

**Pedagogia da Compaixão:
problematizações sobre o
trabalho docente e a EJA
na série *Segunda Chamada***

Rayane Ancelmo Leal

 UNISINOS

 lola

2025



Arte: Livre de direitos autorais.
Autora da capa: Isabella da Silva Teixeira
E-mail: isahvaldez@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

RAYANE ANCELMO LEAL

PEDAGOGIA DA COMPAIXÃO:
problematizações sobre o trabalho docente e a EJA
na série *Segunda Chamada*

São Leopoldo
2025

RAYANE ANCELMO LEAL

**PEDAGOGIA DA COMPAIXÃO:
problematizações sobre o trabalho docente e a EJA
na série *Segunda Chamada***

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

L435p Leal, Rayane Ancelmo.

Pedagogia da compaixão :
problematizações sobre trabalho docente e a EJA na
série *Segunda Chamada* / Rayane Ancelmo Leal. – 2025.
156 f. : il. ; 30 cm.

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

"Orientadora: Profa. Dra. Maria Claudia Dal'Igna"

1. Educação de jovens e adultos. 2.
Docência.

3. Etnografia de tela. 4. Pedagogia. 5. Série
Segunda Chamada. 6. Trabalho docente. I. Título.

CDU 37

RAYANE ANCELMO LEAL

**PEDAGOGIA DA COMPAIXÃO:
problematizações sobre o trabalho docente e a EJA
na série *Segunda Chamada***

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)

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Profa. Dra. Carin Klein
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Isabel Aparecida Bilhão
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Profa. Dra. Maria Julieta Abba
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 à minha mãe Celeida Leal, meu amor, minha maior incentivadora e minha rede de apoio, sem a qual não poderia tornar esse sonho possível.

AGRADECIMENTOS

Quando acabardes este livro chorai por mim um aleluia. Quando fechardes as últimas páginas deste malogrado e afoito e brincalhão livro de vida então esquecei-me. Que Deus vos abençoe então e este livro acaba bem. Para enfim eu ter repouso. Que a paz esteja entre nós, entre vós e entre mim. Estou caindo no discurso? que me perdoem os fiéis do templo: eu escrevo e assim me livro de mim e posso então descansar (Lispector, Clarice, 2020, p. 3).

Parafraseando Lispector (2020), quando acabardes esta tese, chorai por mim um aleluia, não como uma alegria pelo fim, mas como reconhecimento de uma escrita atravessada por processos muito desafiadores em minha vida, os quais, muitas vezes, paralisaram-me. Nestes períodos, necessitei de ajuda, de palavras, de abraços e de olhares que me fizessem movimentar a escrita, a vida e a mim.

Assim, agradeço, primeiramente, à minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna, que caminhou comigo de modo presente, cuidadoso, rigoroso e encarnado, durante o meu percurso de tese-vida. “A presença docente exige essa encarnação, compreende inteireza, um modo de teorizar e praticar o trabalho docente” (Dal'Igna, 2023, p. 90). Com a Maria, aprendo a exercer uma docência autoral, presente, humana, equilibrando teoria, prática e o que sou como mulher-professora, assim como ela faz diariamente no “miudinho”. Retomo, ainda, o episódio seis da primeira temporada do *podcast Nós da docência* (2024), quando afirma que “somos todas as professoras que nos habitam”. Sinto-me, portanto, honrada por fazer parte desses nós que a Maria tem atado e desatado em sua docência; nós, que, hoje, também tecem minha própria identidade docente. Eu a vejo em mim e em minha docência, querida professora.

Agradeço à banca examinadora — Profa. Dra. Jeane da Silva, Profa. Dra. Carin Klein, Profa. Dra. Isabel Bilhão e Profa. Dra. Julieta Abba — por aceitarem meu convite e contribuírem para a construção desta tese a partir de seus apontamentos cuidadosos e rigorosos no contexto da qualificação. Seus olhares foram fundamentais para qualificar e fortalecer esta pesquisa. Eu as admiro muito.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pela formação de qualidade. Agradeço a esta Universidade, que faz parte da minha formação humana, acadêmica e profissional desde a graduação. Este espaço possibilitou minha inserção no mercado de trabalho como professora, atuando a

partir de princípios éticos e humanos, os quais aprendi nesta Instituição. Eu os carrego em cada prática.

Agradeço aos/às colegas do Lola, grupo de pesquisa do qual faço parte, pelo caminho partilhado, por todas as incansáveis, cuidadosas e valiosas contribuições que possibilitaram meu processo de doutoramento e a construção desta tese. Obrigada por mostrarem que é possível vivenciar um espaço acadêmico afetivo, bonito, coletivo, humano e, ao mesmo tempo, criativo e produtivo. Soy porque somos.

Agradeço às escolas nas quais leciono e aos/às meus/as alunos/as, que partilham comigo essa caminhada desde a graduação, pois sempre fui uma professora-estudante. Obrigada pela torcida, pelo incentivo e por me fazerem acreditar e apostar diariamente em uma relação entre professor/a, estudantes e colegas, humana, afetiva, comprometida com o ensino, com eles/as e comigo.

Agradeço aos/às meus/minhas amigos/as — Andreia Leal, Bruna Andrade, Emílio Bestetti, Felipe Parisoto, Fran Quintanilha, Gabriel Pinheiro, Julia Darol e Rosiane Palácios — que, de muitos modos, estiveram comigo nesse processo, arrancando um sorriso do meu rosto ou lágrimas quando sentiam que era preciso. Em tempos de relações frágeis, ter amigos/as é um privilégio de quem sabe que a amizade precisa ser cuidada diariamente. Obrigada por cuidarmos uns/as dos/as outros/as. Eu os/as celebro, meus/as amigos/as.

Agradeço, com muito amor, à minha rede de apoio que, em muitos momentos, também precisou de apoio, lembrando-me da importância do coletivo, das relações humanas e dos afetos para seguir em frente. Obrigada por trilhar um caminho em parceria, nunca me deixando só.

Agradeço à minha filha, por me fazer levantar da cama quando achei que não seria mais capaz de fazê-lo, por me fazer sentir viva, por me fazer sonhar, desejar e lutar todos os dias por um presente e futuro bonito para nós. Agradeço por ser uma criança compreensiva, doce e especial, que entendeu minhas ausências e minha quase residência no escritório de casa. Agradeço por acreditar em mim e por olhar em meus olhos e dizer “Te amo, mãe! Tu és a melhor!”. Agradeço por sua vida, sua saúde, sua existência. Eu a amo, filha.

Agradeço à minha mãe, minha maior incentivadora. A mulher que cuidou de todos nós, seus/as filhos/as, que cuidou da casa e do meu pai, e não pôde concluir seus estudos em nível de graduação, mas sempre me incentivou a trilhar um

caminho diferente, de sonhos, de estudos e de coragem. Essa mulher que hoje cuida da minha filha para que eu possa escrever, trabalhar e, muitas vezes, cuidar de mim. Eu a honro, mãe.

Agradeço ao meu pai, por seu olhar sensível ao me dizer “Deita um pouco e recomeça depois!”; “Vai dar! Mantém a calma! Deus está contigo!”; “Fiz café e comprei o bolinho de que tu gostas”; “Não te preocupes com isso, eu te busco, eu te levo, eu te ajudo”. Meu pai, meu amor, que, em 2024, não pôde me buscar, levar-me e me auxiliar, porque precisou de ajuda, também precisou ser cuidado. O amor é uma relação que se constrói diariamente. Eu sou grata, pai.

Agradeço aos meus irmãos, por me lembrarem que sempre terei com quem contar, que a ausência física não impede que as relações genuínas se mantenham fortalecidas. Só o que é de verdade se mantém. Eu os vejo, irmãos.

Agradeço por meu companheiro de vida, hoje, meu amigo. Obrigada por ficar a meu lado *apesar de*, de não pular do barco quando tudo balançou e o naufrágio era uma certeza. Agradeço por caminhar a meu lado durante esses anos e por compartilhar o projeto mais bonito que temos, a nossa filha. Eu o reconheço, Marcelo.

Agradeço a Deus, que esteve a meu lado, mesmo nos momentos em que duvidei de sua presença e existência, quando não consegui manter a fé. Mas, hoje, sei que tudo que vivi e como vivi passou por suas mãos. Eu creio em Você, Pai.

Para finalizar, gostaria de agradecer às múltiplas formas de arte que me possibilitaram não só desenvolver esta pesquisa a partir de um artefato da cultura, a série *Segunda Chamada*, mas que me salvaram da pandemia e dos pandemônios, das enchentes e das secas, das paralisias e dos “ataques cardíacos”, que me salvaram de mim. Eu sou poesia.

A todos/as que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação, *gracias!*

Quando nasci, um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas, o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida, é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou (Prado, Adélia, 2015, p. 11).

RESUMO

O presente trabalho investiga sentidos sobre trabalho docente e Educação de Jovens e Adultos (EJA) veiculados e/ou produzidos na série brasileira *Segunda Chamada* — apresentada na Globoplay, entre 2019 e 2021, escrita por Carla Faour e Julia Spadaccini, com direção artística de Joana Jabace —, principalmente, a partir da análise da personagem professora Lúcia. A pesquisa está fundamentada nos campos dos Estudos Culturais e dos Estudos em Docência, numa 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). Os principais conceitos que funcionam como ferramentas teóricas e metodológicas são: docência (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023); cultura e pedagogia cultural (Costa, Marisa, 2010; Camozzato, Viviane, 2014; Moreira; Antonio; Silva, Tomaz da, 2018a); e, linguagem (Meyer, Dagmar; Paraíso, Marlucy, 2021). Articulando as ferramentas teórico-metodológicas à produção das análises, percebeu-se que: (1) a docência é uma ferramenta que permite descrever e analisar uma pedagogia constituída na série *Segunda Chamada*, a “pedagogia da compaixão”; (2) esta pedagogia da compaixão se estrutura a partir de marcas das teorias críticas educacionais e de um contexto neoliberal que configuram o trabalho docente e as práticas pedagógicas na EJA; (3) a pedagogia da compaixão pode se constituir como uma pedagogia importante para o trabalho com jovens e adultos. Desta forma, sustenta-se a tese de que *o trabalho docente na série Segunda Chamada é constituído por um modo de ser docente, comprometido com o ensino e com os/as estudantes e, ao mesmo tempo, atravessado por um contexto neoliberal que convoca cada vez mais docentes a se responsabilizarem, individualmente, pelas transformações das trajetórias de vida desses/as alunos/as. Esse modo de ser professor/a é denominado, nesta pesquisa, de “pedagogia da compaixão”.*

Palavras-chave: docência; Pedagogia; Educação de Jovens e Adultos; série *Segunda Chamada*; etnografia de tela; trabalho docente.

