO OLHAR:**  
**A SÉRIE *RITA***

## 4 RITA NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS E AS FAMÍLIAS: A PROFESSORA QUE (NÃO) SALVA

Fotografia 3 - Rita



Fonte: Disponível em: [extra.globo.com/incoming/23372417-b8a-f72/w533h800/rita-netflix.jpg](https://extra.globo.com/incoming/23372417-b8a-f72/w533h800/rita-netflix.jpg).  
Acesso em: 04 abr. 2025.

Em grego, o nome “Rita” tem origem na palavra “margarita”, que significa “pérola”. A pérola, por ser formada do processo de calcificação de corpos que entram nas conchas de moluscos, é considerada um elemento precioso e puro, além de, simbolicamente, estar vinculada à feminilidade<sup>27</sup>. Em italiano, é um diminutivo de “Margherita”. Em português, está vinculado ao nome “Margarida”. No babilônico, pode significar “filha do mar”. No persa, “criatura de luz” ou “iluminada”. Popularmente, é comum entendermos que o nome também está relacionado a pessoas com força de vontade e que se sacrificam quando percebem haver razão para isso<sup>28</sup>.

Enquanto o nome da série e da personagem principal podem nos remeter à pérola, à pureza, à feminilidade, à filha do mar, à criatura de luz, à pessoa iluminada, a alguém com força de vontade e que se sacrifica<sup>29</sup>, a partir do cartaz de divulgação da segunda temporada de *Rita*, na Netflix, realizo outras análises.

Na imagem, Rita está sentada, com uma perna cruzada sobre a outra, em cima da mesa de professora, em uma sala de aula. Ao fundo, vemos um quadro verde de giz. Ainda sobre a mesa, ao lado de sua mão direita, há uma maçã e uma caixa metálica com uma carteira de cigarros dentro. Ela veste uma calça jeans justa, uma camisa xadrez por cima de uma blusa rosada e uma bota marrom com salto. Esta combinação de roupas é bastante comum ao longo dos episódios da série, é uma das marcas de Rita. Ela está com um semblante irônico e provocador, enquanto segura um cigarro aceso entre os dedos da mão direita.

Há um último aspecto que importa salientar: a maçã é uma fruta vinculada, de diferentes formas, ao conhecimento. Não é incomum a profissão de professora ser associada a maçãs — desde imagens de celebração do dia destas profissionais a filmes mostrando alunos ofertando a fruta às suas professoras. Há narrativas mitológicas sobre uma maçã que caiu na cabeça de Isaac Newton, enquanto descansava embaixo de uma árvore. Intrigado, ele resolveu estudar a gravidade. Outras, contam sobre como Adão e Eva teriam sido expulsos do paraíso após comerem uma maçã — ou acessado o conhecimento — oferecida por Eva.

É curioso perceber como a maçã, que simboliza o conhecimento e o pecado, esteja na mesa de Rita, enquanto sobre sua cabeça haja uma auréola, que se vincula a algo angelical, puro. A maçã

<sup>27</sup> Disponível em: [viladasjoias.com.br/tendencias/significados-perola/](http://viladasjoias.com.br/tendencias/significados-perola/). Acesso em: 04 abr. 2025.

<sup>28</sup> Disponível em: [dicionariodenomesproprios.com.br/rita/](http://dicionariodenomesproprios.com.br/rita/); [lillo.com.br/blog/post/significado-dos-nomes-dicionariodesimbolos.com.br/perola/](http://lillo.com.br/blog/post/significado-dos-nomes-dicionariodesimbolos.com.br/perola/). Acesso em: 04 abr. 2025.

<sup>29</sup> Debora Diniz e Ivone Gebara (2022) ponderam que buscar a etimologia das palavras é um convite à renovação de sentidos. O movimento que pretendo realizar nesta escrita se aproxima das autoras, visto que me interessa multiplicar os sentidos sobre o meu material empírico — a série *Rita* — e sobre meu objeto de pesquisa — o trabalho docente atravessado e constituído por gênero e sexualidade. Então, neste capítulo, não escolho uma das possibilidades de ler o nome de Rita, mas provooco os mais diferentes sentidos a partir dele.

e a auréola são representações que dialogam entre si e remetem a um imaginário cristão, ao mesmo tempo em que se distanciam, ao simbolizarem, respectivamente, o céu e o inferno.

Nesta direção, a imagem parece colocar em diálogo dimensões que aparentemente são antagônicas, mas que constituem a personagem e a sua própria docência: a ideia de bem e mal, de anjo e demônio, de céu e inferno, de mulher padrão — branca, loira, magra, heterossexual — e professora fora do padrão — com atitudes que poderiam ser compreendidas como subversivas, transgressoras, provocadoras, descoladas e/ou inadequadas —, entre outras dicotomias.

Refletir sobre essas dicotomias me auxilia a construir o objetivo deste capítulo: compreender como a série aborda o trabalho docente desempenhado por Rita, especialmente no que se refere a três principais dimensões: a motivação docente, as atribuições docentes e o que se produz *entre* essas duas esferas — uma *pedagogia dos entre-lugares*. Para isso, opero com os conceitos de docência (Dal’Igna, 2023); gênero interseccionado com sexualidade (Scott, 1995; Meyer, 2013; Louro, 2014); representação (Silva, 2007; 2014; Louro, 2014), para responder às perguntas de pesquisa: *que sentidos são produzidos e veiculados sobre trabalho docente na série Rita, entre 2012 e 2020? E de que modos docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos?*

Na tentativa de dar contornos a esta *pedagogia dos entre-lugares*, apresento um trecho de um episódio do *podcast Nós da docência*, produzido por Dal’Igna (2025):

eu não salvei o Silvio, porque não posso fazer isso. Não tenho superpoderes. O que fiz foi acreditar na semente, apostei no Silvio e na sua potência de vida. Apostei em mim e na potência de vida da minha profissão. Isso pode não ser suficiente para salvar o Silvio, mas me salva da morte em vida. P.S. Continuo querendo salvar o Silvio.

Vida e morte caminham lado a lado e, como nos relembra Dal’Igna (2025), em nossa profissão também. Reconhecer que ambos “estados”/condições habitam a escola e nós, enquanto professoras, é, de alguma forma, encarar os diferentes lutos — simbólicos e físicos — pelos quais atravessamos em nossa profissão, bem como reconhecer e celebrar a produção de vida. O título deste capítulo foi escrito em relação direta ao que (Dal’Igna, 2025) produziu em mim. A autora me convocou a olhar para a docência de Rita de determinados modos, que elaboro ao longo das próximas páginas.

Para Dal’Igna (2025),

é muito comum nos acostumarmos e naturalizarmos as muitas perdas que vivemos na docência. Sentimos vergonha e culpa, negamos as dores, ficamos caladas, engolimos a seco, adoecemos e/ou desistimos em vida. Neste episódio, refletimos sobre esse tema para cuidar da gente. Defendo que conseguimos cuidar de nós e sustentar nosso desejo pela vida de professora porque aprendemos a viver os lutos na docência. Olhando para dentro, com coragem, podemos criar formas de transmutar nossas dores e transformá-las em algo que alimente o nosso desejo de vida.

*Não é tarefa da professora salvar alunos dos pais perdidos.* Esta foi a frase que Laerer, professor de Rita, disse a ela quando era adolescente. Ele se referia à professora Susanne, mãe de sua amiga Léa, que a levou para viver em sua casa, pois entendia que ela não estava sendo cuidada por seu pai. Ele complementa: *Os alunos devem se virar sozinhos.*

Esta cena é apresentada por meio de *flashbacks* que atravessam a narrativa da série ao longo da quarta temporada, intercalados às cenas da professora já adulta. Conhecemos um pouco mais da adolescência de Rita com as imagens opacas e esfumaçadas — que parecem ter como objetivo nos transportar para vídeos da década de 80.

Ao assistir à série, sinto-me provocada a pensar, em diferentes momentos, sobre qual é, afinal, o escopo do trabalho docente. Rita ouve, quando jovem, que uma das atribuições de uma professora não é salvar suas alunas. Como ela recebe a frase naquele momento? Ainda que, ao final da conversa, ela parecesse tentada a não morar mais com a família da sua professora e da sua amiga — o que acaba se concretizando logo em seguida —, não temos como saber qual é o impacto da frase na personagem — e esta não é a intenção desta tese.

Para este exercício de pensamento, importa refletir sobre o que Rita faz com o que fizeram com ela, considerando que este é um movimento que constitui a docência, conforme Dal’Igna (2023). Como essa frase impacta a Rita adulta, que decide ser professora *para proteger os alunos dos pais*?

É nesta direção que sigo interrogando e tensionando o que Rita, adolescente, ouviu de seu professor e passo a articular com a professora que se encontra com a afirmação categórica de Laerer, em diferentes momentos da sua docência. Em duas passagens, ao longo da série, Rita é questionada sobre a razão pela qual decidiu se tornar professora. No segundo episódio da primeira temporada, ela responde ironicamente à supervisora Helle que havia sido pelo dinheiro e pelos colegas bonitões.

Ao final do mesmo episódio, ela retoma a conversa, afirmando que a sua decisão profissional tinha como objetivo *proteger os alunos dos pais*. No penúltimo episódio da última temporada, Rita — enquanto considera deixar a profissão — é questionada novamente, mas, por sua amiga e chefe Hjørdis, sobre a razão pela qual se tornara professora. Rita afirma que não sabe mais o porquê. No episódio seguinte, após ouvir a conversa dos pais de uma aluna, reconsidera e, convicta, repete que escolheu a profissão docente para *proteger as crianças dos pais*<sup>30</sup>.

Essa intenção é verbalizada explicitamente apenas nesses dois momentos, mas é possível percebê-la implicitamente em diferentes cenas ao longo da série. Por isso, visando iniciar a discussão,

---

<sup>30</sup> É interessante observar que Rita inicia e encerra a série demarcando sua escolha pela docência e seus motivos para escolher esta profissão. Ao longo da série, as dúvidas atravessam a professora em diferentes momentos, o que a leva a trabalhar em uma hamburgueria após uma demissão, inclusive.

apresento, no Quadro 7, três cenas, a partir das quais entendo que Rita coloque em movimento o motivo de sua escolha profissional e me permitem refletir sobre as atribuições da professora.

Quadro 7 - Cenas em que Rita demonstra querer ser professora

Descrição da cena do segundo episódio da segunda temporada
Rita desconfia haver algo de errado com Mads — um adolescente atravessado por diferentes vulnerabilidades. Em uma reunião de famílias, percebe que uma mulher fingiu ser sua mãe, então decide ir à sua casa, onde descobre que o menino havia levado uma vizinha à escola. Rita inspeciona não somente a cozinha de seu aluno, mas sua vida privada, questionando o que a mãe dele tem, se ele tem outros parentes e se eles têm o que comer. Ao descobrir que a mãe convive com uma situação de saúde mental que demanda cuidado e quem o exerce é Mads, Rita afirma a ele que precisa denunciá-los: <i>Como professora, eu estaria violando a lei não dizendo nada.</i>
Descrição da cena do quinto episódio da terceira temporada
Rita verifica a cabeça de cada um de seus alunos em sala de aula, ao desconfiar que algum deles está com piolho. Ao descobrir que é Karl — um menino modelo, com o cabelo um pouco mais comprido, próximo ao ombro —, a professora o questiona para saber se o penteiam. Imediatamente, ele afirma que não. Rita já havia conversado com a mãe do menino em outra ocasião, mas ela parecia apressada e dando pouca atenção à conversa. Assim, a professora resolve levar Karl para casa. Chegando lá, declara à família que o menino tem piolho e que eles devem pentear seus cabelos. Estranhando a ação da professora, a mãe questiona: <i>Está falando para os pais como devem cuidar dos filhos?</i> E Rita responde: <i>Só para os desleixados.</i>
Descrição da cena do quinto episódio da quinta temporada
Rita compra uma casa e a transforma em uma escola para crianças e adolescentes. Com o passar do tempo, conhece Gerd, uma mulher adulta que solicita à professora que ensine Língua Inglesa a ela e a um grupo de colegas. Neste contexto, Rita conhece Birgit, uma mulher com cerca de 50 anos, que passa a faltar em algumas aulas e a aparecer com machucados. A professora pergunta o que aconteceu em sua mão e a aluna desconversa, que havia fechado a mão em uma gaveta. Desconfiada que sua aluna possa estar sofrendo violência doméstica, Rita vai à casa de Birgit e declara a ela: <i>Como professora, preciso agir.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando as descrições supracitadas, passo a destacar alguns pontos. Ressalto um primeiro aspecto que as aproxima, a professora ir à casa de seus alunos, ultrapassando o conhecido lugar da professora — a escola. Nas três cenas, Rita invade a privacidade, a história das famílias para fazer o que ela entende que seja necessário para proteger as alunas de seus pais ou familiares: investigar a situação de saúde da mãe de Mads; informar que Karl tem piolho e solicitar à família — considerada desleixada — que o penteie; e, buscar saber se Birgit está sofrendo violência doméstica.

Será que esses movimentos não deveriam ser responsabilidade de outras instâncias da escola e/ou do município, tais como a assistência social, a orientação educacional, a atenção estudantil, a conselheira escolar ou o Conselho Tutelar? Afinal, o que uma professora faz na casa de seu aluno? Ir à sua casa, inquirir sobre sua vida, são atribuições de uma professora? Qual o escopo do trabalho docente? Ou, ainda, poderíamos nos questionar sobre o que motiva Rita a agir de determinados modos e não de outros. Isto é, por qual razão a professora vai à casa de seus alunos e não encaminha a situação para outro setor? O que Rita pensa que pode oferecer a Mads, a Karl e à Birgit com sua formação de professora? (Silveira, 2019).

Formulo estes questionamentos, inspirada em Silveira (2019, p. 102), que descreve e problematiza a prática docente na periferia urbana porto-alegrense por ela nomeada de *prática do bom senso docente*, a partir da qual as professoras da Educação Infantil tomam decisões mobilizando “saberes vinculados a diferentes posições de sujeito”, após avaliarem a situação na qual estão inseridas. A autora argumenta que a professora pode se responsabilizar por decidir o que fazer em uma situação que já esteja prevista na legislação ou também pode praticar o bom senso quando há lacunas nestas leis (Silveira, 2019).

Ainda que a tese que desenvolvo tenha como foco principal o trabalho docente desempenhado em outros níveis de ensino e o material empírico tenha sido produzido a partir de uma série de *streaming* dinamarquesa — apresentando suas especificidades em relação à organização do país, das regiões e das cidades, por exemplo —, o trabalho da autora e a tese defendida por ela me possibilitam tensionar as relações entre trabalho docente e responsabilidade, e elaborar determinadas questões para dialogar com minha empiria.

Além das perguntas elaboradas anteriormente, o trabalho de Silveira (2019) me ajuda a demarcar um aspecto importante que parece uma contradição, mas que nesta tese é tomado como uma das potências da empiria: Rita sustenta que sua motivação docente é proteger os alunos dos pais, ao mesmo tempo em que a série nos apresenta diferentes pistas, ao longo das temporadas, sobre quais (não) são as atribuições de uma professora. Entrar no espaço familiar e burlar as regras escolares, por exemplo, não seriam consideradas parte do trabalho de uma professora, mas para Rita, de alguma forma, são.