ABSTRACT

This paper investigates meanings about teaching work and Youth and Adult Education (YAE) conveyed and/or produced in the Brazilian series *Segunda Chamada* — shown on Globoplay between 2019 and 2021, written by Carla Faour and Julia Spadaccini, with artistic direction by Joana Jabace — mainly based on the analysis of the character professor Lúcia. The research is based on the fields of Cultural Studies and Teaching Studies, from a post-structuralist perspective. From these fields, the investigation is developed using the methodological procedure of screen ethnography (Rial, Carmen, 2005; Balestrin, Patrícia, 2011; Cruz, Éderson da, 2019). The main concepts that are applied as theoretical and methodological tools are: teaching (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023); culture and cultural pedagogy (Costa, Marisa, 2010; Camozzato, Viviane, 2014; Moreira; Antonio; Silva, Tomaz da, 2018a); and language (Meyer, Dagmar; Paraíso, Marlucy, 2021). Articulating the theoretical-methodological tools to produce the analyses, we realized that: (1) teaching is a tool that allows us to describe and analyze a pedagogy constituted in the *Segunda Chamada* series, the “pedagogy of compassion”; (2) this pedagogy of compassion is structured from the marks of critical educational theories and a neoliberal context that shape teaching work and pedagogical practices in YAE; (3) the pedagogy of compassion can be constituted as an important pedagogy for working with youth and adults. This supports the thesis that *the teaching work in the Segunda Chamada series is constituted by a way of being a teacher, committed to teaching and to the students and, at the same time, crossed by a neoliberal context that calls on more and more teachers to take individual responsibility for transforming the life trajectories of these students. This way of being a teacher is referred to in this research as the “pedagogy of compassion”*.

Keywords: teaching; Pedagogy; Youth and Adult Education; *Segunda Chamada* series; screen ethnography; teaching work.

RESUMEN

El presente trabajo investiga sentidos sobre trabajo docente y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) que son difundidos y/o producidos en la série *Segunda Chamada*, principalmente a partir del análisis del personaje de la profesora Lúcia. La serie brasileña, presentada en Globoplay entre los años de 2019 y 2021, fue escrita por Carla Faour y Julia Spadaccini, y tiene dirección artística de Joana Jabace. La pesquisa está fundamentada en los campos de los Estudios Culturales y Estudios en Docencia, en una perspectiva postestructuralista. A partir de esos campos, la investigación es desarrollada utilizando el procedimiento metodológico de etnografía de pantalla (Rial, Carmen, 2005; Balestrin, Patrícia, 2011; Cruz, Éderson da, 2019). Los principales conceptos que operan como herramientas teóricas y metodológicas son: docencia (Dal'Igna, Maria Cláudia, 2023); cultura y pedagogía cultural (Costa, Marisa, 2010; Camozzato, Viviane, 2014; Moreira, Antonio; Silva, Tomaz da, 2018a); y, lenguaje (Meyer, Dagmar; Paraíso, Marlucy, 2021). Articulando las herramientas teórico-metodológicas ya explicitadas, y por medio de los análisis, se pudo percibir que: (1) docencia es una herramienta que permite describir y analizar una pedagogía que es constituída en la série *Segunda Chamada*: la “pedagogía de la compasión”; (2) esa pedagogía de la compasión se estructura a partir de marcas de las teorías críticas educacionales y de un contexto neoliberal que configuran el trabajo docente y las prácticas pedagógicas en la EJA; (3) la pedagogía de la compasión puede constituirse como una pedagogía importante para el trabajo con jóvenes y adultos. De esta forma, se puede sustentar la tesis de que *el trabajo docente, en la série Segunda Chamada, es constituido por un modo de ser docente comprometido con la enseñanza y con estudiantes y, al mismo tiempo, cruzado por un contexto neoliberal que convoca cada vez más docentes a responsabilizarse individualmente por las transformaciones de las trayectorias de vida de los estudiantes. Ese modo de ser docente es llamado, en esta pesquisa, de “pedagogía de la compasión”*.

Palabras-clave: docencia; pedagogía; Educación de Jóvenes y Adultos; serie *Segunda Chamada*; etnografía de pantalla; trabajo docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resultados da busca pela série <i>Segunda Chamada</i>	46
Figura 2 - Resultados da busca por comentários sobre a série <i>Segunda Chamada</i>	46
Figura 3 - Comentário 1: sentidos de “verdade” sobre a escola pública	47
Figura 4 - Comentário 2: emoção e tensão como gatilhos formativos sobre educação pública	47
Figura 5 - Comentário 3: tom celebrativo para um “espaço de sonhos”	48
Figura 6 - Comentário 4: tom mais crítico em relação à linguagem fílmica apelativa	48
Figura 7 - Humanidade docente	103

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - O equilibrista	25
Fotografia 2 - Professor pegando um espumante	72
Fotografia 3 - Professor reconhece seu aluno	72
Fotografia 4 - Professor analisando seu aluno após o reconhecer	73
Fotografia 5 - Capa da primeira temporada da série <i>Segunda Chamada</i>	83
Fotografia 6 - Autoras da série <i>Segunda Chamada</i> Carla Faour e Julia Spadaccini	87
Fotografia 7 - Entrada da Escola Estadual Carolina Maria de Jesus	92
Fotografia 8 - Cartaz localizado no pátio da escola	92
Fotografia 9 - Banheiro masculino	93
Fotografia 10 - Sala do diretor	93
Fotografia 11 - Corredor	94
Fotografia 12 - Sala das/os professoras/es	94
Fotografia 13 - Escadaria que leva às salas de aula	95
Fotografia 14 - Sala de aula - observador/a externo/a	95
Fotografia 15 - Sala de aula - olhar da/o aluna/o	96
Fotografia 16 - Sala de aula - olhar do/a professor/a	96
Fotografia 17 - A professora Lúcia e o pedido de socorro de Wallace	117
Fotografia 18 - Cena final	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição da cena	30
Quadro 2 - Lançamento da série <i>Segunda Chamada</i>	31
Quadro 3 - Descrição do episódio 1	86
Quadro 4 - Narrativa de Lúcia no início do episódio 1	88
Quadro 5 - O corpo docente e o diretor da escola	97
Quadro 6 - Poesia, o corpo docente e o diretor da escola	99
Quadro 7 - A professora Lúcia em relação ao estudante Vitor e ao diretor Jaci	100
Quadro 8 - A professora Lúcia em relação ao diretor Jaci	105
Quadro 9 - A professora Lúcia em relação à colega, às alunas e à escola	112
Quadro 10 - A professora Lúcia em relação à sua docência	116
Quadro 11 - O retorno da professora Lúcia à escola	118
Quadro 12 - A docência da professora Lúcia	120
Quadro 13 - Um poema para Lúcia	129
Quadro 14 - A professora Lúcia em relação ao diretor Jaci	135
Quadro 15 - A professora Lúcia em relação ao aluno Wallace	135
Quadro 16 - A professora Lúcia em relação à aluna Natasha	136
Quadro 17 - A professora Lúcia em relação ao diretor Jaci	136
Quadro 18 - Revisão bibliográfica	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Repositórios consultados para a pesquisa bibliográfica

40

EPISÓDIOS¹

SCRIPT	17
CENA 1: APERTANDO O <i>PLAY</i>: UMA METALINGUAGEM DE MIM	21
CENA 1.1: VIRANDO A CÂMERA: ESPELHO INVERTIDO DE MIM	24
CENA 1.2: CORTES: UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER CONTADA	28
CENA 1.3: FILMANDO DE OUTRO ÂNGULO: UM AJUSTE DE LENTES	30
CENA 1.4: <i>PLOT TWIST</i> : UM SUL	34
CENA 2: EPISÓDIO 1: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?	37
CENA 2.1: APRESENTAÇÃO DOS/AS PERSONAGENS: ESCOLHA DOS DESCRITORES	38
CENA 3: EPISÓDIO 2: PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ARTEFATOS CULTURAIS E ETNOGRAFIA DE TELA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	52
CENA 4: LUZES, CÂMERA, AÇÃO: REVISÃO TEÓRICA E ANÁLISE SOBRE TRABALHO DOCENTE E A EJA	83
4.1 CENAS INÉDITAS: CAPÍTULO TEÓRICO-ANALÍTICO	111
CENA 5: <i>SPOILER</i>: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	127
CRÉDITOS	138
POR TRÁS DAS CÂMERAS: APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	146

¹ Inspirada no sumário da tese de Elí Fabris (2005), organizei esta tese inspirada na estrutura de uma série.

SCRIPT

Já li este livro até o fim e acrescento alguma notícia neste começo. Quer dizer que o fim, que não deve ser lido antes, se emenda num círculo ao começo, cobra que engole o próprio rabo. E, ao ter lido o livro, cortei muito mais que a metade, só deixei o que me provoca e inspira para a vida: estrela acesa ao entardecer (Lispector, Clarice², 2020, p. 12).

Este capítulo, intitulado “*Script*”, é a abertura desta tese. Assim como Lispector (2020, p. 12), “já li este livro até o fim” e retorno ao começo para cuidar daquilo que é anunciado e trabalhado em cada seção.

O *script* servirá como um manual para o/a leitor/a³, por apresentar, brevemente, a estrutura, a metodologia, os objetivos e a pergunta de pesquisa, para serem retomados sempre que for necessário. O *script* justifica minhas escolhas e narrativas. Serve também para lembrar “que o fim, que não deve ser lido antes, se emenda num círculo ao começo, cobra que engole o próprio rabo” (Lispector, 2020, p. 12), por se tratar de um trabalho circular, no qual o anunciado nos primeiros capítulos dialoga e complementa, de muitos modos, com o que espero evidenciar ao final da pesquisa.

Deste modo, esta é uma tese amarrada e situada. E como instrução de leitura, deve ser lida do início ao fim, em um movimento que chamarei de “circular”.

Situada no campo dos Estudos em Docência e dos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista, esta pesquisa coloca sob análise os sentidos de docência produzidos e/ou veiculados na série *Segunda Chamada*⁴, em específico, a partir da personagem Lúcia, professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O movimento metodológico assumido é o da etnografia de tela, no qual o/a pesquisador/a “entra em campo” para realizar seus registros, descrições, análises e problematizações. No caso deste trabalho, a partir de excertos da primeira temporada da série *Segunda Chamada*, produzida e exibida em 2019. Para além do

² Sempre que apresentado pela primeira vez, colocarei o primeiro nome do/a autor/a para dar visibilidade à autoria.

³ Utilizarei artigos no masculino e no feminino, antecedentes ao substantivo a que se referem, quando os termos apresentados comportarem a flexão de gênero.