É interessante que *entre* as atribuições da personagem e a sua motivação para ingressar na profissão, parece haver um espaço para o exercício do trabalho docente que ocorre *entre* os polos: as atribuições da sua profissão, o que a motivou ao seu exercício e o que o contexto social a permitiu fazer. Defendo que Rita cria um caminho diferente, uma forma de pensar e de praticar o trabalho docente que produz certos deslocamentos na relação que estabelecemos entre a profissão de professora e as mulheres.

Ao olhar para a noção de *transbordamento da escola* (Nóvoa, António, 2006), avisto outra contribuição importante para um maior aprofundamento na compreensão sobre as cenas apresentadas anteriormente. O autor pondera sobre o acúmulo de missões e de conteúdos que caracterizou o desenvolvimento da instituição escolar ao longo do último século, gerando um excessivo número de tarefas com as quais ela passou a se comprometer (Nóvoa, 2006). A partir de dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Nóvoa (2009) pondera sobre possíveis futuros para a educação. Em um desses cenários, o autor discorre sobre a escola situada no centro da coletividade, que

remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis (Nóvoa, 2009, p. 60).

Esta compreensão me auxilia a olhar para as três cenas. Ao mesmo tempo em que dialogo com elas, tensiono a noção de que, na série, quem transborda não parece ser somente a escola, mas se trata de um *transbordamento da professora*. É Rita quem aparece, em diferentes situações e episódios, envolvida com causas sociais, reparando problemas da sociedade, acolhendo alunos e apoiando as famílias — ainda que, muitas vezes, sem a autorização delas.

Dal’Igna (2011) traz contribuições para que eu possa ampliar essa discussão, ao analisar a relação família-escola na contemporaneidade. Por meio de grupo focal e entrevistas — com 10 mulheres-mães de crianças com baixo desempenho escolar — a autora descreve e problematiza a tecnologia da participação, “implicada na produção da parceria família-escola que opera orientando e (con)formando a conduta das famílias na direção desejada — a família tem que participar da vida escolar de seus filhos de determinadas formas” (Dal’Igna, 2011, p. 153).

Além desta tecnologia, Dal’Igna (2011) examina duas outras tecnologias: a autorreflexão e a autoavaliação, que, articuladas à primeira, trabalham na constituição de um *sujeito mãe-parceira da escola*, que passa a gerir os problemas de aprendizagem de seus filhos e a compartilhar as responsabilidades e decisões com a instituição escolar. Para Dal’Igna (2011, p. 155), a parceria família-escola “se torna central para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo”.

Neste sentido, a parceria entre as duas instituições, conforme Dal’Igna (2011), gera um compartilhamento de responsabilidades, que produz dois principais efeitos: o *borramento das fronteiras* entre a família e a escola e o *alargamento de funções* de ambas. Sobre o primeiro, a autora explica que a família parceira passa a compartilhar responsabilidades e decisões com a escola, para além do acompanhamento da vida escolar do aluno, se tornando parceira da equipe diretiva, da professora e do Estado. Em relação ao segundo efeito, Dal’Igna (2011) argumenta que, em um contexto de racionalidade neoliberal, a atribuição de ensinar se torna mais responsabilidade da família e menos da escola, enquanto educar se torna mais atribuição da escola e menos da família.

A autora me auxilia a compreender o processo de compartilhamento de responsabilidades entre a família e a escola, e é sobre isso que passo a me debruçar a partir daqui, entretanto, defendendo que, em *Rita*, há algumas especificidades que me importam ressaltar. Assim, visando aprofundar a análise, o meu argumento vai em uma direção um pouco diferente, visto que a maioria das situações

apresentadas na série não se referem a esse movimento de *entrada* das famílias na escola com a atribuição de auxiliar as alunas com os temas de casa ou a estudar para as provas.

Desejo ressaltar que há outros contornos sobre a relação família-escola e sobre a relação professora-aluno que me interessam descrever e analisar. No caso de Rita, um dos movimentos que a professora faz é o de, saindo dos *limites* escolares, entrar na casa de seus alunos e declarar às mães e aos pais como devem educar seus filhos ou, ainda, como uma família deve lidar com a sua aluna — no caso de Birgit.

Com a intenção de observar mais diretamente como esse *transbordamento da professora* aparece na série, retomo cada uma das cenas, apresentando o seu desfecho por meio de suas decupagens — movimento que me permite olhar e escutar detalhes, colocar diálogos em relação, aproximando-os e distanciando-os das discussões que desenvolvi até aqui.

Rita desconfia haver algo de errado com Mads — um adolescente atravessado por diferentes vulnerabilidades. Em uma reunião de famílias, percebe que uma mulher fingiu ser sua mãe, então decide ir à sua casa, onde descobre que o menino havia levado uma vizinha à escola. Rita inspeciona não somente a cozinha de seu aluno, mas sua vida privada, questionando o que a mãe dele tem, se ele tem outros parentes e se eles têm o que comer. Ao descobrir que a mãe convive com uma situação de saúde mental que demanda cuidado e quem o exerce é Mads, Rita afirma a ele que precisa denunciá-los: *Como professora, eu estaria violando a lei não dizendo nada.*

Fonte: Cena do segundo episódio da segunda temporada da série *Rita* organizada pela autora (2024).

A partir desta cena, Rita mobiliza a profissão — as suas atribuições como professora —, a lei para conversar com Mads e acenar que denunciará sua mãe ao Conselho Tutelar. Ela escuta as demandas de seu aluno, se preocupa com ele, no entanto — e talvez por conta disso — reforça a responsabilidade pedagógica que envolve a sua tomada de decisão: *é como professora* que anuncia que denunciará a sua situação. É interessante observar certa ambiguidade nesta situação, por ser na casa de seu aluno — um local onde as professoras geralmente não acessam — que a personagem evoca a sua profissão e a lei para informar que denunciará a condição de vida do jovem ao Conselho Tutelar.

Ao final da cena, Rita retorna à casa de Mads.

Rita: — *Olá!* (Rita faz um movimento com a boca. Assim que ela o cumprimenta, a câmera muda de posição e filma Mads de frente. Vemos metade do corpo do jovem, a partir da porta entreaberta). *Sua mãe está?* (A câmera volta a filmar a professora de frente, que coloca a cabeça para o lado esquerdo, como quem busca enxergar para o interior do apartamento. Mads abre um pouco mais a porta para que ela possa olhar. A câmera filma a mãe do menino dormindo, sentada de pernas cruzadas, em uma cadeira na sala. Ela está coberta com uma manta e tem algum objeto na mão. No primeiro plano, vemos uma planta e, ao fundo da sala, há uma estante baixa, com mais algumas plantas, um cinzeiro e uma carteira de cigarros. A câmera volta a filmar Mads de frente).

Mads: — *Ela está dormindo.*

Rita: — *Tudo bem.* (A câmera passa a filmar a professora de frente). *É o seguinte... Não direi nada a ninguém até suas provas finais.* (A câmera volta a filmar Mads, que está com um olhar atento, enquanto Rita balança a cabeça, para cima e para baixo). *Você já terá 15 anos e não será tirado de casa.* (A câmera passa a filmar Rita de frente, novamente, que segue acenando com a cabeça, para cima e para baixo). *Terá suporte familiar.* (Vemos parte da cabeça de Mads, enquanto olhamos para Rita de frente. O menino acena com a cabeça, para cima e para baixo). *Até lá, eu lhe darei suporte.* (A câmera volta a filmar Mads de frente, que acena com a cabeça, como quem responde “sim”). A câmera passa a filmar a professora de frente, que coloca a mão no bolso e deita a cabeça para a direita). *Trarei seu almoço todos os dias. Lavarei sua roupa nos fins de semana.* (A câmera volta para Mads, que está olhando atento. Ao final da fala de Rita, sorri, coloca as mãos na cintura e abaixa o olhar). *Em troca... Mads, olhe para mim. Isso é importante.* (O jovem volta o seu olhar à Rita. A câmera volta a filmar Rita). *Em troca, você irá à escola todos os dias.* (A câmera filma Mads, que está acenando com a cabeça, rapidamente, para cima e para baixo. A câmera volta para Rita). *Você fará suas tarefas de casa e suas provas.* (Vemos Mads acenar novamente, como quem diz “sim” e a câmera volta a filmá-lo de frente. A câmera retorna à Rita, que também faz “sim” com a cabeça. Ela olha para o seu lado direito, onde está a mãe de Mads — não a vemos diretamente, desta vez). *E seja o que for que aconteça aqui, na sua casa, você vai me contar.* (A câmera filma Mads, que acena novamente, de forma rápida). *Você entendeu?*  
Mads: — *Sim.* (A câmera volta a filmar a professora, que olha para o menino carinhosamente e com um sorriso).

Fonte: Decupagem da cena do segundo episódio da segunda temporada da série *Rita* (00:39:31-00:40:39), transcrita e organizada pela autora (2023).

*Terá suporte familiar. Até lá, eu lhe darei suporte. Trarei seu almoço todos os dias. Lavarei sua roupa nos fins de semana.* É nesta cena que descobrimos que Rita decide não realizar a denúncia ao Conselho Tutelar e combina com o jovem que não comentará sobre a sua condição com ninguém até que ele complete 15 anos, quando não poderá mais ser retirado de casa. A professora fornecerá *suporte familiar* a ele, cozinhará ao menino e lavará suas roupas e, em troca, ele deverá frequentar a escola diariamente e se comprometer com os estudos. Neste caso, não é a família que adentra a escola, tornando-se parceira dela, conforme ressalta Dal’Igna (2011), mas a professora que se coloca na relação com *o aluno e a família* — mulher-mãe. Ao afirmar que ele terá suporte familiar, ela *se torna* a própria família. Em outras palavras, Rita estabelece acordos com o menino *fora da sala de aula*, oferecendo condições para que ele se mantenha *dentro da sala de aula* até o final do Ensino Médio.

Nesta direção, ainda que as ações dela possam ser compreendidas como uma espécie de transbordamento das responsabilidades de uma professora, a opção por não denunciar a mãe e cuidar de Mads parece ajudar a garantir que ela exerça sua docência. Assim, refere-se ao ensino e à aprendizagem quanto à dimensão do que Nóvoa (2009) denomina de apoio comunitário às famílias, reparando os problemas da sociedade.

Rita verifica a cabeça de cada um de seus alunos em sala de aula, ao desconfiar que algum deles está com piolho. Ao descobrir que é Karl — um menino modelo, com o cabelo um pouco mais comprido, próximo ao ombro —, a professora o questiona para saber se o penteiam. Imediatamente, ele afirma que não. Rita já havia conversado com a mãe do menino em outra ocasião, mas ela parecia apressada e dando pouca atenção à conversa. Assim, a professora resolve levar Karl para casa. Chegando lá, declara à família que o menino tem piolho e que eles devem pentear seus cabelos. Estranhando a ação da professora, a mãe questiona: *Está falando para os pais como devem cuidar dos filhos?* E Rita responde: *Só para os desleixados.*

Fonte: Cena do quinto episódio da terceira temporada da série *Rita* organizada pela autora (2024).

Nessa cena, também percebo um borramento nas fronteiras entre o público e o privado. Rita, após buscar piolhos na cabeça de seus alunos e descobrir que era Karl que os carregava consigo, o acompanha à sua casa e declara à sua família como deve cuidar da higiene do menino, interferindo em uma esfera que não seria sua responsabilidade. Assim como Mads, Karl é compreendido pela professora como um menino que não tem o acompanhamento familiar necessário — por razões diferentes, mas que convocam a professora a entrar em seu espaço doméstico e interferir em sua educação. É interessante que Rita não parece se sentir sequer constrangida ao entrar na casa de Karl, pelo contrário, a professora parece estar cumprindo o seu dever ao se colocar na relação com o aluno e sua família, borrando, mais uma vez, as fronteiras entre as atribuições da professora e as da família.

Após Rita raspar o cabelo de Karl na escola, inicia-se um diálogo.

Rita: — *O que foi, Ronaldo?* — Rita pergunta a Karl, em alusão ao jogador de futebol brasileiro Ronaldo Nazário. (A câmera filma Rita em frente ao quadro da sala de aula, enquanto ela guarda suas coisas em uma sacola de pano. A filmagem se altera para um *close* em Karl, sentado com os braços escorados em uma classe).

Karl: — *E se minha mãe ficar brava por causa do cabelo?* (A câmera volta a filmar a professora, que está com o braço direito na cintura. Ela caminha para se aproximar mais do menino, saindo de trás da classe, olha para o lado, cruza os braços em frente ao corpo e aperta os olhos).

Rita: — *Eles vêm te buscar?* (A câmera volta a filmar Karl, que acena positivamente com a cabeça).

Karl: — *Sim, vão me levar para um teste.* (O foco volta para Rita, que aperta os lábios, olha para o lado esquerdo, com os braços ainda cruzados).

Rita: — *Diz aos seus pais que prefere jogar futebol.* (A câmera passa a filmar Karl, que concorda, mais uma vez, com um aceno de cabeça. A filmagem retorna à Rita, que está com um olhar irônico e satisfeito). *Qualquer coisa, eu estarei aqui.* (A câmera volta para Karl, que sorri à professora. Logo após, o foco volta à Rita, que faz um movimento de cabeça liberando Karl). *Agora vá.* (Karl pega sua mochila e a coloca nas costas).

**O que se vê:** Os pais de Karl andam apressados em um corredor da escola. Passam por diversas crianças, no caminho. A câmera os filma: a mãe vem na frente, o pai, logo atrás.

Mãe de Karl: — *Venha, ele já vai sair. Estamos atrasados.*

Karl: — *Oi!* (Inicialmente, a câmera filma Karl de frente, com um rosto alegre. Logo após, o foco da filmagem inverte e quem vemos é a mãe do menino, em primeiro plano, e o pai, em segundo. A cara dela é de espanto, como de quem não acredita no que está vendo).

Mãe de Karl: — *O que você fez?* (A câmera se volta à criança, enquanto a mãe toca em seu cabelo. Vemos através do ombro da mãe). *Onde está o seu cabelo?* (O plano muda e agora quem vemos de frente é Rita, entrando em cena, que olha os três de longe. Novamente, o plano muda e vemos através do olhar de Rita). *Quem cortou o seu cabelo?* (A mãe mexe na cabeça do menino, incrédula).

Karl: — *Mãe...* (Observamos a cena a partir das costas da mãe de Karl e percebemos Rita entrando em cena, caminhando em direção à família).

Mãe de Karl: — *Foi... Foi a Rita que fez isso?* (A câmera volta a filmar a mãe de frente, com as mãos no cabelo de seu filho, o pai logo atrás).

Fonte: Decupagem da cena do quinto episódio da terceira temporada da série *Rita* (00:31:53-00:32:42), transcrita e organizada pela autora (2024).

*Qualquer coisa, eu estarei aqui.* Se Karl tiver algum problema com sua família, Rita estará lá, na relação com o aluno e a família. Rita não somente raspa seu cabelo sem a autorização da mãe e do pai, como também o ajuda a pensar em uma justificativa para a mudança no visual. Nesta cena, a professora o protege de quê? Rita os havia denominado como *desleixados*, mas o que pais desleixados

podariam fazer a um filho que teve o seu cabelo raspado por uma professora no interior da escola? Mais uma vez, percebemos que Rita não está constrangida ou arrependida por lidar com os piolhos de seu aluno da forma que considerava adequada. Por qual razão ela se sente autorizada a raspar o cabelo do menino? É na profissão docente que Rita busca amparo para sustentar a sua ação? De que modos a sua atuação profissional a autoriza a agir dessa maneira?

Há outro aspecto que gostaria de destacar na cena: a expressão *qualquer coisa* me intriga, porque mesmo sabendo que não necessariamente a utilizamos com a intenção de que seja tomada literalmente, ainda assim, há algo na forma como Rita se relaciona com o seu trabalho docente que me permite tomá-la em sua literalidade — a professora parece tentar estar disponível para *qualquer coisa* que os seus alunos precisarem. Com Karl é assim, ele sai da sala para encontrar seus pais e ela o acompanha logo atrás. Ao perceber que os pais do menino o encontraram, ela aparece em cena, ela se aproxima, ela se coloca em frente à família. A professora não deixa que o seu aluno lide com as consequências do corte de cabelo que ela havia feito. E talvez aqui esteja um ponto importante: Rita consegue sustentar uma situação que ela criou.

Outro aspecto que parece interessante ressaltar é a relação com o silêncio do pai e sua dificuldade em participar do diálogo. Esta cena trata de uma conversa entre Rita e a mãe de Karl, na qual o pai não parece estar convidado a participar — haja vista a tentativa da mãe de afirmar que não tente falar, minutos após o final da decupagem realizada.

Michele Vasconcelos, Balestrin e Simone Paulon (2013) produzem uma reflexão sobre a potência dos silêncios e das palavras, a partir do filme *A vida secreta das palavras* (2005) e me auxiliam a considerar que o não-dito do pai de Karl também significa algo. As pesquisadoras consideram que, no filme analisado, há algo que denominam de um “silêncio povoado”, o que me provoca a questionar: o que povoa o silêncio do pai de Karl?

A continuação da cena aponta algumas pistas: ele pondera concordar com Rita, mas é rapidamente silenciado pela companheira. As lentes de gênero me auxiliam a olhar para este silêncio, que não atravessa somente o pai do menino, mas é partilhado por muitos personagens ao longo da série — inclusive pelo marido de Birgit.

As mulheres, em sua maioria, atuam ativamente e se posicionam ao longo das cinco temporadas da série. *Rita* parece reforçar determinadas representações de mulheres, mães, professoras, amigas (Louro, 2014), ao mostrá-las como as que tomam muitas decisões, entram em confrontos e resolvem os problemas que atravessam os personagens, ao mesmo tempo em que também desloca estas noções ao apresentar a professora Rita que oscila entre os diferentes polos — conforme desenvolvo nas próximas páginas.

Rita compra uma casa e a transforma em uma escola para crianças e adolescentes. Com o passar do tempo, conhece Gerd, uma mulher adulta que solicita à professora que ensine Língua Inglesa a ela e a um grupo de colegas. Neste contexto, Rita conhece Birgit, uma mulher com cerca de 50 anos, que passa a faltar em algumas aulas e a aparecer com machucados. A professora pergunta o que aconteceu em sua mão e a aluna desconversa, que havia fechado a mão em uma gaveta. Desconfiada que sua aluna possa estar sofrendo violência doméstica, Rita vai à casa de Birgit e declara a ela: *Como professora, preciso agir*.

Fonte: Cena do quinto episódio da quinta temporada da série *Rita* organizada pela autora (2024).

Nessa cena, Rita tenta proteger uma aluna de meia-idade de uma possível situação de violência doméstica. A idade de Birgit nos convida a olhar as motivações para o exercício do trabalho docente da professora com certo alargamento: a intenção da personagem não é proteger somente crianças e/ou alunos dos pais, mas de qualquer membro familiar que possa colocá-los em risco. Nesta direção, observa-se haver algo que a profissão oferece à Rita — *como professora, preciso agir* — que a qualifica como alguém que pode e precisa oferecer proteção, independentemente da faixa etária de suas alunas.

Rita vê, com seus próprios olhos, o que estava acontecendo com Birgit. A professora está na cozinha de sua aluna, conversando com ela e com seu marido, Svend. Em um determinado momento, chega o filho do casal, Anton, que, ao perceber que a comida não está pronta, se altera e grita com a mãe. Rita, que já desconfiava de violência doméstica, ao observar a situação, pressiona a aluna para que ela conte o que tem vivenciado.

Rita: — *Birgit?* (A câmera filma Rita, que tem um olhar de preocupação). *O que houve com sua mão?*  
 Birgit: — *Nada, foi...* (A câmera volta à Birgit, que olha para Rita, balançando as mãos, visivelmente nervosa e não querendo falar sobre o assunto).  
 Rita: — *Me diga agora como a machucou.* (A câmera filma Rita de frente, com Svend ao fundo. O enquadramento volta a ser a lateral direita de Anton).  
 Anton: — *Mãe, não diga nada.* (O foco está novamente em Rita, que caminha em direção à Birgit. A câmera fica parada em Svend, que observa a cena).  
 Rita: — *Birgit. Me diga o que houve. Só me diga...* (O foco volta à Rita, com Svend ao fundo. A professora segue posicionada entre o casal. Ao final, a câmera se volta para a lateral de Birgit, com as costas de Rita em primeiro plano).  
 Birgit: — *Não.* (Ela balança as mãos, enquanto nega, e vira o corpo de frente para Rita).  
 Anton: — *Não diga.* (Foco em Anton, que está com um olhar ameaçador).  
 Rita: — *Me diga o que houve!* (A câmera se volta à Birgit, com as costas de Rita em primeiro plano. Ao final, a câmera filma Rita de frente, com Svend ao fundo. A professora está gritando com os olhos bem abertos, inclinada para frente, como se quisesse ficar mais perto de Birgit).  
 Anton: — *Não diga!* (Foco em Anton, que também grita. Birgit grita mais alto. Todos silenciam. A câmera a filma e volta a filmar Rita de frente, retornando a Birgit novamente).  
 Birgit: — *Foi na cozinha, Anton jogou a raquete em mim.* (Anton se torna o foco da câmera. Ele vira o rosto. A câmera se volta a Svend, que levanta as sobrancelhas, como se estivesse surpreso com a informação). *Foi um acidente, com certeza.* (A câmera se volta à Birgit, que olha Anton. Este passa a ser o foco da cena, quando entra Gerd na casa, ao fundo da cena, vestida de preto, como se fosse uma justiceira. Ela cruza os braços e olha para Birgit e para Rita).  
 Gerd: — *Vou te ajudar, Birgit.*

Rita: — *Não é ele, Gerd.* (A câmera foca em Rita e logo passa o foco a Svend, ao fundo. A câmera volta a Gerd, que, de braços cruzados, olha para Birgit — fora da imagem — e para Anton, que aparece de perfil. A câmera se volta à Rita, com Birgit a seu lado, levemente recuada. Em primeiro plano, vemos o ombro de Anton. Enquanto Rita fala, Birgit passa a olhá-la). *Diga, quem você pensa que é?* (O foco volta a Anton, filmado de frente. Ele olha Gerd, com um olhar menos agressivo, agora envergonhado). *Tentando controlar sua mãe enquanto ela faz de tudo por você.* (A câmera volta a focar em Rita, que balança a cabeça enquanto fala, visivelmente incomodada. Birgit intercala o olhar entre a professora e seu filho, como se estivesse impressionada e agradecida). *E quando ela tenta fazer algo para si mesma [estudar], não para você, você faz birra feito um bebê.* (A câmera foca em Anton, que está com um olhar de vergonha e tristeza. Ele balança a cabeça levemente). *Respeite a sua mãe. Por que quer saber?* (A câmera volta a focar em Rita e Birgit, que olha para o filho com o canto dos olhos. A professora aponta o dedo para ele, enquanto fala firme, com um semblante de raiva). *Se não respeitar, eu volto aqui e vou te controlar psicologicamente.* (Rita grita e a câmera retorna para Anton, que fecha os olhos lentamente e balança a cabeça, parecendo desconcertado e envergonhado). *Entendeu? [...] Quem joga uma raquete na própria mãe?* (A câmera se volta à Rita novamente, com a Birgit ao lado. Depois, vemos Anton com uma cara de quem está segurando o choro). *Hein? Não deveria sair de casa?* (A câmera foca em Rita e depois retorna a Anton, que parece assustado) *Fazer sua comida? E Birgit, até quinta.* (O plano é aberto, mostrando Rita, Gerd e Birgit de frente — respectivamente — da esquerda para a direita. Gerd apoia a mão no ombro de Birgit). *Não marque mais nada, pois vamos beber vinho.* (A câmera volta a Svend, que respira aliviado e sorri para Rita). *E, Svend, pode vir também. Maravilha!*

Fonte: Decupagem da cena do quinto episódio da quinta temporada da série *Rita* (00:33:36-00:34:48), transcrita e organizada pela autora (2024).

*Respeite a sua mãe. Por que quer saber? Se não respeitar, eu volto aqui e vou te controlar psicologicamente.* Nessa cena, Rita se coloca, mais uma vez, na relação com a aluna e sua família, não somente com ela e o filho. Ao longo da decupagem, é possível observar que a professora se coloca fisicamente entre sua aluna e o marido: em quase todas as tomadas, quando olhamos para Rita da perspectiva de Birgit, vemos seu marido ao fundo.

É a professora quem está em cena, é ela quem explica a Anton como se portar com a mãe, é ela quem o ameaça, é ela quem aponta que o filho de Birgit deve ou não sair da sua casa, que seu marido pode ou não sair para beber com ela e com Gerd. Assim como fez com Mads, Rita estabelece acordos implícitos, neste caso, com a família de Birgit — *fora da sala de aula* — para que ela possa seguir estudando — *dentro da sala de aula*. Ela atua em uma dimensão que seria fora da sua atribuição como professora para exercer seu trabalho docente.

Há outro elemento interessante nessa cena: na maioria dos momentos em que Birgit aparece, ela está de perfil, quase de costas. O único momento em que ela se coloca de frente para a espectadora — e de costas para o fogão — é quando Rita se posiciona a seu lado para defendê-la de seu filho. É como se a professora concedesse a ela a segurança de que ela necessitava. É interessante que este lugar não seja ocupado por Svend, que se coloca como coadjuvante, apenas observando as movimentações de Rita com relação à sua esposa e a seu filho. Tanto em seu posicionamento físico, quanto em relação às suas participações verbais nos diálogos, quase inexistentes, dialogando com o “silêncio povoado” (Vasconcelos; Balestrin; Paulon, 2013).

Ao lançar um olhar sobre a relação que Rita estabelece com Mads, Karl e Birgit — especialmente por meio das cenas apresentadas até aqui —, é possível perceber que Rita poderia lidar

com as questões de diferentes formas, desde comunicar a situação de cada aluno à escola, ao Conselho Tutelar ou até mesmo à polícia. Entretanto, o que observamos nestes e em outros momentos da série é que Rita opta por *proteger seus alunos* de suas famílias, sozinha. Nesta perspectiva, é possível observar que, por mais que as narrativas da série, por um lado, provoquem deslocamentos no que comumente conhecemos como “boa mulher”, “boa mãe”, “boa professora”, “boa namorada”; por outro, podem nos ajudar a refletir criticamente sobre os pressupostos de gênero, de maternidade e de cuidado que posicionam Rita como mais ou menos qualificada para ser mulher, mãe, professora — uma vez que a personagem não está fora do processo de generificação que nos constitui, visto que gênero organiza o social e a cultura (Scott, 1995; Meyer, 2013).

Para desenvolver essa argumentação, busco suporte no conceito de *economia do cuidado* (Federici, Silvia, 2019; Fraser, Nancy; Jaeggi, Rahel, 2020), a partir do qual se compreende que cozinhar, lavar roupas, responsabilizar-se por questões de higiene pessoal, por exemplo, são atividades que, quando extrapolam o cuidado de sua própria família e de seus dependentes, são consideradas atividades de reprodução social e de bem-estar dos cidadãos — esferas reprodutiva e produtiva. Como explana Federici (2019, p. 42-43),

a diferença em relação ao trabalho doméstico reside no fato de que ele não só tem sido imposto às mulheres, como também foi transformado em um atributo natural da psiquê e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina. O trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser considerado como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado.

Carin Klein, Dal’Igna e Maria Schwengber (2021, p. 6) propõem reflexões que dialogam com a dimensão do trabalho doméstico apresentada por Silvia Federici (2019), ao se debruçarem sobre a produção de sentidos de feminilidades, maternidades e trabalho, a partir de jornais e revistas *on-line* envolvendo mulheres mães trabalhadoras durante a pandemia de covid-19. As autoras nos auxiliam a compreender que essa também é uma leitura potente para as pesquisas que adotam a perspectiva pós-estruturalista.

Nesta direção, Klein, Dal’Igna e Schwengber (2021) compreendem que o cuidado estrutura o próprio sistema capitalista e é uma prática que, histórica e socialmente, também é descrita como supostamente vinculada ao feminino. Em suas palavras,

o cuidado, tanto consigo quanto com os outros, torna-se um conceito generificado, pois envolve o acompanhamento das crianças e jovens, a responsabilização pelo apoio nas tarefas escolares, o bem-estar do corpo e da família; convoca as mulheres, ainda, a sustentarem a casa, a atingirem as metas de trabalho e a desenvolverem a aprendizagem das crianças (Klein; Dal’Igna; Schwengber, 2021, p. 29).

É neste contexto em que compreendo o que Rita aponta como sua motivação para a escolha da profissão — *proteger os alunos dos pais* — como uma ação que está atravessada e constituída por gênero. Isto é, a personagem, ao decidir ser professora, não o faz independentemente do que tem sido construído histórica e socialmente sobre a profissão e sobre ser mulher. Ao mesmo tempo, ao afirmar que está protegendo e cuidando de suas alunas, o modo que exerce essa profissão também aponta para essa generificação, visto que há um acompanhamento e uma responsabilização sobre seus alunos que ultrapassa o que compreendemos como ensino e aprendizagem.

Para aprofundar e dar mais contorno a essa generificação, gostaria de discutir brevemente a noção de *feminização do magistério*, a partir de Louro (2014).

Conforme a autora, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, as mulheres passam a não somente ocupar as salas de aula como a se tornarem progressivamente a maioria nestes espaços, que serão os indicados para elas no mercado de trabalho<sup>31</sup>. Louro (2014) salienta as diferenças nas expectativas e nas funções para professoras e para professores, tanto no que diz respeito ao que ensinam quanto aos salários e às formas de avaliação, por exemplo. Em suas palavras:

já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a *verdadeira carreira* das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, *a menos que* possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente (Louro, 2014, p. 96-97, grifos da autora).

O amor, a sensibilidade e o cuidado associados às professoras mulheres — ainda que Rita transite entre os polos de quem cuida e descuida — não são observados do mesmo modo nas ações dos professores homens da série, constituídos e atravessados por uma educação de gênero que os faz se comportarem de outra forma no exercício da docência: *Não é tarefa da professora salvar alunos dos pais perdidos; Os alunos devem se virar sozinhos*<sup>32</sup>.

Ao retomarmos o diálogo com o qual abri este capítulo, entre Laerer e Rita, adolescente, percebemos que ele declara a ela, sem constrangimento, que uma professora não precisa salvar seus alunos. Qual é o escopo do trabalho docente, para Laerer? Considero interessante retomar uma de

<sup>31</sup> É importante ressaltar que o aumento numérico da participação deve ser considerado para essa compreensão — a feminilização (Yannoulas, Silvia, 2011). Entretanto, o meu olhar será mais focado nas causas e nos efeitos deste aumento, visto que me ajudarão a circundar os objetivos desta tese.