⁴ “*Segunda Chamada* é uma série de televisão brasileira produzida pela O2 Filmes e exibida pela TV Globo entre 8 de outubro de 2019 e 10 de setembro de 2021. Baseada na peça teatral *Conselho de Classe*, de Jô Bilac, é escrita por Carla Faour e Julia Spadaccini, com colaboração de Maíra Motta, Giovana Moraes, Victor Atherino, Dino Cantelli e Marco Borges, sob direção de Breno Moreira, João Gomez e Ricardo Spencer e direção artística e geral de Joana Jabace. Está disponível na plataforma de *streaming* Globoplay”. Disponível em: pt.wikipedia.org/wiki/Segunda_Chamada. Acesso em: 12 mar. 2025.

olhar como telespectador/a, nesta metodologia, é importante se afetar pelo que é visto, em um movimento de dupla direção em que faço algo com aquilo que vejo, e o que é visto por mim também faz algo comigo.

Esta imersão é mobilizada e guiada a partir dos seguintes conceitos-ferramenta: docência: Maria Cláudia Dal'Igna (2023); cultura e pedagogia cultural: Marisa Costa (2010); Viviane Camozzato (2014); Antonio Moreira e Tomaz da Silva (2018a); e, linguagem: Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2021).

A partir disso, procuro responder ao seguinte problema de pesquisa: *quais sentidos sobre trabalho docente e Educação de Jovens e Adultos são veiculados e/ou produzidos na série Segunda Chamada, principalmente a partir da análise da personagem professora Lúcia?*

Como objetivo geral, pretendo investigar os sentidos sobre trabalho docente e EJA veiculados e/ou produzidos na série *Segunda Chamada*. E, como objetivo específico, conhecer e problematizar sentidos sobre trabalho docente que possam ser construídos a partir da análise da personagem professora Lúcia, na série *Segunda Chamada*.

Esta tese representa minha caminhada como mulher, mãe, professora e pesquisadora, bem como minha formação inicial em Letras e mestrado em Filosofia Latino-Americana. Reitero este ponto — melhor explicitado no próximo capítulo —, pois este trabalho dialogará direta e indiretamente com a literatura, em formato de curadoria, ao assumir, como uma atitude ética e política, uma perspectiva decolonial da escrita⁵, da ciência e de mim.

Deste modo, estruturo esta pesquisa em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “Cena 1: Apertando o *play*: uma metalinguagem de mim”, anuncio a introdução, na qual situo a pesquisa e a pesquisadora, retomando meus processos formativos acadêmicos e de vida, bem como justifico, de certo modo, meu interesse em analisar os sentidos de docência na série *Segunda Chamada*.

No segundo capítulo, “Cena 2: Episódio 1: revisão bibliográfica: o que apontam as pesquisas?”, realizo uma revisão bibliográfica em repositórios

⁵ “Consideramos que uma possível ‘Linguística pós-colonial’ deveria ser capaz de revisar o projeto colonial inscrito no nascimento da Linguística moderna (europeia), colocando em xeque a pretensão universal, generalista, essencialista e as metalinguagens que submeteram as práticas linguísticas dos povos colonizados a determinados modelos epistêmicos (e políticos) que ajudaram a configurar aquelas práticas como exóticas, selvagens, simplificadas etc.” (Severo, Cristine, 2017, p. 45).

acadêmicos e nas plataformas digitais para verificar o que as pesquisas têm produzido e veiculado sobre trabalho docente na EJA, visando buscar afastamentos e/ou aproximações com tais abordagens.

No terceiro capítulo, “Cena 3: Episódio 2: procedimento teórico-metodológico: artefatos culturais e etnografia de tela no campo da Educação”, anuncio meu procedimento metodológico e elaboro uma revisão teórica sobre o campo dos Estudos Culturais para situar a própria metodologia, bem como meu artefato cultural no tempo presente e no campo da Educação.

No quarto capítulo, “Cena 4: Luzes, câmera, ação: revisão teórica e análise sobre trabalho docente e a EJA”, analiso excertos da primeira temporada da série *Segunda Chamada*, realizando exercícios sobre trabalho docente e EJA, colocando em diálogo perspectivas teóricas distintas, procurando fortalecer e ampliar as possibilidades de análise, a partir, principalmente, de Maurice Tardif (2014), Selma Pimenta *et al.* (2017), Jorge Larrosa (2018), Paulo Freire (2020) e Dal’Igna (2023).

Realizo este movimento ancorada também na agenda de pesquisa mais ampla do Lola - Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente, Gênero e Sexualidade⁶ — do qual faço parte — a partir de dois projetos, coordenados pela professora Maria Cláudia Dal’Igna, que se complementam.

O primeiro projeto, *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pandemia* (2021), buscou analisar os sentidos de docência que circulam nos artefatos da cultura, ampliando o debate sobre docência e trabalho docente no contexto contemporâneo.

O segundo projeto, *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto do pós-pandemia e das enchentes no Rio Grande do Sul* (2024), permite ampliar a discussão sobre docência, profissionalidade docente e as pedagogias do presente, reconhecendo as transformações sociais, culturais e

⁶ 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).

tecnológicas, possibilitando também analisar as relações possíveis entre educação e cultura.

Portanto, a partir desse repertório e movimento analítico, buscarei apresentar, nesse capítulo, a existência de um modo de exercer a docência que opera na lógica do que sustentarei como *pedagogia da compaixão* por meio da personagem professora Lúcia.

No quinto capítulo, “Cena 5: *Spoiler*: algumas considerações”, proponho uma retomada acerca do que considerei importante ao longo das análises e realizo um balanceamento sobre os sentidos de docência e trabalho docente na EJA, encontrados a partir do movimento analítico realizado.

CENA 1: APERTANDO O PLAY: UMA METALINGUAGEM DE MIM

Eu queria escrever um livro. Mas onde estão as palavras? esgotaram-se os significados. Como surdos e mudos comunicamo-nos com as mãos. Eu queria que me dessem licença para eu escrever ao som arpejado e agreste a sucata da palavra. E prescindir de ser discursivo. Assim: poluição. Escrevo ou não escrevo? (Lispector, 2020, p. 8).

Início esta tese narrando meu (des)encontro com as palavras. Sobretudo, o desacontecimento da escrita, da folha em branco, da caneta que não dança sobre o papel. Assim como Lispector (2020, p. 8), “eu queria escrever um livro, mas onde estão as palavras?”.

Há uma ideia que reside no imaginário das pessoas de que nós, pesquisadores/as, carregamos palavras no bolso, como se elas estivessem a um toque de nossas mãos. Ao menor sinal de tédio, colocamos as mãos nos bolsos e ali elas estão, prontas a nos ajudar a construir mais uma história.

Diferente deste contexto quase fantástico, muitos/as de nós escrevemos como um ato de resistência e resiliência. Escrevemos com nossas crianças no colo, escrevemos atravessados/as pelas tarefas cotidianas, escrevemos ao lado do *Chronos* — imbatível, imperdoável e sempre pontual.

Clarice Lispector nasceu na Ucrânia, em 1920, mas viveu a maior parte de sua vida no Brasil. Faleceu em 1977, deixando, em suas obras, um dos maiores legados literários do período modernista brasileiro. A escritora tinha como marca uma escrita intimista, psicológica, subjetiva e fragmentada.

Sua escrita fragmentada construía a ideia de uma história contada por *flashes* importantes, por fotografias muito bem selecionadas, como uma espécie de recortes que, em conjunto, constituem e atribuem sentido às suas histórias. “No entanto, sem dar maiores razões lógicas, eu me aferrava exatamente em manter o aspecto fragmentário tanto em Ângela quanto em mim. Minha vida é feita de fragmentos” (Lispector, 2020, p. 12).

Lispector se descrevia como escritora, mãe, esposa e dona de casa. Menciono isso, pois partir da fragmentação das histórias é também a fragmentação do seu próprio tempo: escrever, parar e olhar as crianças. Escrever, parar e organizar as tarefas cotidianas. Escrever e parar; parar e voltar a escrever.

Segundo Naiara Cortázar, “Clarice nunca quis ser aquela escritora que, no horário de trabalho, não podia atender a sua prole. Jamais lhe incomodou que Pedro

e Paulo alterassem aquelas horas, logo após o amanhecer, em que criava das vísceras com cigarros e muito café”⁷.

Assim como Lispector, não escrevo em um cenário ou tempo ideal. A autora escrevia em um contexto brasileiro pós-Segunda Guerra Mundial, em que o país apresentava um forte desejo e empenho de reconstrução social, cultural e, sobretudo, econômica.

O cenário mudou. Escrevo em um país que ainda vive as marcas deixadas pela pandemia de covid-19⁸, uma tragédia ocorrida entre os anos 2020 e 2022. Foi um período em que perdemos muitas pessoas queridas, tivemos nossos trabalhos e nossa rotina completamente afetados, fomos colocados em situação de isolamento e tomados pelos sentimentos de medo e angústia. Talvez ainda não consigamos dimensionar as marcas que esse triste episódio deixou em cada um/a de nós.

Além disso, vivemos “tempos líquidos⁹”, expressão cunhada pelo filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman (2007). Para o autor, a “liquidez” se refere à dificuldade em relação às estabilidades, laços profundos, volatilidades e hiperconsumismo.

Estamos no ápice do neoliberalismo, em que a economia determina e atravessa nossos modos de ser e viver. Michel Foucault (2019), em suas aulas 14 e 21 de março, aponta que o *Homo economicus* no contexto neoliberal ganha outro *ethos*, forjado como um empresário de si, em que uma nova forma de subjetivação se institui e esse homem surge como empreendedor de si, cujas competências e habilidades devem ser lapidadas para estar apto ao jogo das disputas do mercado, uma máquina que se autoinveste para ser cada vez mais produtiva e competitiva.

7

Disponível em: brasil.elpais.com/cultura/2020-12-05/clarice-lispector-autora-radical-mae-e-esposa-convencional.html. Acesso em: 12 mar. 2025.

⁸ 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: brasilecola.uol.com.br/geografia/pandemia-de-covid-19.htm. Acesso em: 04 abr. 2025.

⁹ “‘A utopia na era da incerteza’, diferentemente do que imaginávamos, evidenciaria não a utopia, mas sim a ambiguidade dos novos tempos, o enrijecimento dos sentimentos e o recrudescimento da violência. A nosso ver, a utopia sempre irá existir, pois necessitamos de sonhos, mecanismos de defesa do ego, enfim, motivos para caminhar. Mas afinal, onde residiria o *mote* da questão? Para Bauman (2007), o desajuste estaria em não admitirmos nossas imperfeições, infelicidades e frustrações. Essa não sapiência faria com que nós — em equivalência — preferíssemos viver em busca do inusitado, do irreal, isto é, em busca de uma ‘falsa lebre’. Como bem aponta Zygmunt Bauman (2007), ‘a lebre — **[a realidade]** — não vai nos livrar de pensar’ nas formidáveis, mas incuráveis imperfeições de nossa condição comum, ‘mas caçá-la — **[a hipótese]** — vai’ (p. 112, grifo nosso)” (Ferrari, Carlos; Peixoto, Rodrigo; Menezes, Nathalia; Lopes, Carlos, 2015, p. 96, grifos dos autores e da autora).