<sup>32</sup> Há uma cena em que Jonas, professor colega de Rita, cuida de um dos filhos da personagem principal. Entretanto, ele exerce esse cuidado entregando provas mais difíceis para ele, procurando desafiá-lo para torná-lo um aluno “melhor”. Quando Jeppe, filho de Rita, o questiona por qual razão ele estava fazendo isso, Jonas responde: *Meu trabalho é garantir os estudos*. Compreendo esta preocupação do professor como uma das dimensões de cuidado que ele mobiliza para exercer sua docência — que, diferentemente de Rita, não está relacionada à manutenção de condições de higiene e alimentação. Parece haver um ponto de distanciamento entre os dois personagens, Rita e Jonas, mas também pontos de encontro. Ambos cuidam de diferentes modos. Isto é, gênero atravessa e constitui a docência deles, de diferentes formas.

minhas perguntas de pesquisa para tentar circundá-la: *De que modos docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem os sentidos produzidos e veiculados na série Rita?*

Assim, se por um lado, *Rita* pode ser compreendida como uma reificação da relação que se estabelece historicamente entre trabalho docente e mulheres. Por outro, as cenas e a série também promovem deslocamentos em relação ao modo com que a professora se relaciona com seu trabalho docente. Nesta direção, operando com os conceitos de docência, gênero interseccionado com sexualidade, proponho uma problematização das dicotomias. Recuso-me a olhar para *Rita* como santa ou promíscua, alguém que cuida ou descuida, boa mãe ou péssima mãe. Mas proponho seguir investindo em uma *pedagogia dos entre-lugares*. E é neste *entre* que pode estar repousada a nossa “humanidade docente” (Dal’Igna, 2023) que, ao ser reconhecida, nos permite fazer movimentos conscientes de cuidado conosco e com nossas alunas, com nossa formação e com o ensino.

Conforme Dal’Igna (2025),

só consigo cuidar de mim e sustentar meu desejo pela vida de professora porque aprendi a viver esses e outros lutos na docência. Não fiz isso sozinha, mas precisei percorrer um caminho sozinha dentro de mim. Olhando para dentro, com coragem, entendi que podemos criar formas de transmutar nossas dores e transformá-las em algo que alimente o nosso desejo de vida. Sigo apostando na vida e na docência. Sigo apostando na dança e, se você aceitar meu convite, é preciso sair do lugar. Convide suas dores para dançar. Dance, apostando no melhor que podes fazer aqui e agora, por ti e pelo teu aluno e aluna. Quando penso em tudo que pude fazer pelo Silvio, me tiro para dançar, cuido de mim.

Silveira (2019) argumenta que as professoras constroem estratégias para os momentos difíceis frente às situações que conformam a vida das crianças na relação com a pobreza que elas experimentam. A partir de sua pesquisa, observa que as professoras decidem agir em momentos nos quais há uma espécie de silenciamento das regras, das políticas e/ou de programas sociais, para não deixar suas alunas desassistidas.

Se, por um lado, com Silveira (2019) posso afirmar que *Rita* transita próximo à docência sensata — se sentindo diretamente convocada a desenvolver práticas de cuidado de determinados sujeitos quando “falta” uma ação do Estado —; por outro, as cenas me provocam a tensionar essa suposta “falta” do Estado. Isto é, *Rita* não denuncia a situação de Mads, ela também não cobra que a escola resolva a situação dos piolhos de Karl, bem como não aciona uma assistente social ou a polícia para investigar as violências que desconfia que Birgit esteja sofrendo. A professora toma cada uma dessas situações como *sua responsabilidade*, sem envolver nenhuma outra instância escolar, municipal, regional ou federal. Na situação com Mads, por exemplo, quando a conselheira escolar pergunta à *Rita* sobre a condição do jovem, a professora anuncia: *Ele é minha responsabilidade!* E pede a Helle que não se envolva.

Ao final do mesmo episódio, Rasmus, diretor da escola e então namorado de Rita, pergunta se ela violou alguma regra recentemente. Ela responde, ironicamente, que espera ter violado, ao que ele responde: *Há limites para o que um professor pode fazer*.

Quais são, afinal, os limites da profissão de professor? Quem define os limites? O que leva Rita a, supostamente, ultrapassar insistentemente esses limites?

Para desenvolver um pouco mais sobre as responsabilidades que Rita toma para si ao longo da série e sobre possíveis limites da profissão, busco dialogar com Penteadó, Budin e Costa (2022). Segundo a autora e os autores,

Rita se responsabiliza, individualmente, pela abordagem do problema diretamente com o aluno, convocando os pais para reuniões com participação da equipe gestora — embora as personagens da coordenadora e do diretor tenham postura passiva, enquanto a professora assume a atividade e, não raro, o embate com a família. Ao representar o trabalho docente restrito a administrar conflitos com alunos e seus familiares e o ensino desconexo aos problemas da sociedade e distanciado de qualquer processo de discussão, análise ou reflexão, a série Rita destitui o trabalho docente de uma possibilidade de leitura que abarque a sua complexidade e acaba por representar a docência como trabalho técnico — que, como tal, dispensa conhecimento e formação especializada. Com isso, desobriga os professores de responsabilidades sociais e de visão reflexiva, problematizadora e crítica do ato de ensinar e desmerece a ideia de desenvolvimento profissional docente (Penteadó; Budin; Costa, 2022, p. 15).

É interessante perceber como Penteadó, Budin e Costa (2022) não relacionam o trabalho docente com o que denominam como *administração de conflitos com alunos e familiares*. Será que uma professora exerce menos o seu trabalho ao se preocupar com os conflitos que atravessam suas alunas? O olhar da professora sobre uma situação de precarização da vida que atravessa seus alunos a distancia dos problemas da sociedade? Esses movimentos tiram o peso do conhecimento e da formação especializada da profissão? Parece-me que Penteadó, Budin e Costa (2022) vão em uma direção diferente da “docência sensata”, defendida por Silveira (2019), visto que esta não é esvaziada de conhecimento e não é somente técnica, ao convocar as professoras a mobilizarem diferentes saberes para atuarem com bom senso.

Os momentos em que Rita aparece em sala de aula não tomam a maioria do tempo da série, porém não partilho da ideia de que há uma desconexão entre o ensino e os problemas da sociedade na série. Ao longo dos episódios, a professora trabalha sobre *fake news*, sobre gênero e sexualidade, sobre educação sexual, sobre democracia e eleições, entre outros temas<sup>33</sup> que me parecem dialogar com o que a autora e os autores denominam de “responsabilidades sociais e de visão reflexiva, problematizadora e crítica do ato de ensinar” (Penteadó; Budin; Costa, 2022, p. 15).

---

<sup>33</sup> Ainda seria possível mencionar o trabalho desenvolvido pelos colegas de Rita, como: musicais escolares, atividades sobre padrão de beleza, teatro, cápsula do tempo, entre outros.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2018), sobre a *docência ex-cêntrica* e o *ethos inclusivo*, traz importantes contribuições para que eu possa aprofundar a discussão que venho desenvolvendo. A partir de entrevistas-narrativas realizadas com quatro professores homens gays e uma professora mulher lésbica, o autor analisa os processos de constituição da profissionalidade de docentes homossexuais, mostrando que gênero e sexualidade atravessam e dimensionam sua docência, que passa a ser considerada (ex)cêntrica, com um modo de ser inclusivo — *ethos inclusivo*. Ao contestarem o que é tomado como centro, por meio do seu modo de ser docente, os professores desenvolvem um modo de agir inclusivo — que não é tomado como sinônimo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, mas em relação às formas de viver os gêneros e as sexualidades. Conforme Silva (2018, p. 59), “percebemos que, ao enfrentarem situações de discriminação na infância e no exercício da docência, os professores e a professora se constituem de outras formas e assumem uma postura profissional atravessada e constituída pelos discursos das diferenças de gênero e sexualidade”.

Em diálogo com Silva (2018), compreendo a docência de Rita como *ex-cêntrica*, visto que ela é (re)conhecida como a professora que desvia na forma que se veste (com calças *jeans* consideradas muito justas por seus colegas de trabalho), como vivencia sua sexualidade, como se relaciona com seus filhos, entre outros aspectos. Há também características do *ethos inclusivo* em seus modos de ser e de estar professora, o que é possível observar a partir dos diálogos que mantém com a família de suas alunas, de como lida com os problemas de seus alunos — dentro e fora de sala de aula — da condução com as turmas e com as outras instâncias da escola, da condução e dos conteúdos abordados em suas aulas. Afirmo isso por entender que, ainda que Rita seja uma mulher cisgênero e heterossexual, parece haver determinado modo de exercício da docência que a aproxima destes dois conceitos, em relação ao trabalho desenvolvido na direção de produzir reflexões sobre gênero e sexualidade, bem como sobre as diferentes situações de vulnerabilidade que atravessam os sujeitos.

Maura Lopes (2008) traz contribuições importantes para o que argumento, ao problematizar enunciados sobre o tema da inclusão escolar, tensionando-o na direção de refletir sobre o processo de exclusão articulado ao de inclusão. É neste contexto que a autora passa a defender o que ficou conhecido como o processo de in/exclusão. Conforme Lopes (2008, p. 100), “ao afirmar que inclusão e exclusão não são nem estão em oposição, isso significa que elas são articuladas e inventadas juntas — em uma mesma matriz/ordem discursiva. Não há por que abordarmos uma se a segunda não estivesse determinando as condições para a existência da primeira”.

Paraíso (2019), em perspectiva semelhante a Lopes (2008) e Silva (2018), também nos mostra que não é somente na ficção que há professoras que desviam, que buscam trabalhar considerando a diferença. Ao realizar uma pesquisa em escolas da rede municipal de Belo Horizonte/MG, a autora

descreveu haver professoras que têm trabalhado na perspectiva de defender o conhecimento e de acolher a diferença. Elas percorrem “rotas diferentes daquelas determinadas por grupos que querem nos ocupar e impor modos de existência que capturam o devir” e, apesar dos desafios do nosso tempo, “usam conhecimentos que acumulamos sobre esses temas, e que deixaram marcas na sua subjetividade, para intervir, enfrentar, acolher quem necessita ser acolhido, libertar a vida” (Paraíso, 2019, p. 1426).

Há um elemento importante que parece corroborar este argumento, a preocupação de Rita com os alunos compreendidos como incluídos<sup>34</sup> — representada desde os primeiros episódios da série. Ao longo da terceira temporada, um grupo de alunos com dificuldade de se manter na sala de aula, de realizar as tarefas em casa e de acompanhar os conteúdos desenvolvidos passa a se reunir no porão da escola. Ao descobrir esse movimento dos alunos, a professora decide ajudá-los a instituir aquele espaço como um local no qual possam se encontrar para lidar com suas dificuldades de socialização e de aprendizagem.

Nesta direção, tensiono os argumentos de Penteado, Budin e Costa (2022), por meio das seguintes indagações: o trabalho com a inclusão de alunas não é considerado um trabalho de ensino? Quando uma professora busca olhar para as suas alunas com dificuldades de aprendizagem, ela não está comprometida com o ensino conectado com os problemas sociais que atravessam os jovens de escola pública?

Gostaria de trazer uma última cena para análise. Nela, é possível perceber que Rita faz, mais uma vez, movimentos que ultrapassam os limites da docência, segundo a literatura acadêmica — a exemplo de Penteado, Budin e Costa (2022) —, prejudicando, inclusive, sua vida pessoal e profissional, visando *proteger seus alunos*.

Ao final da terceira temporada, Rita se torna a diretora interina da escola em que trabalha. A direção oficial estava a cargo de Helle, que havia se afastado da escola, impactada pelo incêndio no porão da instituição. Rasmus — que, naquele momento, trabalhava para a prefeita e não se relacionava mais com Rita — dirige-se à escola e anuncia que Rita foi escolhida para ser a diretora interina. A professora, que já vinha cobrando melhorias no espaço de estudos para os alunos incluídos, a partir do incêndio e ao assumir a direção, pressiona Rasmus — e a prefeita — mais firmemente, para ser

---

<sup>34</sup> Importa ressaltar que, ao me referir à inclusão, estou dialogando diretamente com a perspectiva de Lopes (2008), Silva (2018) e Paraíso (2019) e, não com a inclusão escolar das pessoas com deficiência, visto que a maioria das cenas que analiso nesta tese amplia esse olhar sobre a diferença. Rita trabalha tentando *proteger* alunos com vulnerabilidades socioeconômicas e familiares, uma aluna com situação de gravidez na adolescência, alunos com familiares que trabalham viajando ou que se mudam, uma aluna que sofre violência doméstica, alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outras condições.

liberada uma verba para a reconstrução do porão. A cena, a seguir, acontece após diferentes negativas recebidas por Rita, solicitando a liberação de valores destinados à instituição.

**O que se vê e o que se ouve:** Rita está na sala da direção, olhando pela janela. Ela veste uma camisa xadrez e uma camiseta por baixo. Ouvimos a porta abrir e a professora olha em nossa direção, acompanhando o barulho que acabou de ouvir.

Rita: — *Olá!* (Vemos um plano aberto, com Rasmus entrando na sala. Atrás da porta, ao fundo, vemos outros espaços da escola. No interior da sala, vemos dois murais com *post-its* coloridos colados).

Rasmus: — *Oi!* (Rasmus entra e vai fechando a porta atrás de si).

Rita: — *Não ensinaram você a bater antes de entrar?* (O plano fecha em Rasmus, que olha desconcertado para Rita e retorna o seu olhar para a porta, batendo nela. A câmera se volta à professora). *Entre.* (A câmera volta a focar em Rasmus, que fecha a porta. Rita se afasta da janela e se aproxima da mesa, que passa a ficar entre os dois personagens). Passamos a ver os braços de Rasmus, em primeiro plano, ao se aproximar da mesa de Rita. Ela cruza os braços e olha para baixo, para as mãos de Rasmus. A câmera se volta a ele, agora em plano médio). *Mandaram você em uma missão novamente?*

Rasmus: — *Não. Desta vez, vim por vontade própria.* (Afirma, enquanto olha para Rita. A câmera se volta à professora, que está do outro lado da mesa. Ela olha pela janela, ainda com os braços cruzados).

Rita: — *Tudo bem. O que posso fazer por você desta vez?* (A professora movimenta o pescoço para o lado, visivelmente incomodada. O foco volta a Rasmus, que coloca a mão na cintura e olha para trás). *Vai ralar a minha alma com um ralador de queijo?* (Ele volta a olhar para a professora. A câmera retorna a ela, que inclina novamente a cabeça para o lado e continua com os braços cruzados. O foco retorna a Rasmus, que olha para baixo).

Rasmus: — *Não. Pode me ouvir lhe dando uma informação confidencial.* (Rita descruza os braços e acena para a cadeira, como quem convida Rasmus a sentar).

Rita: — *Tudo bem.* (Observamos Rita sentar em uma cadeira ao mesmo tempo em que enxergamos as costas de Rasmus, enquanto senta. A câmera foca Rasmus, mas ainda vemos os cabelos de Rita em primeiro plano, no canto da imagem).

Rasmus: — *A cidade orçou 750 mil coroas<sup>35</sup> como uma doação extraordinária para a escola que ficar entre as 5% menores notas nos exames nacionais.* (Ele abre e fecha as mãos enquanto fala. A câmera inverte e filma Rita, com o braço encostado na parte de trás da cadeira e as mãos juntas. No canto, observamos as costas de Rasmus).

Rita: — *750 mil?*

Rasmus: — *Sim.* (Vemos a cabeça de Rasmus confirmando, embora ele esteja de costas para a câmera).