Na concepção de Byung-Chul Han (2017), a dignidade humana foi substituída pelo valor de mercado. Para o filósofo sul-coreano, já não existe nenhum âmbito da vida humana que consiga se eximir da degradação provocada pela mercantilização e assim vivemos o tempo da utilidade, das altas performances, configurando-se em uma sociedade do desempenho.

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coerção coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração (Han, 2017, p. 42).

Além do impacto da pandemia e dos atravessamentos neoliberais em níveis micro e macro em nossas vidas, em 2024, o estado do Rio Grande do Sul — onde residio — viveu uma tragédia sem precedentes: a maior enchente desde 1941. Iniciada em 27 de abril, até o dia 16 de maio já havia 79.494 gaúchos/as alojados/as em abrigos comunitários, 150 mortos/as e 124 desaparecidos/as, com o total de 446 cidades atingidas, das 497 existentes¹⁰.

Mais uma vez, perdemos muitas pessoas queridas, além de nossas casas. A economia do estado foi drasticamente afetada. Por conta disso, tivemos que conviver com o medo e a angústia. Contudo, para não nos perdermos de nós, desafiamo-nos a praticar todos os dias o exercício de esperar e pensar em estratégias possíveis de recomeço.

Deste modo, escrevo esta tese, como uma mulher deste tempo e não de outro, mãe, filha de pessoas idosas, esposa, professora, pesquisadora, mas não somente. Também escrevo como neta, amiga e parente de tantos/as desabrigados/as pelas enchentes.

Não escrevo isso como uma prática clichê de situar a pesquisa, mas, porque, em muitos momentos, “travei”, não por simples bloqueio de escrita, mas por exaustão. Nos dois últimos anos, vivi atravessamentos financeiros, pessoais e de

10

Disponível em:
agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/quase-80-mil-pessoas-estao-em-abrigos-no-rs-mortes-chegam-149#:~:text=Mais%20uma%20morte%20foi%20confirmada,89%2C7%25%20do%20total.
 Acesso em: 12 mar. 2025.

saúde muito fortes. Resisti, por inúmeras vezes, com a alegria e a esperança teimosa de seguir em frente, mas nem sempre obtive sucesso com este intento.

Minha rede de apoio também precisou de apoio: cuidei do meu pai acamado e tomei conta da minha filha, da casa, do trabalho e de mim. A escrita foi meu refúgio. No silêncio das noites ou nas poucas horas que me restavam, sozinha, escrevia. Este era meu grito, meu choro, minha luta.

E se, para muitos, no imaginário sobre o contexto acadêmico, nós, pesquisadores/as, carregamos nossas palavras nos bolsos, é preciso afirmar que, às vezes, são tempos de bolsos furados e inundados, nos quais as palavras se perdem, afogam-se e se silenciam. Nestes momentos desafiadores, acredito ser preciso percorrer o caminho de dentro, pois, sobretudo, escrevo por mim, pelo meu sonho e objetivo de uma carreira, por minha vida inteira dedicada aos estudos, à pesquisa e à Educação.

Escrevo porque escrever é o meu trabalho, minha aposta e escolha ética, política e pedagógica, princípios que aprendi e mobilizo em minha vida pessoal, profissional e acadêmica, com o Lola. Ou, como define Lispector (2020, p. 7), “eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém, provavelmente a minha própria vida”.

Este exercício me permitiu capturar pela escrita o que fui, o que sou e o que pretendo ser ao final desta tese-vida, estes dois elementos emaranhados que formam um pedaço importante de mim agora.

CENA 1.1: VIRANDO A CÂMERA: ESPELHO INVERTIDO DE MIM

Nas memórias da infância, encontro o eu-menina, curiosa, atenta, introspectiva. Uma menina-eu mergulhada em seus livros, histórias e fantasias, que me possibilitaram conhecer outros mundos, outras sociedades, outras perspectivas. Cada história que li atravessou minha trajetória. A mulher-eu é também tudo aquilo que leu.

Nas memórias da juventude, encontro o eu-adolescente, uma jovem estudiosa, inquieta e, por vezes, subversiva. Atuante em grêmios e comissões estudantis, já entendia que a liberdade desejada viria por meio da educação.

Questionava tudo e todos/as. Foram as perguntas que me moveram por muitos anos e me distanciaram das verdades fixas sobre papéis femininos, sobre

estruturas familiares, sobre o papel das escolas e da Educação, sobre a organização da sociedade. Essa inquietude parecia uma insatisfação permanente, uma busca que nunca me permitiu permanecer em estado de paralisia, mas em profundo e potente movimento de revolução de mim. A mulher-eu é também tudo aquilo que questionou.

Por fim, nas memórias da vida adulta, a mulher-eu, filha, professora das redes pública e privada, mãe, esposa e pesquisadora, equilibrando os pratinhos da vida e colocando sob suspeita o próprio ato de equilibrar. Talvez estivesse mais inclinada ao desequilíbrio, ao desafio de fazer diferente, reconhecendo a potência dos tombos e recusando o caminhar na corda reta e esticada.

Assim, a obra *O equilibrista*, de Paul Klee (1923), exibida na Fotografia 1, capturou-me. Afinal, para o artista suíço, *o equilíbrio é instável*.

Fotografia 1 - O equilibrista



Fonte: Disponível em: [pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paul_Klee,_The_Tight_Rope_Walker_\(Seiltänzer\),_1923,_NGA_8106.jpg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Paul_Klee,_The_Tight_Rope_Walker_(Seiltänzer),_1923,_NGA_8106.jpg). Acesso em: 12 mar. 2025.

Na recusa de um equilíbrio fixo ou de uma forma certa de fazer e ser, sobretudo, de fazer e ser na docência, constituí-me e venho me constituindo professora de Língua Espanhola e Literatura Brasileira. Em busca por lacunas curriculares e em parceria com colegas professores/as, possíveis brechas

possibilitaram exercer meu trabalho, muitas vezes descrito como uma docência ingênua e vocacionada, por apostar em uma docência humana, sensível e igualmente ética e rigorosa.

Entendia que ensinar não era ou não deveria ser um ato solitário, isolado e desconectado da comunidade da qual minha escola fazia parte. Recusei o adjetivo da ingenuidade, pois para cada projeto apresentado havia um caminho de estudos e qualificação, bem como uma base teórica sólida e potente, construída com os/as professores/as do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola da Unisinos.

Também recusei o adjetivo da vocação, pois escolhi ser professora, não recebi um chamado ou uma iluminação de ordem espiritual. Racionalmente, apostei nesta profissão e, na recusa de um exercício vocacionado, não me acomodei, busquei qualificação em todos os anos em que atuei como professora. É forte e bonito, para mim, o que vou afirmar agora: nunca parei de estudar. Portanto, a trajetória da minha vida é a minha própria trajetória de estudos.

A realização do mestrado em Filosofia, em 2018, converteu-se em um dos maiores desafios do meu percurso acadêmico. No início da jornada, fui surpreendida com uma gravidez não planejada, além de impossível, pois, conforme alguns médicos, meu corpo não poderia gerar vida.

O desafio não estava somente na constituição de um corpo/casa — que me deixou marcas físicas e psicológicas —, nem na difícil aposta de uma relação convencional a dois, tampouco na conciliação entre as tarefas como bolsista integral e representante discente, e as demandas maternais. Para mim, o maior e mais doloroso desafio foi andar com meu corpo grávido em um território tradicional e majoritariamente masculino. Inclusive, preciso reforçar que ainda sinto muito sobre tudo o que ouvi, mas prefiro me demorar naquilo que fiz, apesar disso.

Promovi eventos, escrevi artigos, participei de comitês, fiz parcerias com outros programas de pós-graduação, levei meus/as alunos/as para participarem das aulas do mestrado, formamos grupos de apoio às alunas da graduação em Filosofia para denunciar assédios e misoginia. Meus/as colegas, eu e meu corpo grávido — potente, saudável e bonito — fiz e fizemos muito. Um escândalo, no melhor dos sentidos, necessário.

Porém, mesmo que tenha me demorado aqui, não quero cair na armadilha da celebração. Escrevo sobre essa parte importante da minha trajetória acadêmica para

apontar que, de alguma forma, é possível, apesar de reconhecer que os ambientes acadêmicos ainda podem ser mais humanos, acolhedores, éticos, equitativos, mais femininos.

Não ter tido nenhuma professora mulher, muitas vezes, impediu-me de ir às aulas. Na época da amamentação, por vezes, precisava sair mais de uma vez da sala de aula, pois minha roupa ficava molhada de leite. O que dizer? Como explicar em uma sala de aula onde eu era a única mulher?

Não quero afirmar que necessariamente uma professora mulher entenderia melhor, ou agiria diferente em uma situação assim. Afinal, não pretendo cometer o risco de atribuir às mulheres o dever de sempre acolher, mas posso ter controle sobre o que sinto, e sei que eu e outras tantas mulheres nos sentimos mais confortáveis e seguras em ambientes mais femininos.

Deste modo, serei sempre muito grata ao trabalho incansável do Parent in Science. Este grupo de mães e pais pesquisadores de diversas universidades lutou para que nós, mulheres-mães-pesquisadoras, pudéssemos incluir informações sobre nossa licença-maternidade e registrar no currículo Lattes o período de afastamento para cuidar das nossas crianças.

Em um cenário acadêmico, baseado em alta produtividade, este importante registro nos possibilita a seguir no jogo, mas sabemos que ainda existem outros desafios para podermos mais do que seguir no jogo, como também nos mantermos nele, bem e vivas. É preciso, portanto, seguir reconhecendo e lutando por nossos espaços e nossos “lugares de fala”.

Nosso “lugar de fala”, compreendido aqui como posição discursiva e localização social, possibilita-nos viver experiências como mulheres mães trabalhadoras no contexto desta pandemia, envolvidas com distintas formas de cuidado de nossos filhos e filhas, de nossas mães e pais, e, ao mesmo tempo, exercitar a crítica para suspeitar de nossas próprias ações e pensamentos (Klein, Carin; Dal'Igna; Schwengber, Maria Simone, 2021, p. 9).

E, assim, ao longo da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, atravessada pelo tempo presente, fui fazendo o exercício de colocar sob suspeita as definições de mim, do meu trabalho e da minha pesquisa, para que pudesse olhar de forma mais humana, qualificada e complexificada para o exercício da docência.

Deste modo, como escolhi ser professora, dentre outras possibilidades, também escolhi seguir pesquisando em nível de doutorado e escolhi voltar para a

Unisinos, que chamo de minha “segunda casa”. Não menciono isso como uma relação familiar, mas como um reconhecimento de um espaço formativo que ocupou e ocupa um tempo significativo em minha vida.