Rita: — *Para o pior resultado?* (A câmera inverte e passamos a ver Rasmus de frente, com as mãos entrelaçadas e a parte de trás da cabeça da professora).

Rasmus: — *Sim. Nós tomamos conta dos mais vulneráveis: uma das forças do sistema público de ensino.* (Rita olha pela janela, com um sorriso irônico).

Rita: — *A doação está destinada?* (Volta a olhar para Rasmus. A câmera se volta a ele, como que acompanhando o olhar da professora).

Rasmus: — *Ainda não. É para o diretor da escola ou o líder temporário.* (Ele se balança na cadeira e gesticula para si. A câmera inverte novamente e vemos Rita rindo ironicamente. Ela olha para baixo, como quem entendeu). *Com o dinheiro, poderia continuar seu trabalho e o de Helle, poderia refazer o subsolo...* (A câmera se volta a Rasmus, agora em um plano fechado em seu rosto) *...contratar mais funcionários e dar esperanças para as crianças.* (A câmera inverte, em um plano fechado, no rosto de Rita, enquanto vemos a parte de trás da cabeça de Rasmus).

Rita: — *Mas...?* (A câmera volta a ele, que olha fixamente para a professora).

Rasmus: — *Mas o quê?* (A câmera inverte novamente. Vemos Rita olhando para Rasmus).

Rita: — *Quanto a escola tem de diminuir na nota?* (A câmera volta a filmar Rasmus, mas agora em um plano um pouco mais aberto, no qual conseguimos ver as suas mãos entrelaçadas).

Rasmus: — *No momento, está entre as 25 por cento piores.* (Ele movimenta as mãos enquanto fala). *Precisaria chegar até as cinco por cento piores.* (A câmera volta a se fechar no rosto de Rasmus). *Uma perda significativa, pode-se dizer.* (A imagem volta à Rita, em um plano fechado. A professora olha em direção à janela, balançando a cabeça para cima e para baixo, como quem concorda).

Rita: — *Razão para uma demissão.*

<sup>35</sup> Este valor equivale a pouco mais de 600 mil reais, em janeiro de 2025.

Rasmus: — *É um risco.* (Vemos a cabeça de Rasmus balançar positivamente, embora o foco esteja em Rita. A professora movimentava a boca como quem aponta que o risco pode valer a pena. A câmera volta a Rasmus, ainda em um plano fechado. Ele sorri. O plano se abre novamente). *Claro que eu falaria bem de você, se for o caso.* (O plano se fecha novamente no rosto de Rasmus, que movimentava a boca). *Se eu sobreviver a isso.* (A câmera volta a filmar Rita, que sorri e acena com a cabeça positivamente). *Só queria que soubesse.* (Rasmus se levanta da cadeira, enquanto olha sério para Rita. Pega seu casaco e se direciona à porta).

Rita: — *Obrigada!* (A câmera volta a filmar Rita em um plano aberto. Observamos que ela segue sentada na mesa, com as mãos entrelaçadas).

Fonte: Decupagem da cena do oitavo episódio da terceira temporada da série *Rita* (00:26:26-00:28:11), transcrita e organizada pela autora (2024).

*Razão para uma demissão.* Rita é quem faz esta afirmação. É a própria professora que percebe os riscos iminentes aos quais estaria submetida caso fizesse o que Rasmus estava sugerindo implicitamente a ela. Nesta cena, percebemos a disposição de Rita para sacrificar a si, à sua profissão, à sua docência e à sua vida pessoal, arriscando ser demitida ao incentivar os alunos a irem mal no simulado, *para proteger seus alunos*, ao possibilitar a manutenção de um espaço de aprendizagem diferenciado que pudesse acolher, também fora de sala de aula, os alunos incluídos.

Ainda no mesmo episódio, a professora é demitida pela prefeita em uma reunião, na qual é acusada de ter sido a pior diretora da escola. Rita perde o emprego — passa a trabalhar em uma hamburgueria e a se questionar sobre sua profissão — e perde sua casa — que ficava no terreno da escola. Apesar disso, a resposta de Rita à prefeita, ao ser informada sobre sua demissão, apresenta elementos interessantes para tensionar: *Não fique triste. A escola precisa muito desse dinheiro.* Quando ela menciona a escola, pelo contexto, é possível compreender que está se referindo mais diretamente aos alunos que frequentavam o porão, o que pode se aproximar e reforçar sua motivação para se tornar professora.

Por que Rita age dessa forma? O que ela compreende que seja o escopo da sua profissão? É como professora que ela toma essa decisão? O que leva Rita a arriscar sua vida pessoal e profissional para conseguir o recurso financeiro para a escola? Como é possível observar esta cena a partir das lentes de gênero?

Para tentar estabelecer um diálogo com as perguntas que elaborei na abertura e ao longo deste capítulo, apresento frases de duas personagens que passam pela vida de Rita e parecem mobilizá-la bastante.

A primeira é Sasja, uma aluna adolescente desafiadora — podendo ser facilmente compreendida como indisciplinada, mas que parece mascarar uma grande dificuldade de focar nos estudos. Ela se considera uma das alunas incluídas, frequentando o porão. A relação entre as duas personagens é atravessada por apostas e tentativas de acordos — por parte da professora — e algumas negativas — por parte da aluna.

Em um dos diálogos que estabelecem, após insistentes investimentos da professora, a jovem confessa à Rita o motivo pelo qual ela não desiste dela, assim como os demais professores: *É tão desesperada por salvar pessoas, que quando se depara com alguém que não tem jeito, o seu projeto de vida cai por terra*. Visivelmente, Rita não gosta do que ouve, pois a constatação de Sasja a toca, a desafia, mas ela parece fazer algo com isso. Esse movimento de olhar para si permite que a professora continue exercendo a profissão, conforme nos provoca Dal’Igna (2023).

*Que está irremediavelmente perdido*<sup>36</sup> é um dos significados da palavra *desesperado*. Ao observarmos o que Sasja declara à Rita, poderíamos interpretar que ela insinua que a professora está perdida, que o seu afã por salvar as pessoas é tanto, que a deixa sem rumo. A aluna, inclusive, enfatiza, que este seria seu projeto de vida. Esta leitura que Sasja faz de Rita é curiosa, por parecer descrever parte importante de como a professora conduz sua profissão e sua vida pessoal.

Para aprofundar esta análise, descrevo outra cena, na qual Gerd, uma mulher de cerca de 50 anos, que passa a ter aulas de Língua Inglesa com Rita, aproxima-se da professora e ambas desenvolvem uma espécie de amizade: saem para beber juntas, nadam em um lago da cidade e partilham suas preocupações sobre Birgit. O conflito entre elas ocorre quando Rita avalia um trabalho seu com uma nota baixa, solicitando que o refaça. Gerd não aceita a nota baixa e tenta argumentar com a professora, alegando que perderá o seguro-desemprego.

Rita reafirma que não alterará a nota. A situação se torna tensa entre as duas e o diálogo não termina bem. No dia seguinte, a professora descobre que sua aluna foi encontrada morta no lago. Rita passa a alucinar com Gerd, e as duas mantêm diálogos, nos quais a professora tenta “compreender” por qual razão ela tirou a própria vida, até que, em um determinado momento, Gerd argumenta: *Chega de hipocrisia. Não é o que quer saber. Quer saber se está fazendo a diferença. Você quer saber se tudo o que você faz vale a pena*.

A partir dessas duas últimas cenas, gostaria de pontuar uma última dimensão antes de encerrar este capítulo: afinal, o que Rita faz com o que fazem com ela? Em diálogo com a definição de *desesperado*, quem age com heroísmo também se perde de si. Rita se perde de si? O que pode significar se perder de si, ao viver o trabalho docente?

Elaboro estas perguntas em diálogo com Dal’Igna (2023), sentindo-me provocada a elaborar uma resposta, a partir do conceito de docência que a autora defende. Rita faz um movimento de olhar para dentro de si, de buscar respostas para cada um dos desafios que encontra no exercício da profissão. Do mesmo modo, Dal’Igna (2023, p. 106) nos convida a pensar sobre o trabalho de cuidado com a profissão docente e consigo, como

---

<sup>36</sup> Disponível em: [dicionario.priberam.org/desperado](https://dicionario.priberam.org/desperado). Acesso em: 04 abr. 2025.

[...] um trabalho em que a professora procura ultrapassar não só o lugar-comum acadêmico e pedagógico, mas a própria vida e a própria docência. Esta é uma experiência radical de nascimento e de renascimento em diferentes momentos da vida. É preciso pensar e viver a docência recusando ser uma cópia de si mesma. É preciso reafirmar a docência todos os dias para viver. É preciso reinterpretá-la para saber-se viva como professora, e não morta-viva, como repetidora de letras-mortas e de jargões educativos. É preciso ser capaz de pensar além do senso comum, ser capaz de negar um lugar-comum, ser capaz de buscar ser professora e professor sem usar fórmulas, sendo uma parte diferente de si em cada aula, em cada experiência educativa (Dal’Igna, 2023, p. 106).

É interessante perceber como Rita não consegue proteger Gerd da morte, assim como também não consegue proteger Sasja. A professora não consegue salvar estas duas personagens.

As cenas analisadas neste capítulo me permitem argumentar que Rita salva e não salva seus alunos, cuida e descuida de suas alunas e, ao se colocar na relação com as famílias e seus alunos, exerce uma pedagogia dos *entre-lugares*, que transita *entre* as suas atribuições como professora e a sua motivação para o exercício da profissão — *salvar suas alunas*. Ao analisar como a professora é representada na série, podemos perguntar: ao colocarmos uma lupa na própria personagem e nas qualificações que a circundam, o que *Rita* nos permite identificar e analisar sobre o trabalho docente?

No próximo capítulo, busco dialogar com esta questão, refletindo sobre a professora “erva daninha”, tratada, ora como salvadora, ora como (in)adequada.

## 5 RITA, A PROFESSORA “ERVA DANINHA”: A SALVADORA E/OU A (IN)ADEQUADA

### Daninho

1. Que causa dano(s), estrago(s); DANOSO; NOCIVO [+ a, para: *daninho a/para o coração/plantação*. [Antôn. [antônimo]: benéfico, favorável.]
2. Que pratica ou leva a praticar ações más; mau, ruim, perverso (influência *daninha*, temperamento *daninho*) [Antôn.: bom, bondoso.]
3. N.E. Endiabrado, traquinas, travesso [Antôn.: comportado, dócil.]
4. Diz-se de seres vivos que trazem doenças ou prejudicam atividades humanas, esp. das plantas que causam estragos a plantações (erva *daninha*)<sup>37</sup>.

### Erva daninha

Uma planta é considerada **erva daninha** quando nasce espontaneamente em local e momento indesejado, podendo interferir negativamente na agricultura<sup>38</sup>.

Após a qualificação de meu projeto de tese, iniciei novas imersões em *Rita* para trabalhar com diferentes cenas e aprofundar as análises que havia realizado até aquele momento. Uma das necessidades que senti, como pesquisadora, foi a de compreender um pouco melhor a tradução de algumas palavras e frases utilizadas na série. O meu contato com *Rita* ocorreu por meio da plataforma de *streaming* Netflix<sup>39</sup>. Deste modo, queria saber se os diálogos das cenas que eu estava selecionando para realizar as decupagens e as análises tinham a mesma tradução apresentada pela plataforma, especialmente, devido à importância que a linguagem tem nesta escrita e à perspectiva teórico-metodológica que adoto.

Neste contexto, comecei a buscar o contato de alguma pessoa que conhecesse ambas as línguas: o dinamarquês e o português. Para minha surpresa, encontrei um brasileiro que vive — no momento da escrita deste texto — na Finlândia e que havia vivido na Dinamarca. Desde o segundo semestre de 2024, mantivemos contato e ele tem sido a pessoa com quem dialogo quando tenho dúvidas sobre os sentidos que determinadas palavras têm no Brasil e na Dinamarca. A expressão *erva daninha* foi um destes casos em que realizei a consulta, porque os sentidos que circulam no Brasil são peculiares: enviei a frase em dinamarquês e ele traduziu tal qual a Netflix havia feito. Considero importante esta pausa que realizo, porque, por mais que o foco desta tese não seja compreender os sentidos que a série *Rita* produz e veicula na Dinamarca, não posso ignorar o contexto de produção do artefato da cultura e os efeitos que ela produz em mim, enquanto a assisto.

<sup>37</sup> Disponível em: [aulete.com.br/daninho](http://aulete.com.br/daninho). Acesso em: 04 abr. 2025.

<sup>38</sup> Disponível em: [dicionarioinformal.com.br/erva+daninha/](http://dicionarioinformal.com.br/erva+daninha/). Acesso em: 04 abr. 2025.

Escolho dois dicionários distintos para apresentar os significados presentes em cada um deles, por compreender que as diferentes formas como são produzidos interessa para o que construo como argumentação nesta tese. O “Aulete” impresso foi criado por Francisco Aulete, em Portugal, em 1986. O documento, quando migrou para o digital, contou com a participação de sujeitos leigos, entretanto, a partir de 2014, a editora Lexiton reelaborou o projeto e não possibilitou mais a produção de verbetes por leigos. Já o “Dicionário informal” foi criado em 2006, e conta com a participação de usuários da internet para a definição das palavras. A definição de “erva daninha”, cujos significados destaquei, foi escrita em 2013, mas a esta se juntaram outras, antes e depois.

<sup>39</sup> As quatro primeiras temporadas da série *Rita* foram retiradas da Netflix, em 16 de janeiro de 2025. A partir desta data, as traduções com as quais passei a ter contato foram realizadas informalmente por telespectadores da série.

*Ervas daninha sempre sobrevivem.* Esta frase é declarada pela irmã de Rita a ela, enquanto a professora lidava com uma crise em seu relacionamento com Rasmus, então diretor da escola em que ela trabalhava. A sua irmã a relembra que era assim que a mãe denominava ambas. Mas, afinal, o que a sua irmã quer dizer com isso? O que essa frase pode significar na cultura em que estamos inseridas? Ao percorrer estas perguntas, busco refletir sobre o significado de *daninho*.

Há duas dimensões sobre a expressão que gostaria de destacar. A primeira delas se refere ao que caracteriza uma planta como erva daninha: ela é uma espécie que atrapalha o desenvolvimento de outras — *causa dano* a —, o que provavelmente nos permite considerar que ela não é originalmente do local onde aparece na plantação. Ao mesmo tempo em que, ao sobreviver entre outras espécies, demonstra ter uma boa adaptação e ser resistente. Ela é considerada *inadequada, indesejada*, estrangeira no local onde *nasce espontaneamente*. Em segundo lugar, mas na relação com o primeiro aspecto, há um sentido que dialoga com a perversidade, a maldade de alguém. O que uma pessoa precisa fazer para *sempre* sobreviver?

Ao longo das cinco temporadas da série, é possível perceber que Rita sobrevive, muitas e muitas vezes, a diferentes situações. O lembrete de sua irmã encontra eco na forma em que a professora conduz sua vida: com a resistência e o “temperamento” de uma erva daninha. E esta sobrevivência não está contexto-situada somente à vida pessoal da personagem, mas também à sua vida profissional. Ressalto que esta aparente dicotomia entre as duas dimensões não é a leitura que partilho nas análises que desenvolvo. Assim como escrevi no Capítulo 1, entrelaçando a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, compreendo a vida da professora com a qual trabalho nesta tese.