Escolhi e fui escolhida para ser orientada pela professora Maria Cláudia, porque apostei na potência do trabalho que ela desenvolve no Lola e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, a partir de princípios éticos, políticos e pedagógicos que a vejo praticar, como ela mesma afirma, “no miudinho”. É “uma luta que envolve as pequenas e minúsculas coisas da vida, uma pedagogia do miudinho e, ao mesmo tempo, os processos macropolíticos” (Dal’Igna, 2023, p. 51).

A coerência entre teoria e prática, ética, rigor e humanidade da professora Maria Cláudia mostram haver possibilidade de operar de outros modos na docência e no contexto acadêmico, de apostar em um equilíbrio entre a produção acadêmica e uma “vida boa” (Butler, Judith, 2018), e no que ela chama de “docência possível”.

Assinalo também a dimensão ética, política e pedagógica que reside na problematização dos temas que compartilho neste livro, abrindo possibilidades de acesso a outras formas de vida e à construção de outras práticas de cuidado e de outras versões de nossa própria forma de vida (Dal’Igna, 2023, p. 51).

Conheci a professora Maria Cláudia pelo trabalho que desenvolve — apontado em seu currículo Lattes —, suas contribuições nas formações continuadas de professores/as e sua colaboração com o movimento Parent in Science. A partir disso, escolhi lhe dar as mãos, confiar em uma mulher, mãe, professora e pesquisadora que, por meio de seu trabalho, ensinou-me a ver, mostrou-me outras possibilidades de fazer pesquisa, sobretudo, de fazer pesquisa em conjunto: com ela e com meus colegas do Lola, honrando nossas ancestralidades acadêmicas.

Entre tantas tragédias vividas por nós, durante o período de doutoramento, a professora Maria Cláudia e o Lola me presentearam com vida. Afinal, há vida nesta pesquisa, ou como costuma afirmar a professora: “Conhecimento é produção de vida”.

Minha sementeira vingou, apesar da pandemia e dos pandemônios e, assim, inicio esta pesquisa.

CENA 1.2: CORTES: UMA HISTÓRIA QUE PRECISA SER CONTADA

Assinei o ponto, cumprimentei os/as colegas, peguei um café e dirigi-me à sala de aula. O primeiro dia letivo do ano sempre gera expectativas, principalmente no contexto escolar da EJA, pois as turmas são multisseriadas e há um mundo diverso e particular pulsando ali.

Sala cheia. Conduzi as apresentações como sempre faço: “Qual teu nome? Qual é a tua história?”.

Entre pessoas em situação de privação de liberdade, trabalhadores/as rurais, pescadores/as, adolescentes advindos do período diurno, trabalhadores/as do comércio local ou de obras, as mulheres eram a maioria. Muitas compartilhavam a condição da maternidade, os atravessamentos de gênero e os marcos sociais que contribuíram para que ora parassem seus estudos no período regular do ensino fundamental, ora continuassem os estudos no formato da EJA noturna.

Esta era a segunda chance para aqueles/as alunos/as. Era a “segunda chamada” para retornarem aos estudos.

Bauman (2021) afirma que os pensamentos em luta para nascerem, bem como suas aparições fantasmagóricas/espectrais, devem ser captados primeiro pelos olhos, antes que se possa os deter, colocá-los no lugar e lhes dar contorno. E assim aconteceu.

Primeiro, registrei as cenas com meus olhos e, gradualmente, cada história, cada palavra, cada relato dos/as meus/as alunos/as fizeram algo comigo. Enxerguei cada um/a e me escutei. O que sentia quando os escutava? Como conduziria nossos encontros a partir daquele momento?

Mobilizada pelo que estava acontecendo, fiz uma aposta importante ao reconhecer a potência daquele contexto escolar para a construção da minha pesquisa.

Entretanto, nem tudo o que ouvi foi fácil de assimilar. Era necessário mobilizar sentidos éticos, políticos e pedagógicos para não só ouvir, mas escutar.

Começo pelo silêncio. Ouvir exige silenciar-se, abdicar do poder e da sedução da palavra. Mas ouvir não é o mesmo que pausar a voz, é gesto ativo para o encontro feminista — somente sendo capaz de ouvir é que seremos tocadas por outras vidas diferentes da nossa. Para isso, o ouvir precisa se transformar em escutar (Diniz, Debora; Gebara, Ivone, 2022, p. 13).

A partir da escuta, era preciso fazer algo com o que a cena estava fazendo comigo como professora. Nas apresentações pessoais, uma aluna disse seu nome e

relatou estar na escola escondida de seu companheiro. Ela acrescentou que havia recebido uma ligação telefônica na qual o filho a lembrara de que agora seria sua vez de estudar e cuidar de si. Envolvida com o relato, outra aluna venceu a timidez e pediu a palavra, pontuando que, finalmente, havia conseguido alguém para deixar seu bebê para que ela pudesse estar ali. Como a escola funciona somente à noite, na condição de mãe solo, não tinha uma rede de apoio pública ou familiar naquele horário.

As histórias foram se cruzando e surgiu uma espécie de rede, não apenas entre as alunas mulheres, mas entre todos os/as estudantes. A sala de aula se reconfigurou em um território de partilhas e possibilidades para a turma. E, a partir daquela aula, enxergaram-se e decidiram caminhar juntos/as até o final do ano.

CENA 1.3: FILMANDO DE OUTRO ÂNGULO: UM AJUSTE DE LENTES

Agora, faço o exercício de voltar o olhar sobre mim, a professora. E convido você, caro/a leitor/a, a fazer este exercício comigo: inverter o foco da cena.

Era o meu terceiro turno de trabalho, mas aquela cena se diferenciou de todas as outras que havia vivenciado como professora. Aquele episódio foi responsável por mobilizar outros sentidos sobre docência em mim, sentidos distintos, os quais eu (re)conhecia nos/as estudantes dos turnos da manhã e da tarde do Ensino Fundamental regular da mesma escola.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (Larrosa, 2002, p. 20).

Atravessada e tocada pela experiência a partir de Larrosa (2002), busquei, em um primeiro momento, fazer o exercício de observação sob os modos de organização do currículo naquele contexto, conforme explano no Quadro 1.

Quadro 1 - Descrição da cena

O CORREDOR

Estudantes corriam, com pressa, como se estivessem atrasados/as, mesmo que faltassem 10 minutos para tocar o sinal. Alguns/as fumavam, outros/as riam, alguns/as se abraçavam e se cumprimentavam. Muitas mulheres (jovens e idosas). O cheiro se misturava: a umidade das paredes, o cigarro (hábito de muitos/as) e o banheiro (há tempos sem manutenção). As conversas, as risadas, os burburinhos e o som dos passos do diretor (figura masculina) fazendo a ronda — indicado pela Secretaria de Educação na gestão do ensino noturno para intimidar ações criminosas e violentas que podiam ou não se desenvolver naquele espaço e turno.

A SALA DOS/AS PROFESSORES/AS
Ao abrir a porta, os rostos eram comuns, meus/as colegas do período diurno. Contudo, rapidamente, percebi outra configuração em suas narrativas, propostas de aula e a própria postura. Alguns/as, cansados/as, revoltados/as, empolgados/as; outros/as, apáticos/as. Certamente, o cenário e os/as personagens eram os/as mesmos/as, mas, a história, com certeza, era outra.
O PORTÃO
O portão cadeado dava a ideia de segurança e cerceamento. Nunca havia prestado atenção, mas o portão da escola é fechado por inúmeros cadeados, além de ser vigiado por um segurança (figura também masculina).

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Algumas inquietações foram surgindo em meu processo de observação, então busquei apoio pedagógico com meus/as colegas. Durante o momento de troca pedagógica, encontrei leituras de documentos importantes, como o próprio Projeto Político Pedagógico da escola, adaptado pela equipe de professores/as ao módulo de ensino EJA.

Mobilizada pelos novos estudos, reservava o horário após o terceiro turno para fazer minhas leituras, fichamentos e, assim, organizar as adequações curriculares necessárias às turmas da EJA.

A televisão ligada serviu, e ainda serve, como uma espécie de parceira para me acompanhar nos estudos noturnos. Nessa mesma época, a rede televisiva Globo, uma das maiores emissoras brasileiras de canal aberto, lançava o primeiro episódio da primeira temporada da série *Segunda Chamada*, conforme mostro no Quadro 2. O anúncio era um convite para assistir à temporada completa em sua plataforma de *streaming* Globoplay, uma aposta importante da emissora naquele momento.

A chamada da série não passou despercebida por mim: produziu sentidos sobre mim, sobre a EJA, sobre minha docência. Capturou-me.

Quadro 2 - Lançamento da série *Segunda Chamada*

Professora Lúcia (interpretada por Débora Bloch): “Quem aqui já foi seguido de perto na loja por um segurança? Quem aqui já levou dura da polícia sem motivo nenhum? A gente já tem uma batalha todo dia lá fora. Aqui dentro dessa escola, todo mundo veste a mesma camisa”.
Toca o sinal.
<i>Segunda Chamada</i> - Apresentação especial (voz padrão do anúncio da Globo).
Autora 1 - Carla Faour: “a série <i>Segunda Chamada</i> fala sobre uma escola fictícia, o seu turno é uma escola noturna direcionada para jovens e adultos. Essa escola se localiza na periferia de São Paulo. Tem alunos dos 17 aos 70 anos. Nossos alunos são todos trabalhadores. São pessoas que fazem dupla jornada e vão para a escola estudar à noite”.