Antes que a irmã de Rita a lembrasse sobre como a mãe se referia a elas, a professora havia apontado a ela, referindo-se à sua relação com Rasmus: *Achei que poderia mudar*. É interessante perceber que há uma intenção da personagem principal em mudar o seu comportamento — o que parece dialogar com a expressão *erva daninha*, no sentido em que o relacionamento com Rasmus poderia reduzir a sua inadequação no mundo, por exemplo.

Apresento o objetivo deste capítulo — identificar e analisar a forma em que Rita se coloca *entre* diferentes adjetivações e compressões que atravessam a ela e ao trabalho docente, posicionando-a como (in)adequada. Importa salientar que não pretendo quantificar ou qualificar os termos por meio dos quais a professora é descrita e/ou se descreve, mas mostrar que há diferentes representações que produzem e veiculam distintos sentidos sobre Rita e, a partir dela, sobre o trabalho docente. Em relação à importância das representações de professoras, Louro (2014, p. 99) pondera que elas “não são, contudo, meras descrições que ‘refletem’ as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os ‘constituem’, que os ‘produzem’”.

Não é somente a mãe de Rita que lhe atribui características de uma erva daninha. Em uma busca no Google sobre a série, é possível encontrar descrições e qualificações sobre a professora que parecem se aproximar da expressão, conforme apresento no Quadro 8.

Quadro 8 - Comentários sobre a professora Rita na internet<sup>40</sup>

Espectador do <i>site</i> Adoro Cinema
Rita pratica a liberdade quase que absoluta. Procura fazer o que lhe dá na telha, não dá importância ao que os outros pensam. Mesmo dentro da sala de aula, é indisciplinada, contrariando muitas vezes seus superiores. É adorada pela maioria dos alunos, talvez por esse aspecto irreverente de sua personalidade. Essa irreverência, no entanto, não impede que ela seja rigorosa, que procure ensinar bem a seus alunos, enfim, que seja responsável profissionalmente.
Artigo de opinião do <i>site</i> Aparato do Entretenimento
“Rita” é um produto à frente do tempo, aliás, Rita é muito à frente de toda composição de mãe e de família. Se você procura um estigma de família e conceitos padrões de sociedade, então, meu caro, fuja da Rita. Ela é justamente o contrário. [...] Mille Dinesen (Rita) vive uma professora nada típica [é sério], que vive conforme seus parâmetros de “certo e errado”. [...] Mille Dinesen (Rita) é um show à parte, sua professora sem noção e nada convencional trazem um frescor à série.
Artigo de opinião do <i>site</i> OFuxico
Protagonizada por Mille Dinesen, de 46 anos, que interpreta a divertida e rebelde professora Rita Madsen, uma mãe e mulher divorciada com uma forte personalidade e um dom incrível para sua profissão, mas que, fora da escola onde trabalha, tem uma vida que é um completo desastre.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É interessante observar o que é abordado sobre *Rita* nos meios de comunicação, porque isso me auxilia a compreender a série como uma potente pedagogia cultural que nos ensina modos de ser e de estar professora, bem como modos de compreender o trabalho docente.

Rita pratica a liberdade quase que absoluta. Procura fazer o que lhe dá na telha, não dá importância ao que os outros pensam. Mesmo dentro da sala de aula, é indisciplinada, contrariando muitas vezes seus superiores. É adorada pela maioria dos alunos, talvez por esse aspecto irreverente de sua personalidade. Essa irreverência, no entanto, não impede que ela seja rigorosa, que procure ensinar bem a seus alunos, enfim, que seja responsável profissionalmente.

Fonte: Disponível em: [adorocinema.com/series/serie-11191/criticas/](http://adorocinema.com/series/serie-11191/criticas/). Acesso em: 04 abr. 2025.

O comentário destacado parece negatizar o termo “liberdade”. O que seria a prática de uma *liberdade quase que absoluta*? A forma em que a liberdade é tomada parece aproximá-la da noção de *erva daninha*, que nasce espontaneamente, que se desenvolve sem autorização e que pode *causar dano*, como uma professora indisciplinada que contraria seus chefes.

A professora precisa se preocupar com o que os outros pensam? Uma “boa” professora deve se importar com a opinião alheia? É interessante observar como algumas das caracterizações utilizadas para descrever a personagem principal estão relacionadas ao modo como frequentemente as professoras se referem às nossas jovens alunas como *indisciplinadas* e à própria ideia de uma pessoa que faz o que tem vontade sem se preocupar com a opinião dos outros, conforme Vargas

<sup>40</sup> A escolha do material ocorreu devido à sua visibilidade na busca no *site* Google.

(2015) me auxilia a entender. O comentário parece descrever a professora como alguém que ainda necessita amadurecer para agir como uma profissional adulta, que respeita regras e sabe os limites da profissão.

Esse trecho apresenta aspectos que, aparentemente, podem ser tomados como contraditórios: alguém que é considerado responsável profissionalmente e, ao mesmo tempo, pratica a liberdade quase absoluta; alguém que é indisciplinada e rigorosa em sala de aula. É interessante perceber como Rita caminha entre os dois polos, a adequação e a inadequação, inclusive na forma em que é narrada, o que se coloca como uma dificuldade para quem a descreve. Afinal, o que a desqualificaria como professora: sua indisciplinada ou seu rigor, sua liberdade ou sua responsabilidade?

Para aprofundar este argumento, apresento outro artigo de opinião que também reitera, de certa forma, a noção de que Rita segue e cumpre apenas as regras que ela mesma cria. Todavia, há elementos diferentes, especialmente em relação à sua vida pessoal.

“Rita” é um produto à frente do tempo, aliás, Rita é muito à frente de toda composição de mãe e de família. Se você procura um estigma de família e conceitos padrões de sociedade, então, meu caro, fuja da Rita. Ela é justamente o contrário. [...] Mille Dinesen (Rita) vive uma professora nada típica [é sério], que vive conforme seus parâmetros de “certo e errado”. [...] Mille Dinesen (Rita) é um show à parte, sua professora sem noção e nada convencional trazem um frescor à série.

Fonte: Disponível em: [aparatodoentretenimento.com.br/2017/11/rita-professora-politicamente-incorreta.html?m=0](http://aparatodoentretenimento.com.br/2017/11/rita-professora-politicamente-incorreta.html?m=0). Acesso em: 04 abr. 2025.

É interessante observar que, neste trecho, a imagem de Rita como mãe e chefe de família parece ser positivada, ao ser apresentada como uma espécie de vanguarda, à *frente* de seu tempo. Conforme mencionei, ela é responsável pela sustentação financeira de sua casa. O pai de seus filhos aparece na série, mas não tem papel ativo e efetivo na criação e na sustentação deles. Nesta direção, a professora não parece ter optado por uma constituição familiar distinta, mas lida com a consequência da relação estabelecida entre ela e seus filhos com o pai<sup>41</sup>.

No que se refere ao trabalho docente, Rita também é descrita como *uma professora nada típica, sem noção e nada convencional*. O que esperar de uma professora descrita assim? A concepção de *sem noção* parece dialogar com a ideia de *sem papas na língua*, apresentada no Capítulo 2. Esta é

---

<sup>41</sup> A qualificação de Rita como alguém à frente de seu tempo, em relação à organização familiar, intriga-me, visto que há uma recorrência na composição de mãe como chefe de família no Brasil. Em 2022, 50,8% dos lares brasileiros eram chefiados por mulheres, segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Disponível em: [cut.org.br/noticias/mulheres-chefiam-50-8-dos-lares-mas-ganham-menos-e-sofrem-mais-com-desemprego-7bd4](http://cut.org.br/noticias/mulheres-chefiam-50-8-dos-lares-mas-ganham-menos-e-sofrem-mais-com-desemprego-7bd4). Acesso em: 04 abr. 2025. Ainda que *Rita* seja uma série dinamarquesa, o *site* do qual esta opinião foi retirada é brasileiro e não menciona, em nenhum momento, que essa composição familiar está vinculada diretamente ao contexto do país da série, mas “à frente do tempo”, o que nos permite pensar que as referências de quem escreve partem da realidade brasileira. Além disso, esta tese tem como objetivos *identificar e analisar os sentidos produzidos e veiculados sobre trabalho docente que circulam na série Rita e examinar como docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos*. Estes sentidos, nas opiniões publicadas nos veículos de comunicação brasileiros, parecem dialogar com a realidade na qual cada pessoa que escreve está inserida.

uma visão recorrente sobre a personagem. Questiono: quais representações sobre trabalho docente essas afirmações sobre a personagem produzem? O que seria uma professora convencional e típica? E uma *nada convencional e nada típica*?

Parece haver, nesse comentário, uma certa satisfação com a inadequação de Rita. É como se a representação dessa professora autorizasse quem assiste à série a exercer o trabalho docente de forma (in)adequada. Gostaria de seguir tensionando essa inadequação, na tentativa de percorrer a descrição de que a professora vive conforme suas noções de certo e de errado. Rita ensina seus alunos, trabalha os conteúdos durante as aulas — não se esquivava de suas obrigações —, ao mesmo tempo, é uma mãe responsável pela criação de seus filhos — ainda que, em diferentes momentos, enfrente críticas pelo modo que conduz os mais diferentes processos em sua família: como o relacionamento que mantém com a mãe e com os homens com quem se envolve.

Louro (2014, p. 106) me auxilia a compreender que a descrição de Rita está atravessada e dimensionada por gênero e sexualidade, visto que, “a professora mulher é alvo de preocupações. Para afastar de sua figura as ‘marcas’ distintivas da sexualidade feminina, seus trajes e seus modos devem ser, na medida do possível, assexuados. Sua vida pessoal, além de irretocável, deve ser discreta e reservada”.

Trago um último excerto, que me auxilia a refletir sobre a qualificação de Rita como *erva daninha* e o que é apontado sobre a personagem na mídia. Aqui, o que está em “jogo” é a compreensão do trabalho docente como um dom, o qual Rita possui.

Protagonizada por Mille Dinesen, de 46 anos, que interpreta a divertida e rebelde professora Rita Madsen, uma mãe e mulher divorciada com uma forte personalidade e um dom incrível para sua profissão, mas que, fora da escola onde trabalha, tem uma vida que é um completo desastre.

Fonte: Disponível em: [ofuxico.com.br/noticias/serie-rita-estreia-ultima-temporada-na-netflix/](https://ofuxico.com.br/noticias/serie-rita-estreia-ultima-temporada-na-netflix/). Acesso em: 04 abr. 2025.

Além do já mencionado sobre sua rebeldia, seu *status* civil e sua personalidade forte, gostaria de destacar, especialmente, a noção da profissão de professora como um atributo natural<sup>42</sup>. As concepções de talento e de dom são recorrentemente vinculadas ao trabalho docente, como se algumas pessoas nascessem para ser professoras, especialmente as mulheres — e outras não (Vianna, Cláudia, 2002; Louro, 2014; Dal’Igna, 2023).

Para desenvolver e aprofundar as reflexões que realizei até aqui, considero importante discutir alguns aspectos sobre o trabalho docente. O primeiro deles se refere a sustentar a profissão docente como um *trabalho*, então apresento algumas teorias que me auxiliam a argumentar nesta direção.

---

<sup>42</sup> No Capítulo 2, no Quadro 1, no excerto em que apresentei a sinopse do *site* Adoro Cinema, a professora havia sido descrita como uma mulher com *talento especial*.

Tardif e Lessard (2014, p. 23-24, grifos dos autores) defendem a importância de tomarmos a docência como um trabalho desenvolvido por diferentes grupos de pessoas, ponderando ser “*imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar*”. Em uma direção semelhante, Gert Biesta (2020, p. 57) considera que a professora desempenha um trabalho de ensino que pressupõe algumas responsabilidades com o ser-sujeito do aluno, acrescentando que a obra educativa precisa “despertar o desejo em outro ser humano de querer existir de uma forma adulta”.

Roldão (2007, p. 102, grifos da autora) considera que ser professor “é ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo”. A autora demarca que compete à professora ensinar, a partir dos saberes vinculados à sua formação e dos saberes relacionados à sua experiência. Ressalta, ainda, a indissociabilidade entre teoria e prática, visto que o exercício da profissão de professora ocorre porque há condições de possibilidade para tal e estas condições se referem a um conhecimento teórico que, articulado à prática, constitui e transforma o trabalho docente (Roldão, 2007).

Esses autores e autoras, que se situam na área de Formação de Professores e de Estudos em Docência, auxiliam-me a defender a docência como uma profissão, que pressupõe processos formativos antes e durante o seu exercício. Caminhando para honrar essas ancestralidades acadêmicas, Dal’Igna (2023, p. 47) defende o conceito de docência que articula humanidade, presença e autoria, em que “a profissionalidade docente é constituída pelo nosso repertório pessoal, acadêmico e profissional, entrelaçada de dentro para fora e de fora para dentro”. Ao considerar que a profissão é constituída por diferentes saberes e pela própria relação que estabelecemos com nossos alunos e conosco, a autora nega a noção de que há algo *a priori* que nos coloque nesta condição. Afinal, “a docência não é um impulso natural e universal. Para ser e tornar-se professora, é necessário um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente” (Dal’Igna, 2023, p. 45).

É com essas autoras e esses autores que passo a interrogar a série novamente: afinal, de onde viria o *dom incrível* e o *talento especial* — mencionado pelos artigos de opinião — com o qual Rita supostamente exerce sua profissão? Defender que o exercício da profissão não é um dom não me ajuda a compreender as condições de possibilidade que produzem essa vinculação do dom e do talento à professora, apenas me auxilia a negá-lo.

Neste contexto, a *feminização do magistério* (Louro, 2014) parece ser, mais uma vez, uma lente interessante para olhar Rita. Isso me ajuda a defender que a professora transita entre dois polos: ao mesmo tempo em que os textos de opinião a posicionam como uma professora com um suposto *dom incrível* e um *talento especial* para a sua profissão — compreensão que dialoga com a feminização, ao considerar que há atributos que nascem com as mulheres, como o amor, a sensibilidade e o cuidado — também é descrita como profissional *indisciplinada*, que *pratica a*

*liberdade quase que absoluta* — o que a afastaria de descrições vinculadas às características historicamente vinculadas ao feminino. E, talvez, aqui, esteja um ponto importante a ser observado ao longo das análises: há diferentes questionamentos sobre a forma em que Rita desempenha a sua profissão ao longo da série — desde a condução das aulas com seus alunos, o manejo com as famílias, o diálogo com os colegas de escola, as roupas que utiliza, as escolhas que faz em sua vida pessoal e que impactam a sua vida profissional, entre outros.

Ainda na direção de sustentar o que estou argumentando, apresento a decupagem de uma cena, a partir da qual entendo ser possível compreender alguns dos modos por meio dos quais Rita se coloca como uma professora *erva daninha* ou como aquela que *sempre sobrevive*.

Jonas, um dos professores da escola onde a personagem principal trabalha, está tentando boicotar Helle — que, naquele momento, ocupava a direção da escola —, incentivando seus colegas a avaliarem mal o seu trabalho. Ela percebe a articulação que o professor está fazendo em uma conversa com ele e, quando sai de sua sala, encontra Rita no corredor da escola.

**O que se vê e o que se ouve:** Helle está caminhando, olhando para baixo, enquanto vemos o senhor que limpa a escola passar por ela. Ela está, visivelmente, desconcertada com a conversa que acabou de ter com Jonas. A câmera muda a sua tomada e, agora, vemos Rita subindo as escadas, com sua característica camisa xadrez e uma xícara na mão esquerda. A professora olha para a diretora enquanto finaliza os últimos degraus da escada. Rita aperta os olhos, como quem tenta entender o que está acontecendo. Helle está em foco novamente. Ao fundo, vemos o funcionário da limpeza se afastando da cena.

Helle: — *Como faz isso?* (O foco se volta à professora, que olha séria para Helle). *Como lida com todas as suas batalhas?* (Rita coloca o rosto para trás, como quem estranha a pergunta e se aproxima da diretora).

Rita: — *Aconteceu algo?* (A câmera inverte novamente e passamos a ver Helle de frente e, no canto direito da tela, vemos a lateral do corpo de Rita. Helle pisca profundamente, abaixa a cabeça e respira fundo).

Helle: — *Sim, mas...* (A diretora para, respira profundamente, balança os ombros, como quem está exausta) *...não é nada que eu não devia ser capaz de resolver.* (Helle segue olhando para o chão, enquanto levanta os ombros). *Mas não sei se consigo. Diga-me como consegue.* (A diretora passa a olhar para a professora, fixamente, como quem aguarda uma resposta. A câmera inverte novamente, e passamos a ver as costas de Helle em primeiro plano e Rita ao fundo, com o foco sobre si. A professora está de braços cruzados, olhando fixamente para a outra personagem. Vira o olhar para a direita, movimentada a boca, como quem busca uma resposta para o questionamento de Helle. Ao final, volta seu olhar para a diretora).

Rita: — *Eu gosto de lutar.* (Rita baixa os olhos, acena para cima e para baixo com a cabeça, como que confirmando o que acabou de afirmar). *E do silêncio... no final.* (O foco passa a ser Helle novamente, que movimentada a boca e acena que “sim” com a cabeça. A câmera se volta à Rita, que segue com os braços cruzados, e olha para a sua esquerda, enquanto mexe a boca, visivelmente impactada com a pergunta. Helle sai de cena, mas o foco segue na professora, que passa a observar a saída de Helle com um olhar entristecido).

Fonte: Decupagem da cena do quinto episódio da terceira temporada da série Rita (00:37:53-00:38:49), transcrita e organizada pela autora (2024).

*Como lida com todas as suas batalhas?* Sabemos que Helle havia vivenciado uma conversa complexa com Jonas, entretanto, o motivo pelo qual a diretora questiona especificamente Rita não fica explicitado. Temos algumas pistas sobre como a professora conduz a si e a sua docência (Mandarino, Cláudio, 2020), o que pode me auxiliar a interrogar a cena de determinados modos.

A que batalhas Helle está se referindo nesta pergunta? O que significam as batalhas? O que a leva a considerar que Rita pode ajudá-la de alguma forma? Quais seriam *todas* as batalhas de Rita? O que, afinal, pode significar a palavra *batalha*? Estas batalhas também estão relacionadas ao trabalho docente?

Para refletir sobre estes questionamentos, parece fundamental retornar à conversa entre Jonas e Helle. A diretora se mostra abalada e triste com as avaliações negativas realizadas pelos professores sobre sua gestão escolar, ao que Jonas responde: *Se não foi feita para isso, não deveria se desgastar e complementa, comparando a sua experiência como diretor e a dela: Essas coisas não me afetam, mas afetam você. Isso faz de você uma grande educadora. Você é muito sensível. Talvez seja seu ponto fraco como diretora.*

Helle, na compreensão de Jonas, não *havia sido feita* para o cargo de diretora, ou seja, ela não teria o *dom* necessário para desempenhar a função, não *havia nascido* para aquilo. Ela apresenta características de uma *grande educadora* — neste contexto, entendo que Jonas utilize o termo *educadora* como sinônimo de professora — ou de algum cargo escolar que não envolva gestão<sup>43</sup>. Louro (2014) me auxilia a olhar para esta cena com as lentes de gênero, no sentido em que à Helle são atribuídas características tradicionalmente associadas às mulheres, tais como a sensibilidade. É interessante perceber como a suposta sensibilidade de Helle a desqualifica para o cargo de chefia e de gestora, aproximando-a da função de professora.

A expressão “docência e gênero”, no *Dicionário crítico de gênero*, é compreendida como um não-trabalho, pois “quem exerce atividades no espaço privado não trabalha, ‘professa’, ‘cuida’; faz o que é inerente à sua ‘natureza’ ou o que é resultado de sua ‘vocação’, não o que foi adquirido por estudo, reflexão e treinamento” (Ferreira, Márcia, 2019, p. 184).

Talvez, aqui, haja pistas para compreendermos a razão pela qual Rita é a pessoa procurada pela então diretora para ajudá-la com a situação que ela enfrentava: ela é uma professora que exerce o seu trabalho docente, afastando-se, supostamente, em diferentes momentos, da sensibilidade — pelo menos esta é a forma que Rita é representada. É uma professora que cuida e descuida, que tensiona atributos tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, o cuidado, a delicadeza etc. Uma professora que talvez não devesse exercer este cargo, uma professora *erva daninha*, uma professora inadequada, uma professora estrangeira à escola. Esta é uma cena que mobiliza tanto a adequação, quanto a inadequação de Rita: ela é vista por Helle como alguém que pode ajudá-la a enfrentar batalhas, mas por Jonas, indiretamente, nesta cena — e, diretamente, em outros momentos,

---

<sup>43</sup> Ainda que eu não partilhe dessa concepção, pelos motivos já desenvolvidos ao longo da escrita desta tese, é importante salientar que ao afirmar que Helle não tem as características para a direção, mas possui as de *educadora*, a relação que Jonas parece estar estabelecendo é a de professora (ou orientadora educacional) *versus* diretora.

quando a desqualifica como professora — ela não é vista como adequada ao exercício da profissão, porque não tem atributos associados ao feminino.

Jaime Zanette e Dal’Igna (2018) trazem contribuições para que eu possa ampliar essa discussão, ao analisarem de que modos as relações de gênero se articulam aos caminhos da profissionalização de pedagogos. Tomando como procedimento metodológico as entrevistas narrativas com pedagogos formados ou em processo de formação, os autores destacam como uma de suas conclusões que há uma norma de gênero que colabora “para posicionar esses homens em cargos administrativos, afastando-os, assim, da sala de aula e empurrando-os para outros espaços, mesmo que tais homens não aspirem a cargos de gestão, e que prefiram atuar nas atividades de docência que executam” (Zanette; Dal’Igna, 2018, p. 146). Isto é, quando Jonas diz à Helle que ela não havia sido feita para o cargo de gestora, Zanette e Dal’Igna (2018) permitem sustentar que o personagem não está anunciando isso sozinho. As relações de gênero também conformam os caminhos e as escolhas profissionais de homens na Educação.

Há um aspecto interessante que atravessa toda a série: a complexa relação que Rita e Helle estabelecem entre si. Provocada pela pesquisa de Tavares (2024), que analisa como a vilania feminina é (re)produzida contemporaneamente, tomando como empiria produções fílmicas em *live-action*, eu poderia compreender a relação entre as duas personagens atravessada pela competição e pela rivalidade. A autora me auxilia a perceber que há marcas destas disputas ao longo da série: ambas se relacionam com Rasmus — que trai a personagem principal com Helle —, discordam entre si, na maioria dos encaminhamentos realizados na relação com as famílias e com os alunos, a diretora critica a forma na qual Rita se comporta e como se veste etc. Se, por um lado, com Tavares (2024) posso afirmar que há uma competição que atravessa e constitui a relação entre ambas; por outro, a cena decupada me provoca a refletir sobre a possibilidade de cooperação e de admiração que há de Helle em relação à Rita.

Há outros momentos em que podemos perceber o que argumento: na última temporada, a diretora procura a professora — que já não é mais sua funcionária — solicitando auxílio em relação a Rasmus, que se negava a sair de casa após a separação de ambos. Rita inclusive ajuda o casal recém-separado a manter uma relação mais harmoniosa, visando à criação da filha.

A cena decupada parece apresentar o primeiro momento em que Helle percebe que as divergências entre ambas podem ser produtivas, em que podem se movimentar nas “batalhas” que enfrentam de diferentes formas. Mas, afinal, como Rita *lida com todas as suas batalhas*?

Defendo que a professora consegue enfrentar *algumas* de suas batalhas pela habilidade que tem de fugir ao enquadramento, pela disponibilidade de transitar nos diferentes “lugares” no trabalho docente. O conceito de autoria docente, desenvolvido por Dal’Igna (2023, p. 108-109), apresenta uma contribuição para poder desenvolver este argumento e ampliar a discussão que desenvolvo até aqui:

acredito que quaisquer mudanças de rota, para serem sustentáveis em termos éticos, políticos e pedagógicos, são decorrência de um exercício intelectual intenso e sistemático das muitas pessoas envolvidas com a Educação e com a escola. [...] Com respeito e admiração profundos por nossa função educativa e nossa atividade intelectual, defendo que as respostas possíveis e necessárias para esses questionamentos estão intrinsecamente relacionadas com outras perguntas que somos capazes de elaborar. Defendo que precisamos empreender esforços para elaborar perguntas novas, para perseguir nosso próprio pensamento e para duvidar do já sabido. Essas perguntas vão nos arrancar do lugar, vão nos desdobrar por dentro, vão possibilitar a recriação das nossas práticas pedagógicas e a qualificação do nosso desenvolvimento profissional. Diante de uma dúvida, penso que vale a pena fazer dois questionamentos iniciais: o que sei sobre este tema? O que ainda não sei? Tendo como ponto de partida a problematização, posso recusar as respostas prontas, questionar o processo de gourmetização e movimentar-me como uma pessoa que está imersa nos problemas e que, justamente por isso, precisa colocar em suspenso o próprio pensamento. Sei que existo porque pergunto e porque quero sempre apostar na vida.

As inquietações de Rita e sua disposição de agir sobre o seu próprio pensamento possibilitam, em alguns momentos, lidar com as situações que atravessam a sua docência. Como nos ensina Dal’Igna (2023, p. 124),

[...] afirmo que é imprescindível catar perguntas dentro e fora de nós próprias: mesmo diante do pior cenário, o que nos mobiliza a reagir? Como continuar? Por que continuar? Certa de que as possibilidades de resposta para essas perguntas são infinitas, em termos individuais e coletivos, assumo publicamente a minha razão: minha responsabilidade ética, política e pedagógica me permite pensar e agir sobre meus próprios pensamentos e ações. Trata-se de um modo de existência, de estar no mundo, encontrar-se, viver em sintonia com o mundo por meio do nosso ofício de professora.

A personagem devolve o que acontece com ela, de diferentes formas, para a escola: cortando o cabelo de um aluno sem a autorização da família — e enfrentando uma “batalha” —; lutando para incluir as diferenças que existem em sua sala de aula; passando “por cima” da orientação educacional e se envolvendo com problemas compreendidos como familiares; responsabilizando-se por suas alunas; entre outras situações. O olhar que lanço para Rita, a partir da forma com que se envolve em cada uma das situações que a atravessam como professora, permite-me defender que a personagem, assim como uma erva daninha, pode causar estragos e ter uma dimensão associada a si, compreendida como danosa ou má. Ao mesmo tempo, é relevante apontar a sua resistência, a sua capacidade de refletir sobre o seu trabalho docente, produzindo novas e diferentes formas de se movimentar no exercício da sua profissão. Estes modos de pensar e de praticar o trabalho docente denomino, nesta pesquisa, de *pedagogia dos entre-lugares*.

No início da quinta temporada, a professora passa a viver em uma cidade pequena, onde havia finalizado os seus estudos escolares na adolescência. O minúsculo apartamento onde ela passa a viver fica em cima de um açougue. As tomadas que mostram Rita em sua casa são interessantes porque nos provocam a pensar sobre o significado daquela mudança. Uma professora, considerada, em diferentes momentos, como promíscua, má, inadequada, anarquista, mora em um estabelecimento comercial que trabalha com cortes de animais, com venda de carne. A sujeira do açougue se mistura a uma

suposta sujeira da própria professora — que, naquele momento da série, já havia enfrentado diferentes críticas em relação a seu comportamento frente aos seus pares, às famílias e aos seus alunos.

Aqui, defendo estar uma das potências da personagem Rita: ela é uma professora que se movimenta, que se desloca, que me convida a olhá-la entre os polos boa ou má, santa ou promíscua, adequada ou inadequada. É com este objetivo que, ao longo deste capítulo, analiso como Rita se coloca *entre* diferentes adjetivações e compressões que atravessam a ela e ao trabalho docente — a posicionando como (in)adequada e/ou salvadora.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO OLHAR AO CAMINHAR

Fotografia 4 - Rita



Fonte: Disponível em: [cargocollective.com/reginaparra/7-536-passos](https://cargocollective.com/reginaparra/7-536-passos). Acesso em: 04 abr. 2025.

A artista brasileira Regina Parra (2012)<sup>44</sup> produz um vídeo de pouco mais de 20 minutos no qual caminha de uma zona central de São Paulo/SP em direção a uma região mais empobrecida da cidade, na zona Leste. Com ela, carrega apenas um rádio portátil ligado, que reproduz notícias e canções que se alternam entre o português e o espanhol. Além do som, observamos mudanças nas línguas dos letreiros das lojas, nas fisionomias dos habitantes e dos comerciantes, que passam a apresentar traços andinos. Essas diferenças que Parra (2012) nos provoca a ver, ao longo dos 7.536 *passos* — conforme o título da obra — também nos mostra que as fronteiras e as distâncias que atravessa não são assim tão grandes, afinal, consegue percorrê-las a pé, produzindo o que ela denomina como *geografia da proximidade*<sup>45</sup>.

Rita se desloca fisicamente nas escolas em que trabalha — há muitas cenas em que ela caminha de um lugar a outro no interior das instituições — e em seu país, ao retornar à cidade onde viveu parte da adolescência. Ao mesmo tempo, há deslocamentos subjetivos que posso observar na personagem, a partir das lentes teórico-metodológicas que adoto: Rita, ora cuida de seus alunos, ora

<sup>44</sup> Para mais informações, ver: [almeidaedale.com.br/textos/geografia-da-proximidade/](https://almeidaedale.com.br/textos/geografia-da-proximidade/). Acesso em: 04 abr. 2025.

<sup>45</sup> Disponível em: [cargocollective.com/reginaparra/7-536-passos](https://cargocollective.com/reginaparra/7-536-passos). Acesso em: 04 abr. 2025.

descuida; ora salva, ora não salva suas alunas; ora é adequada, ora é inadequada. Um dos movimentos que a professora faz consigo, por vezes, é o de olhar para si e para a sua profissão, como ao ler a redação de Mads na qual Rita é o seu modelo ideal — ao ler o texto, o jovem já havia sido entregue a um abrigo; ao descobrir que Gerd estava morta e se culpar pelo que sua aluna passou, decidindo, momentaneamente, abandonar sua profissão diante da situação; ao anunciar que sua motivação para ser professora é proteger seus alunos dos pais, dialogando com o seu antigo professor que afirmou não ser uma atribuição das professoras.

Ainda que a personagem também possa ser compreendida como uma reificação da relação que estabelecemos historicamente entre o trabalho docente e as mulheres, o olhar que lanço sobre a professora — e sobre as relações que ela mantém consigo, com a coordenação, com colegas docentes, com as famílias e com estudantes — permite-me descrever um certo deslocamento nos modos como Rita se relaciona com seu trabalho docente. Assim, defendo que a personagem também se desloca *entre-lugares*, movimenta-se na fronteira (Bhabha, Homi, 2018), aproximando os polos, realizando movimentos que são autorais consigo e com o trabalho que desenvolve como professora (Dal’Igna, 2023). Rita é narrada dicotomicamente como boa ou má, adequada ou inadequada, santa/salvadora ou promíscua. Por isso, defendo, a partir dos conceitos com os quais opero, que ela se torna uma professora que pensa e pratica uma *pedagogia dos entre-lugares*.