Corta para a cena da professora de História, Sônia, acordando o aluno que trabalha como <i>motoboy</i> e, frequentemente, dorme em aula.
Autora 2 - Julia Spadaccini: "A história começa com Lúcia, nossa professora de Português, voltando para a escola a convite do diretor Jaci".
Corta para Débora Bloch, atriz que interpreta a personagem da professora Lúcia: "A minha personagem é a Lúcia, ela dava aula no ensino diurno e precisou ser afastada e voltar a dar aula no ensino noturno. A Lúcia é diferente, porque ela se envolve com os alunos para além da escola".
Corta para a cena entre o diretor e a professora. Diretor: "Buscar aluno em casa não é obrigação de professor". Professora Lúcia: "Não importa, Jaci, o que importa é que ele não quer mais estudar. Eles podem desistir da escola, eu não desisto deles". Diretor: "Por favor, vá devagar, vá com calma. Você acabou de voltar". O diretor e a professora quase se beijam.
Corta novamente para a atriz Débora Bloch: "A relação entre Jaci e Lúcia é uma relação conturbada, porque ele é o diretor e ela, a professora. Eles têm um romance".
Corta para Paulo Gorgulho, ator que interpreta o diretor Jaci: "Eles se apaixonaram. É verdadeiro o sentimento deles. Levando sempre em conta se a relação deles não vai interferir numa coisa que eles consideram mais importante, é a oportunidade que eles devem dar a esses alunos que vão frequentar o ensino noturno".
Corta para a cena de romance entre o diretor e a professora. Diretor: "Lúcia, te amo". Lúcia: "Também te amo". Diretor: "Então, casa comigo, vai?". O diretor e a professora quase se beijam.
Corta para a autora 1 - Carla Faour: "Os nossos professores são nossos verdadeiros heróis, porque eles enfrentam muitas dificuldades".
Passa a imagem de uma aula na qual as goteiras tomaram conta da sala de aula e a turma precisa assistir às aulas com guarda-chuva.
Corta para a cena da chegada do novo professor, André.
Lúcia: "Esse é o Marco André, nosso novo colega. Eliete, professora de Matemática, e Sônia, professora de História". André: "Contem comigo! Estou aqui para somar!".
Corta para a autora 2 - Julia Spadaccini: "Sônia é uma mulher que tem que sustentar uma família. Então, Sônia está sempre muito exausta, cansada. Às vezes, ela parece uma mulher amarga, mas, na verdade, é uma mulher muito sofrida".
Corta para a cena de diálogo na sala dos/as professores/as entre a professora Sônia e a professora Eliete. Eliete: "Você está assim azedinha porque brigou com o Marcos [esposo de Sônia]?" Sônia: "Aquele ali não me respeita, não". (Cenas passando de uma briga do casal em frente à escola, sugerindo violência doméstica).
Corta novamente para a autora 2 - Julia Spadaccini: "Eliete é uma professora que estudou também em uma escola pública. Ela tem muito humor".
Corta para Thalita Carauta, atriz que interpreta a professora Eliete: "Ela tem muito humor, mas não é necessariamente cômico, mas um humor como um estado de espírito. Os conflitos que chegam para ela são conflitos humanos".
Cena da professora Eliete ao ver um aluno idoso mexer no lixo. Ela pergunta com o que ele trabalha. Ele responde: " <i>Recicragem</i> ". Ela pergunta se tem alguma coisa que ela pode fazer para ajudá-lo, se ele tem casa perto. Ele responde que mora na rua.

Corta para a autora 1 - Carla Faour: “Marco André está chegando nesse ambiente, ele tem que lidar com milhões de coisas novas”.

Corta para a cena da aula do professor André.
André: “Você pode sentar, meu amigo?”. Aluno: “Eu não sou teu amigo”.
Corta para a autora 1 - Carla Faour: “A sala de aula tem gente de todas as partes do Brasil (cenas das/os alunas/os ¹¹ interagindo nos intervalos e em sala de aula). Isso exige que as pessoas pratiquem a tolerância.
Corta para Felipe Simas, ator que interpreta o aluno que sempre dorme, o personagem Maicon Douglas: “Por mais que seja difícil, por mais que as personalidades sejam diferentes, eles têm o mesmo objetivo, estão batalhando pelo sonho que pode se tornar realidade”.
Corta para Joana Jabace, diretora artística: “O público pode esperar uma série que fala sobre histórias humanas, de dilemas brasileiros, que fala de emoção, superação. É uma série que o público vai se identificar”.
Cenas de superação do aluno indo para a escola empurrando o carrinho de lixo reciclável e de uma aluna com o bebê no colo.
Voz do anúncio da Globo: “Próxima terça, depois da estreia da segunda temporada de <i>Filhos da Pátria</i> , a nova série da rede Globo”.
Corta para a cena da professora Lúcia: “Todo mundo que está aqui já levou uma porta fechada na cara, essa escola pode ser nossa segunda chance”.

Fonte: Organizado pela autora (2023). Disponível em: youtube.com/watch?v=F5q9kbrFolo.
Acesso em: 12 mar. 2025.

Foram quatro minutos de atenção apreendida, foi como retomar o que há poucas horas havia vivenciado em sala de aula, nos corredores, na sala dos/as professores/as, no espaço escolar no qual leciono. A chamada da série me transportou não só para um lugar físico, mas também psicológico.

Nessas histórias, mergulhamos e vivemos como se nosso corpo estivesse lá, incorporado àquelas personagens que experienciam na tela as mais fantásticas aventuras, dolorosos dramas, eletrizantes musicais, alegres peças de humor, envolventes melodramas, aterrorizantes suspenses e tramas de terror. Elas nos interpelam para que assumamos nosso lugar na tela, para que nos identifiquemos com algumas posições e dispensemos outras. Naquele momento, ocorre uma simbiose entre o corpo do espectador e a história vivida na tela; o tempo e o espaço tornam-se os mesmos representados na película (Fabris, 2008, p. 118).

Neste recorte de tempo, minha pesquisa de doutorado se voltava aos atravessamentos de gênero nas vidas das alunas-mães da EJA e operava com a possibilidade metodológica a partir de entrevistas e grupos focais. Naquele período, pensava que a pesquisa sobre a EJA precisaria partir da EJA para ser política e legítima. Assim como Fabris (2008), resisti muito até entender que poderia estudar a

¹¹ Ao me referir à professora Lúcia e às alunas da EJA, colocarei o artigo feminino diante do masculino, para dar visibilidade ao número significativo de mulheres abordado na série *Segunda Chamada*.

escola, a EJA e a docência sem estar nela, mas a partir de uma representação fílmica sobre ela. “A escola estava viva no cinema” (Fabris, 2008, p. 119).

Deste modo, reconhecendo a potência da série *Segunda Chamada* para pensar o contexto da EJA no Brasil, fui convidada por minha orientadora, a olhar para esta série como um artefato cultural, visando identificar, descrever e analisar os sentidos sobre trabalho docente na EJA, presentes naquele contexto de ensino público noturno, ancorada nos Estudos em Docência e nos Estudos Culturais, em uma perspectiva pós-estruturalista.

Para isso, estipulei como objetivos:

- objetivo geral: investigar os sentidos sobre trabalho docente e EJA veiculados e/ou produzidos na série *Segunda Chamada*;
- objetivo específico: conhecer e problematizar sentidos sobre trabalho docente que possam ser construídos a partir da análise da personagem professora Lúcia, na série *Segunda Chamada*.

Portanto, ao realizar a análise do artefato cultural, a série *Segunda Chamada*, mobilizo outros modos de ver o contexto brasileiro da EJA e os inúmeros marcadores sociais e questões de gênero, cultura e poder imbricados neste mesmo espaço.

Este exercício possibilita ampliar e complexificar as discussões sobre docência na EJA, iniciando a partir do seguinte questionamento: *quais sentidos sobre trabalho docente e Educação de Jovens e Adultos são veiculados e/ou produzidos na série Segunda Chamada, principalmente a partir da análise da personagem professora Lúcia?*

CENA 1.4: PLOT TWIST: UM SUL¹²

¹² Sulear ao invés de nortear. A partir do meu mestrado em Filosofia Latino-Americana e do reconhecimento da força e poder que as palavras têm sobre a cultura, escolho usar termos decoloniais, para neutralizar termos eurocêtricos culturalmente utilizados na língua portuguesa. Tomar o Sul como filosofia autêntica ou como epistemologia, para mim, é também um ato político, pois as epistemologias do Sul pensam e problematizam os sujeitos da América, em todos os seus possíveis graus de diferença, história, geografia e vulnerabilidades, partindo do reconhecimento da cultura colonialista para um reconhecimento sobre o que somos a partir do que somos. Um pensamento nosso, autêntico e original. “Practicar lo original es fomentar la posibilidad de discutir el nuestro y otros contextos, huyendo de extremismos, creando sistemas filosóficos a partir de la perspectiva de un hombre con un pasado colonial y un presente emancipado” (Leal, Rayane, 2020, p. 25).

Se o intento inicial da escrita foi um processo íntimo e solitário com o papel, o eu-mulher-pesquisadora assume a voz de sua narrativa, ancorada por um coletivo potente: o Lola.

É com e a partir dele que escrevo esta tese, mobilizando os conceitos de docência, trabalho docente e poder como ferramentas teóricas e metodológicas. Proponho-me a olhar para os efeitos de poder e verdade que circulam e operam sobre e a partir das narrativas, dos corpos e das escolhas pedagógicas e pessoais de docentes representadas/os na série *Segunda Chamada*.

Sendo assim, reconhecendo que os discursos não estão esvaziados de sentido e que respondem a uma inteligibilidade de poder, a série *Segunda Chamada* será analisada como um artefato cultural, a partir da metodologia de etnografia de tela, uma espécie de estudo antropológico alinhado aos Estudos Culturais para pensar o contexto educacional contemporâneo — que explicarei detalhadamente nos próximos capítulos.

Escolhi a metodologia da pesquisa, inspirada na tese de Éderson da Cruz (2019). O autor produziu uma escrita autoral, rigorosa, criativa e potente a partir da análise do artefato cultural fílmico *Entre os muros da escola*, produzido em 2008, por Laurent Cantet. A tese de Cruz (2019) me acompanha, inspira e desacomoda, assim como o projeto de tese de Patrícia de Carvalho (2024).

A pesquisa da autora analisa os sentidos de trabalho docente em articulação a gênero, a partir da análise da série dinamarquesa *Rita*. Além disso, apresenta aproximações importantes com este trabalho, construídas a partir do mesmo procedimento metodológico, a etnografia de tela. Ambos são ancorados por uma agenda de pesquisa mais ampla, a partir do projeto *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da educação 4.0 e da pandemia* (Dal'Igna, 2021).

O projeto, coordenado por Dal'Igna (2021), investiga o trabalho docente, visando examinar as relações entre trabalho docente, saberes profissionais e formação de professores/as, bem como reconhece a potência das tecnologias visuais, como: filmes, séries de televisão/plataformas digitais de *streaming*, vídeos do YouTube, fotografias, charges, peças publicitárias, imagens, mídias produzidas em redes sociais, para pensar sobre os sentidos de docência veiculados por estes canais.

O segundo projeto, *Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto do pós-pandemia e das enchentes no Rio Grande do Sul* (Dal'Igna, 2024), reconhece a cultura como um suporte ético que nos possibilita pensar acerca dos/as estudantes e de nós, como docentes, a partir da análise de personagens e narrativas que ora dimensionam e estereotipam, ora representam e problematizam nossos modos de docência.

Assim, ambos os projetos possibilitam ampliar e qualificar as discussões sobre docência em um contexto contemporâneo, oferecendo um suporte teórico sobre profissionalidade docente e docência.

Dal'Igna (2024) busca apoio teórico para pensar a profissionalidade docente, a partir de José Morgado (2010), Gimeno Sacristán (2013), Lee Shulman (2014) e Maria Roldão (2017), que entendem a profissionalidade docente como um conjunto de atributos e conhecimentos inerentes à profissão e, a partir de Tardif (2014) e Pimenta *et al.* (2017), consideram importante o reconhecimento da natureza dos saberes docentes para pensar a profissão docente.

A docência é pensada no contexto contemporâneo pré e pós-pandemia, atravessada por processos sociais, políticos e econômicos que convocam a pensar no que Dal'Igna (2024) anuncia como “condição humana da docência”. Além disso, ao reconhecer o contexto contemporâneo, a pesquisa vai ao encontro do que defende Camozzato (2014), que o conceito de Pedagogia precisa ser ressignificado, reconhecendo as pedagogias do presente, situadas em espaços pedagógicos ou não, como a mídia, as redes sociais, os jornais, as novelas etc.

Deste modo, essa pesquisa oferece também um suporte metodológico a partir do interesse em examinar o trabalho docente nas tecnologias visuais, apontando modos possíveis de análise dos artefatos da cultura nas pesquisas coletivas e individuais, como esta tese e as pesquisas do Lola.

Logo, é importante reconhecer que, com esta investigação, não tenho a pretensão arrogante de prometer algo 100% inédito, ou a humildade impostora de anunciar que não há novidade alguma no que escrevo. Retomo a obra de Klee (1923) para pensar novamente no compromisso desafiador de manter o equilíbrio, honrando as produções acadêmicas produzidas até aqui e, a partir delas, construir novos e/ou outros modos de problematização acerca desta temática que me proponho a analisar.

CENA 2: EPISÓDIO 1: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS?

Retomando meu relato apresentado no primeiro capítulo — sobre o primeiro encontro como professora da EJA —, levo-me a questionar sobre o porquê de tantos estranhamentos, desconfortos e sentimentos. Qual o motivo de estar tão mobilizada, curiosa e sensibilizada por aquele contexto?

Ensinar não é um ato isolado, solitário, técnico e estritamente vertical. Ensinar é relacional, é um encontro com o outro e consigo. Ao ensinar, eu havia feito algo com os/as estudantes, mas, sem dúvida, a EJA também fez algo comigo, como professora, mãe, mulher, humana.

A partir disso, penso que exerço minha docência de modo “encarnado”, como afirma Dal’Igna (2023, p. 46), “[...] que está em mim, à flor da pele, que corre no meu sangue, pulsa no meu corpo, está inscrito[a] na minha alma [...]”. Assim, como a autora, reconheço que a docência está em mim, atravessa-me e me constitui, dentro e fora da sala de aula, sobretudo, dentro de mim. Deste modo, também reconheço no meu encontro com a EJA uma docência que não se recusa a olhar, sentir, escutar e, a partir disso, agir de forma ética, política e pedagógica, em minhas aulas, em minha vida e em minha pesquisa.

Sobre esses atravessamentos que nos constituem como professores/as, Dal’Igna (2023, p. 47) nos convida à reflexão: “o que faço com o que fizeram comigo? Como me relaciono com os outros a partir do que me aconteceu?”.

Utilizo essas reflexões iniciais para também pensar como outros/as docentes têm exercido e vivido suas docências na EJA, como relatam a si e descrevem suas docências em nível acadêmico, buscando pensar em como a televisão e tantos recursos midiáticos têm retratado essas docências. Inspiro-me nos questionamentos supracitados de Dal’Igna (2023) e indago: o que os/as professores/as têm feito com o que o contexto da EJA faz com eles/as?

Sendo assim, mostrarei, brevemente, algumas pesquisas que, em minha opinião, em um primeiro momento, podem dialogar com este trabalho. Entendo que será necessário estabelecer aproximações e distanciamentos, para poder exercitar, ao longo desta investigação, o cuidado do que entendo ser caro e importante para mim e para o Lola, o compromisso com valores, conceitos-base, perspectivas

teóricas e princípios que nos estruturam — os quatro C: conhecimento, cuidado, cooperação e coragem (Podcast, 2024).

CENA 2.1: APRESENTAÇÃO DOS/AS PERSONAGENS: ESCOLHA DOS DESCRITORES

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo (Maireles, Cecília, 1987, p. 734).

Escolher sempre foi um exercício desafiador para mim, pois sei que uma escolha implica em uma renúncia e/ou uma consequência, boa ou não. Mas também assumo que, como pesquisadora, preciso me lançar ao risco, não como uma atitude suicida, mas como um ato pedagógico de coragem, para seguir movimentando a mim e à minha pesquisa.

Entre isto ou aquilo, escolho isto e aquilo. Recuso, deste modo, a dinâmica da corda esticada. Opto por selecionar pesquisas que dialoguem direta e indiretamente com meu trabalho, possibilitando qualificar e ampliar meu repertório analítico.

Para isso, selecionei os seguintes descritores:

- série televisiva AND docência;
- representação AND televisão AND docência OR ensino público;

- cinema AND educação;
- humanidade docente.

A partir destes descritores, busquei pesquisas focadas no modo como a docência é apresentada na televisão e/ou cinema, em específico, a docência exercida no contexto público. Procurei observar como realizam suas análises sobre docência e em quais perspectivas teóricas e metodológicas estão ancoradas. Também analisei quais sentidos sobre estas docências já foram encontrados, descritos e problematizados e quais outros sentidos ainda podem ser explorados.

Sobre o descritor “humanidade docente”, interessa-me observar como este conceito é entendido no campo da Educação e do trabalho docente, para que, a partir dessas pesquisas, eu possa relacionar, ou não, com o que sustentarei como “humanidade docente” a partir de Dal’Igna (2023). Este conceito, bem como os conceitos de *autoria docente* e *presença docente* que compõem o nó da docência (Dal’Igna, 2023), também serão importantes para este trabalho.

Os repositórios escolhidos dialogam com o que defendo no primeiro capítulo — sou uma pesquisadora situada em um tempo e espaço, e ambos me atravessam e constituem como mulher, mãe, professora e pesquisadora. Deste modo, optei por focar em repositórios do Rio Grande do Sul, mas ampliei, a partir do repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devido à sua relevância para a ciência nacional e internacional. Também optei pelo repositório da Universidade de São Paulo (USP), pois meu artefato cultural — a série *Segunda Chamada* — aborda o contexto da educação pública, em específico a EJA, de uma região periférica de São Paulo/SP.

Os repositórios selecionados foram:

- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES;
- Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (LUME);
- Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU);

- Banco de Teses e Dissertações da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA);
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

Como método analítico das pesquisas, selecionei cada uma por título e resumo, e, a partir da temática e de sua relação direta e indireta com esta tese, escolhi quais seriam as “pesquisas-acompanhantes¹³” — que, de algum modo, abordassem docência e séries televisivas sobre ensino público ou EJA.

Deste modo, apresento, na Tabela 1, a organização dos trabalhos que encontrei nos repositórios destacados.

Tabela 1 - Repositórios consultados para a pesquisa bibliográfica

REPOSITÓRIOS	PALAVRAS-CHAVE	TRABALHOS
CAPES	(1) série televisiva AND docência	(1) 350
	(2) representação AND televisão AND docência OR ensino público	(2) 353
	(3) cinema AND educação	(3) 549
	(4) humanidade docente	(4) 19
TOTAL		1.271
LUME	(1) série televisiva AND docência	(1) 14
	(2) representação AND televisão AND docência OR ensino público	(2) 120
	(3) cinema AND educação	(3) 330
	(4) humanidade docente	(4) 00
TOTAL		464
RDBU	(1) série televisiva AND docência	(1) 00
	(2) representação AND televisão AND docência OR ensino público	(2) 00
	(3) cinema AND educação	(3) 02
	(4) humanidade docente	(4) 22
TOTAL		24
ULBRA	(1) série televisiva AND docência	(1) 16
	(2) representação AND televisão AND docência OR ensino público	(2) 02
	(3) cinema AND educação	(3) 15
	(4) humanidade docente	(4) 22
TOTAL		55
USP	(1) série televisiva AND docência	(1) 00
	(2) representação AND televisão AND docência OR ensino público	(2) 00
	(3) cinema AND educação	(3) 04
	(4) humanidade docente	(4) 00
TOTAL		04
TOTALIDADE DOS TRABALHOS		1.818

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

¹³ Cruz (2019) utiliza a expressão “pesquisa-acompanhante”, inspirado pelas aulas da disciplina de Tese III, ministradas pela Profa. Dra. Elí Fabris, em 2016.

Para iniciar a análise, proponho uma analogia ao trabalho dos/as profissionais autores/as, produtores/as e diretores/as cinematográficos/as, em específico, o trabalho de Cao Hamburger, em seu filme *O ano em que meus pais saíram de férias* (2006). Analisei esta obra filmica com meus alunos, em 2023, para a realização da prova de vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Nessa produção, Hamburger (2006) elaborou um belíssimo trabalho — necessário e potente para pensar sob outra perspectiva o triste cenário da ditadura militar no Brasil — a partir de uma operação de escrita e reescrita, incansável e quase artesanal. O autor contou com a colaboração de uma colaboradora e dois colaboradores co-roteiristas — Anna Muylaert, Bráulio Mantovani e Cláudio Galperin — para que, finalmente, pudesse decidir o roteiro final, o que levou quatro anos.

Uso essa referência para articular com meu trabalho analítico e faço essa escolha por dois motivos. O primeiro é porque entendo que referências cinematográficas serão, de certo modo, relevantes para esta pesquisa. O segundo é porque, assim como o trabalho de Hamburger (2006), esta etapa analítica também se apresentou quase artesanal, em que foi necessário pesquisar, selecionar, refinar, escrever e reescrever para que, ao final, com cuidado e rigor, fosse realizada a seleção, a descrição e a problematização das pesquisas escolhidas. Esta etapa levou três meses e também contou com colaboradores/as — os/as integrantes do Lola —, responsáveis por me auxiliarem na escolha dos descritores.

No repositório da CAPES, optei por olhar detalhadamente para três pesquisas que abordam cinema e educação com o olhar voltado à docência.

A dissertação de Andréa Jara (2013), *Uma representação da identidade docente em Malhação*, olha para a representação docente em um programa televisivo brasileiro, buscando descrever e problematizar a imagem estereotipada do/a professor/a de adolescentes e os seus efeitos na cultura.

Thamyres de Araújo (2020), em sua pesquisa, *Um olhar sobre as representações de docência a partir da série televisiva Merlí*, investiga as identidades docentes representadas na série *Merlí*, buscando analisar as formas de ser/estar docente em um contexto pós-moderno.

Na dissertação *A construção do ser-professora: cartografias em cinema e educação*, Valéria da Paiva (2022) foca na análise da construção da imagem dos/as professores/as no cinema, em específico no documentário *Ser e ter* (2007), do

diretor Nicolas Philibert, para pensar a imagem do/a professor/a de Educação Infantil. A autora justifica que este segmento tem menos procura no mercado cinematográfico. Além disso, reforça que, ao final da pesquisa, pôde constatar que a imagem de docentes que mais veicula e é mais consumida é ainda a de professores/as heroicos/as e afetuosos/as.