Conforme descrevi no Capítulo 1, inicio esta tese precisando olhar (para mim), sendo provocada a ver de outras e diferentes formas a minha própria profissão. Movimento-me muitas e tantas vezes por entre diferentes projetos, por tantos conceitos, realizando imersões em campos de estudo que até o início de 2021 eram desconhecidos para mim — Estudos em Docência, Estudos de Gênero e Sexualidade e Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista. Lembro-me de que consegui verbalizar, ao final do primeiro ano do doutorado, que me sentia em um (novo) processo de alfabetização e letramento. Declarava isso com a alegria de uma criança que está *sendo ensinada a ler*, que está descobrindo as letras, que está descobrindo a sua própria história por meio das palavras (Brum, 2017).

Durante o Capítulo 2, apresento as possibilidades de trabalhar com produções audiovisuais, ofertadas pelo campo dos Estudos Culturais. Há um olhar de pesquisadora que passa a ser qualificado a cada passo na construção deste trabalho.

Ao final desta escrita, sinto que, assim como Parra (2012), foi necessário um movimento adicional ao do olhar: precisei caminhar. Era como se somente olhar não fosse mais suficiente — ele me permitiu dar alguns importantes passos, mas havia algo que ainda escapava. Por exemplo, quando descrevi os movimentos metodológicos que realizo para a construção da empiria desta tese, no Capítulo 3, relato que para (re)agrupar as cenas, precisei imprimi-las, recortá-las e distribuí-las no chão do meu escritório: precisei caminhar por entre as cenas da série, mobilizando os conceitos de

docência (Dal'Igna, 2023) e gênero interseccionado com sexualidade (Scott, 1995; Meyer, 2013; Louro, 2014) para percorrer os meus objetivos: *identificar e analisar os sentidos produzidos e veiculados sobre trabalho docente que circulam na série Rita; e examinar como docência, gênero e sexualidade atravessam e constituem esses sentidos.*

Neste processo, retornei à série em diferentes momentos e produzi análises a partir da minha empiria — desenvolvidas nos Capítulos 4 e 5. Ao mesmo tempo em que caminhava por entre as cenas, encontrei a obra de Bhabha (2018), que tensiona e desestabiliza os essencialismos — diferença e identidade, passado e presente, inclusão e exclusão —, propondo uma articulação entre as diferenças culturais, no que intitula os *entre-lugares*. Conforme o autor,

esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. É na emergência dos interstícios — a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença — que as experiências intersubjetivas e coletivas de nação [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? (Bhabha, 2018, p. 20, grifo do autor).

Esses questionamentos e essa leitura me provocam a pensar como enxergo o trabalho docente de Rita, situado nesses *entre-lugares*, ao tensionar as essencializações, ao se colocar entre os polos, ao questioná-los — mas ao se aproximar deles, visto que ela carrega traços dos polos. A personagem produz formas outras de ser e de se tornar professora — *uma professora suficientemente boa* (Dal'Igna, 2024c).

Nas palavras de Dal'Igna (2024c, n.p, grifos meus):

quero concluir afirmando que **uma professora suficientemente boa cuida da sua profissão**. Neste *podcast* e no livro *Nós da docência*, defendo que cuidar da profissão implica um duplo movimento que deve ser vivido com **lucidez, equilíbrio e coragem**. (1) Olhar para fora de nós; (2) olhar para dentro de nós. Meu convite é este para ti e para mim. Precisamos nos desafiar a olhar para dentro e olhar para fora, a prestar atenção em cada NÓ que vamos alinhavando e em cada NÓ que é tecido nas relações com estudantes, colegas e famílias, na escola e na universidade.

Saliento, mais uma vez, que nesta tese não defendo que Rita consegue de uma vez para sempre realizar o movimento de olhar para dentro e para fora de si, mas há momentos, na série, conforme apresentei ao longo das análises, em que a professora percebe os nós que alinhava consigo e os tecidos na relação com seus pares, com suas alunas e com as famílias. Estes a conduzem na execução de seu trabalho.

As análises que realizo no Capítulo 4, permitem-me aprofundar a relação que Rita mantém com as diferentes instâncias escolares. Identifico e analiso que, entre as motivações da personagem para o exercício do trabalho docente e suas atribuições como professora, há a emergência do que

intitulado como *pedagogia dos entre-lugares*. Rita não consegue salvar suas alunas, embora deseje, ao mesmo tempo em que ela não se contenta em realizar o que seus colegas de escola — e a literatura pedagógica — compreendem como as atribuições de uma professora. Ela transborda, ela ultrapassa os limites, ela ultrapassa as diferentes fronteiras e isso produz o que defendo ser um modo autoral de pensar e de praticar o trabalho docente: a *pedagogia dos entre-lugares*.

Os movimentos analíticos que realizo no Capítulo 5, possibilitam-me defender que há uma dificuldade de apontar quais as qualidades ou defeitos de Rita, que a posicionam como adequada ou como inadequada, como boa ou má professora e este desafio de enquadrá-la me auxilia a olhar para o trabalho docente, por meio desta personagem, para complexificá-lo. Rita possui características que a aproximam de uma erva daninha, conforme sua mãe a denominava. Esta é uma potente qualificação, ao me permitir tensionar, mais uma vez, o meu olhar para a professora e para a série: ela pode ser invasiva e causar dano, ao mesmo tempo em que pode se tornar adaptável às novas condições, guardando parte de suas marcas.

Bhabha (2018) me provoca a refletir que estar estranho a algum lugar (ou à casa), não é estar sem lugar. Rita pode ser compreendida como inadequada para a profissão, mas isso não a impede de seguir exercendo o trabalho docente; pelo contrário, ela realiza movimentos que transformam o estranho em familiar. Neste caminhar entre os polos, a professora me permite defender que há possibilidades de exercício da profissão no tensionamento das essencializações: uma professora pode cuidar e não cuidar; uma professora pode tentar salvar e não conseguir; uma professora pode ser boa e má. Foi isso que consegui ver com Rita.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Paula Deporte de. A invenção das pedagogias culturais. *In*: CAMOZZATO, Viviane Castro; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ANDRADE, Paula Deporte de. **Pedagogias culturais: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2016. p. 19-32.
- ARAUJO, Thamyres Verlindo de. **Um olhar sobre as representações de docência a partir da série televisiva *Merlí***. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2020.
- BALESTRIN, Patrícia Abel. **O corpo rifado**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BALESTRIN, Patrícia Abel; SOARES, Rosângela. Etnografia de tela: uma proposta metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 89-111.
- BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. São Paulo: Alfaguara, 2015.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2018.
- BICCA, Angela Dillmann Nunes. **Os filmes de ficção científica nos ensinando a viver em uma civilização cibernética**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Por que Estudos Culturais? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2020.
- BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.
- BRUM, Eliane. **Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras**. 2. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2017.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.
- CAMPILHO, Matilde. **Jóquei**. 2. ed. São Paulo: 34, 2015.
- CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel de; MAKNAMARA, Marlécio. Falhas e rupturas de gênero e de sexualidade nos currículos: por onde passa a luz? *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 345-362.
- CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel de; MAKNAMARA, Marlécio; CHAVES, Silvia Nogueira. Maquinações generificadas no currículo das narrativas seriadas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1-13, 2022.

CEHELLA, Nara Cristine. **Tirando graça da desgraça dos modos de ser e estar professor na contemporaneidade**: representações docentes pelo viés do humor. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2022.

COLINS, Alfredo Taunay; LIMA, Morgana Gama. Etnografia de tela e semiopragmática: um diálogo entre metodologias de análise fílmica. **Avança Cinema Journal**, v. 1, p. 430-437, 2020.

COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CRUZ, Éderson da. **Entre os muros da escola**: gênero e docência na constituição de uma pedagogia do afeto. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CUTY, Pâmela Franciele Nunes. **A docência na Educação Infantil construída na e pela literatura pedagógica acadêmica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **"Há diferença"?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. 2017-2025. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017b.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Nós da docência**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **PIBID/CAPES**: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga. 2013-2017. Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017a.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Podcast. Hoje é o melhor dia de todos na docência, [S.I.: s.n.], 19 set. 2024a. Disponível em: [open.spotify.com/episode/55dYNNnLAdqeMyhOAScKenk?si=a4639cc489a447be](https://open.spotify.com/episode/55dYNNnLAdqeMyhOAScKenk?si=a4639cc489a447be). Acesso em: 04 abr. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Podcast. Os lutos na docência, [S.I.: s.n.], 23 abr. 2025. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5HVoVmI5Xptu9PmNSh0s3F?si=abc02d70d30e4133>. Acesso em: 13 maio 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Podcast. Pedagogia do miudinho. [S.I.: s.n.], 11 abr. 2024b. Disponível em: [open.spotify.com/episode/6jB5fRqgrJjMbMWIMehYk?si=1c3226193b864375](https://open.spotify.com/episode/6jB5fRqgrJjMbMWIMehYk?si=1c3226193b864375). Acesso em: 04 abr. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Podcast. Sou uma professora suficientemente boa. [S.I.: s.n.], 22 ago. 2024c. Disponível em: [open.spotify.com/episode/1fpRNqRv24450zGWyvLPtt?si=dde002d1bbfb4e22](https://open.spotify.com/episode/1fpRNqRv24450zGWyvLPtt?si=dde002d1bbfb4e22). Acesso em: 04 abr. 2025.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pandemia. 2021-2026.** Projeto de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn. Constituição de um *ethos* de formação no PIBID/UNISINOS: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FABRIS, Elí Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista.** São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, Isabella Rocha Azevedo. **A constituição de professoras lésbicas: análise da produção acadêmica (2014-2020).** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

FERREIRA, Márcia. Docência e gênero. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losango Antonio (orgs.). **Dicionário crítico de gênero.** 3. ed. Dourados: UFGD, 2019. p. 181-187.

FERREIRA, Maurício dos Santos. **Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-70.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GLÜCK, Louise. **Poemas 2006-2014.** São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

JANELA da alma. [S. l.: s. n.], 2001. 1 vídeo (73 min). Publicado pelo canal Rafael Crisóstomo. Disponível em: [youtube.com/watch?v=\\_I917upG0DI](https://youtube.com/watch?v=_I917upG0DI). Acesso em: 05 abr. 2025.

KLEIN, Carin; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHWENGBER, Maria Simone. Mulheres mães trabalhadoras na pandemia de covid-19: produção de sentidos em jornais e revistas on-line. **Textura**, Canoas, v. 23, n. 55, p. 5-37, jul./set. 2021.

LAW-VILJOEN, Bronwyn; MUHOLI, Zanele. Uma por todas: a sul-africana Zanele Muholi e seus retratos de mulheres negras lésbicas e transgêneros. **Revista de Fotografia Zum**, São Paulo, n. 11, n.p, 01 jun. 2018.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 54, p. 96-119, jan./jun. 2008.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, formação estética e paisagens inéditas para a docência. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 10, p. 1-16, 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, v. 1, n. 25, p. 235-245, 2007a.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafraão**: takes, cuts, close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 423-446.

MACEDO, Camila; SIERRA, Jamil Cabral. Currículo e curadoria: programas de filmes como procedimento metodológico de pesquisa entre o cinema e a educação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-26, 2024.

MANDARINO, Cláudio Marques. **Docência cuidadosa**: produção de sentidos em obras pedagógicas acadêmicas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, maio/ago. 2011.

MELLO, Janaina Fonseca. **Perfis de mulheres/mães no Instagram**: produção de sentidos sobre maternidade. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Socialização profissional de docentes na universidade: contribuições teóricas para o debate. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 51-77, maio/ago. 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 49-63.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 15-22.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em educação: o se podemos aprender com - e a partir de - um filme. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2018. p. 23-44.

NÓVOA, António. Entrevista: Pela educação. **Saber (e) Educar**, Porto, n. 11, p. 111-126, 2006.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Maria Eduarda Gotz. **Rede social e profissão docente**: uma investigação dos modos como docentes interagem com o Instagram e seus efeitos na formação continuada. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (no prelo).

OLIVEIRA, Inajara Bitelo de. **Docências no Instagram**: análise de perfis de profissionais da Pedagogia e da Psicologia. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2023.

OORTS, Marina Führ. **Homens na escola**: relação entre docência, cuidado e gênero no cinema. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, out./dez. 2019.

PENTEADO, Regina Zanella; BUDIN, Clayton José; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Cultura digital, imaginários de trabalho docente e a profissionalização do ensino: a série Rita. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-24, jul./set. 2022.

RIAL, Carmen Silvia. Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de comunicação. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, n. 74, p. 4-67, 2004.

RIAL, Carmen Silvia. Mídia e sexualidade: breve panorama dos estudos de mídia. *In*: GROSSI, Miriam Pillar; BECKER, Simone; LOSSO, Juliana Cavilha Mendes; PORTO, Rozeli Maria; MÜLLER, Rita de Cássia Flores. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 107-136.

ROBASKI, Justina Bechi. **Representações de juventudes sul-coreanas: uma análise cultural do *k-drama Hello, my twenties!*** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SANTOS, Simone Carvalho dos. **A pedagogização do cinema e a vontade de orientação do trabalho docente: uma análise do discurso do projeto *Curta na escola***. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Carolina Cunha da. **Representação da escola no cinema: um estudo sobre o filme *Detachment***. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Gênero, sexualidade e profissionalidade: uma análise das narrativas de docentes homossexuais**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

SILVA, Jonathan Vicente da. **Regulação e queer(ização) da docência: análise da produção acadêmica educacional brasileira entre 2009 e 2019**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

SILVA, Mitali Fontes da. **Monster High: análise das feminilidades construídas na série**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (no prelo).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-57, jul./dez. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Catharina da Cunha. **Bom senso como prática docente na Educação Infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SOCORRO, Acioli. **Oração para desaparecer**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí. Pedagogia da publicidade e produção da cultura infantil contemporânea. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 155-163, maio/ago. 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, Olívia Pereira. **Feminilidades (im)possíveis em Malévola**: uma abordagem de gênero. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TAVARES, Olívia Pereira. **Nas tramas da interseccionalidade**: gênero, raça e geração e a (re)produção da vilania feminina em filmes live-action. 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2024.

TOMAZZOLI, Guadalupe Rausch. **Olhar aquarelado**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VARGAS, Juliana Ribeiro de. **O que ouço me conduz e me produz?** A constituição de feminilidades de jovens contemporâneas no espaço escolar da periferia. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; BALESTRIN, Patrícia Abel; PAULON, Simone Mainieri. Escutar silêncios, povoar solidões: há vida secreta nas palavras. **Fractal**, Niterói, v. 25, n. 3, p. 603-628, set./dez. 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VISAGES, Villages. Direção: Agnès Varda e JR. Intérpretes: Agnès Varda, JR e Jeannine Carpentier. [S. l.]: Cine Tamaris, 2017. 1 DVD (89 min), son., color.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: ULBRA, 2010. p. 105-122.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou feminilização: apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

ZANETTE, Jaime Eduardo; DAL'IGNA, Maria Cláudia. “Ser homem” e “ser pedagogo”: relações de gênero nos caminhos da profissionalização. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 43, p. 121-150, maio/ago. 2018.