No LUME, do total das pesquisas encontradas, selecionei quatro para analisar.

A dissertação de Olívia Tavares (2018), *Feminilidades (im)possíveis em Malévola: uma abordagem de gênero*, sob a orientação de Dagmar Meyer — professora pesquisadora importante para a produção de pesquisa do Lola. A pesquisa se situa nos campos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, visando olhar, a partir da personagem Malévola, as marcas de gênero re(a)presentadas a partir da relação desta personagem com ela mesma e com os demais personagens. O estudo tem como metodologia a etnografia de tela, aproximando-se, deste modo, da minha pesquisa.

Além disso, destaco os modos de fazer pesquisa a partir da perspectiva pós-estruturalista, principalmente dos modos de fazer pesquisa de Meyer — referência à Dal'Igna e ao Lola. Com este trabalho, Tavares (2018) afirma que a personagem assume diversas posições como sujeito, atravessadas pelo gênero.

Francielly Dias (2018) aborda, em sua dissertação, *TV Mulher: do passado ao presente: a construção da memória sobre a representação feminina*, o papel que a televisão desempenhou na construção da memória sobre a representação feminina no Brasil, em específico, no programa TV Mulher. O trabalho destaca a relevância da televisão para a construção de memórias e identidades, com foco nos modos de endereçamento para pensar na audiência do programa.

Isso faz com que essa pesquisa se aproxime da minha, pois também empenho um estudo sobre os modos de endereçamento a partir de Elizabeth Ellsworth (2001), para pensar no público almejado na série *Segunda Chamada* e o quanto isso impacta ou não na elaboração das narrativas e representações sobre docência.

Em sua dissertação, *Representações de docências no filme Harry Potter e a pedra filosofal: uma experiência a/r/tográfica em quadrinhos*, Carolina da Silva (2023) analisa a constituição da identidade docente na obra fílmica *Harry Potter e a pedra filosofal*. A pesquisa se encontra no campo dos Estudos Culturais e dos

Estudos Audiovisuais. A partir da análise das identidades docentes representadas nos quadrinhos, a autora realiza um grupo focal de docentes para colocar em debate tais representações.

Este trabalho ora se aproxima e ora se afasta do que proponho nesta pesquisa. A aproximação ocorre no deslocamento dos lugares convencionais pedagógicos, em que retomo Costa (2010) e o conceito de “lugares pedagógicos”. Enquanto o deslocamento acontece quando existe a possibilidade de analisar a docência a partir de histórias em quadrinhos, filmes e outros lugares para além das formações docentes, legislações, currículo ou a própria escola. O afastamento ocorre a partir da metodologia utilizada — os métodos a/r/tográficos e autobiográficos — que dialoga com sua dissertação e com sua formação como professora de Arte.

Bruna Sachet (2024) investiga, em sua dissertação, *Cinema, gênero e ação! Problematizando aulas de matemática por meio da cyberformação com professores de Matemática*, as problematizações matemáticas e não matemáticas a respeito da concepção de gênero a partir de formações de professores/as de Matemática no espaço do cinema via *streaming*. A autora busca identificar se há mudanças nos planejamentos desses/as docentes quando passam por uma formação com a temática de gênero. A pesquisa revelou que os/as participantes perceberam que as aulas de Matemática podem dar sentido sobre ser mulher.

Esta pesquisa se aproxima da minha ao olhar para a plataforma de *streaming* como um lugar formativo e constatar que este espaço ensina modos de ser e atuar como docentes.

No RDBU, após o refinamento, destaco a tese de Cruz (2019), *Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto*. Esta foi uma pesquisa-acompanhante desde o início da minha escrita, inspirando-me a construir a partir dela e do repertório do Lola, com tom autoral.

O autor analisa de que modos gênero em articulação à sexualidade atravessa e constitui a docência no filme francês *Entre os muros da escola*.

Em seu trabalho de conclusão de curso, *Homens na escola: relação entre docência, cuidado e gênero no cinema*, Marina Oorts (2021) observa os modos que o cinema reforça estereótipos sobre a docência masculina na Educação Infantil, a partir do filme dinamarquês *A caça* e o documentário francês *Ser e ter*.

O artigo de Ijaiza Marques (2021), *Pandemia e educação: os impactos psicológicos na ação docente*, examina a saúde mental dos/as professores/as no período das aulas remotas por conta da covid-19.

Selecionei este trabalho por dois motivos. O primeiro motivo é o contexto temporal abordado, visto que também sou uma professora-pesquisadora atravessada pelo impacto da covid-19. Enquanto o segundo motivo é o foco de análise na saúde mental dos/as docentes, em que percebo um caminho e possíveis relações com o que abordarei nos próximos capítulos sobre humanidade docente, conceito utilizado a partir de Dal'Igna (2023).

Em relação às pesquisas encontradas no repositório da ULBRA, selecionei três para analisar rigorosamente.

A dissertação, *Condições contemporâneas de trabalho: representações de empregabilidade no cinema*, de Jeanete Pilger (2012), foca nas condições de trabalho contemporâneas e como o cinema produz e reproduz sentidos a partir deste contexto. A partir de alguns filmes, como o *Diabo Veste Prada*, a autora analisa a relação da sociedade com a demissão e as atribuições dos sujeitos que se demitem ou são demitidos. Um exemplo é a expressão “lixo humano”, utilizada por Pilger (2012) para se referir à “pessoa desnecessária” e, como tal, precisaria ser removida para liberar espaço ao novo.

A autora também analisa o conceito de “empresário de si”, a partir do qual afirma que existe uma tendência no mercado de que cada trabalhador/a cuide e sustente sua condição de empregabilidade por meio da flexibilidade, aceitando ou fazendo a mudança.

Ainda com foco nos trabalhos, especificamente no descritor humanidade docente, apresento a dissertação, *Síndrome de Burnout na sociedade do desempenho: nas tramas da governamentalidade neoliberal*, de Júlia Jacques (2021). A autora aborda a influência dos discursos sobre a Síndrome de Burnout nos/as professores/as que leem a revista Sinpro. O foco é no conceito de “empresário de si”, para buscar entender as relações de trabalho nas quais os/as docentes se esforçam e se regulam para evitar qualquer tipo de fracasso.

A tese de Nara Cechella (2022), *Tirando graça da desgraça dos modos de ser e estar professor na contemporaneidade: representações docentes pelo viés do humor*, analisa as condições e representações de trabalho no contexto contemporâneo. A autora enfatiza a relação do trabalho docente e como tem

produzido sentidos de humor atribuídos à profissão. Para isso, analisa 317 roteiros e apresentações do humorista Diogo Almeida, amparada no campo dos Estudos Culturais. Ao final da pesquisa, Cechella (2022) compreendeu haver presença de uma teoria da superioridade e estereotipagem.

No repositório da USP, mais especificamente nos espaços destinados às pesquisas sobre Educação, encontrei poucos trabalhos e não foi possível selecionar nenhum para uma análise mais detalhada.

Pensando ainda em realizar outros movimentos de busca, verifiquei na ferramenta do Google Acadêmico, trabalhos que se relacionassem com esta pesquisa, para analisar o que se tem produzido especificamente sobre a série *Segunda Chamada*. A partir disso, encontrei um número expressivo de pesquisas, das quais selecionei duas que tratam da série em relação à docência ou à EJA.

Acredito ser importante mencionar que muitos trabalhos versavam sobre a relação da série com a temática de gênero e sexualidade a partir de alguns personagens marcantes, como Natasha (travesti), interpretada por Linn da Quebrada, artista brasileira. E, sob este viés, a série se mostra como um artefato importante para pensar o contexto contemporâneo dentro e fora da escola.

O primeiro trabalho é o artigo, *Segunda Chamada: a representação do professor de arte na Educação de Jovens e Adultos*, de Judivan Ferreira (2021), publicado na Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia. O autor aborda a representação do professor de Arte na EJA, problematizando a (não) valorização desta disciplina para a Educação e os sentidos de docência que as cenas relacionadas ao personagem professor Marco André (re)produzem.

O segundo trabalho selecionado é o artigo *A representação midiática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da série “Segunda Chamada”*, de Carolina Gomes (2021), publicado na Revista Miguel. A autora analisa como a mídia retrata a EJA e quais sentidos são produzidos a partir da série *Segunda Chamada* na comunidade escolar.

Buscando alargar ainda mais a pesquisa em torno da série *Segunda Chamada*, em relação aos meus descritores, fora dos repositórios selecionados, optei por verificar na plataforma de pesquisa do Google as notícias veiculadas sobre a série e suas repercussões. Afinal, como esta tese se insere nos campos da Pedagogia e dos Estudos Culturais, entendo ser importante também voltar o olhar

àquilo que a grande mídia tem apontado sobre a série, meu artefato cultural de análise, conforme apresento na Figura 1.

Figura 1 - Resultados da busca pela série *Segunda Chamada*



Segunda Chamada: série mostra desafios da EJA
29 de jul. de 2022 — **Segunda Chamada** estreia dia 2 de agosto no Canal Futura · **Segunda Chamada** tem um encontro marcado no Canal Futura. · que acompanha professores e ...

Omelete
<https://www.omelete.com.br/series-tv/segunda-chama...>

Segunda Chamada traz moradores de rua para a escola
10 de set. de 2021 — **Segunda Chamada** traz moradores de rua para a escola: "Resgate da cidadania" · Com Ângelo Antônio e seu personagem Hélio, 2ª temporada aborda ...

Correio Braziliense
<https://blogs.correiobraziliense.com.br/proximocapitulo>

Necessária, série Segunda chamada traz lições de ...
26 de set. de 2021 — A trama da aluna Néia (Rejane Faria), que vende livros sem ser alfabetizada e adora viajar nas histórias, é emocionante. A dificuldade ...

O Popular
<https://opopular.com.br/magazine/o-publico-vai-ent...>

"O público vai entrar em contato com personagens ...
Debora Bloch volta a dar vida à professora de português Lucia, na nova temporada da **série** original Globoplay **Segunda Chamada**.

Disponível em: [google.com/search?q=s%C3%A9rie+segunda+chamada](https://www.google.com/search?q=s%C3%A9rie+segunda+chamada). Acesso em: 12 mar. 2025.

Ao digitar a expressão “série *Segunda Chamada*”, encontrei manchetes que chamam a atenção ao veicular noções de um tipo de docência vocacionada ou heroica, apresentando as/os professoras/es personagens como inspiradoras/es, amorosas/os e guerreiras/os. Além de notícias que abordam a denúncia às desigualdades de toda ordem que a série apresenta.

Ainda no Google, pesquisei os comentários sobre a série *Segunda Chamada*, nos quais encontrei os dados explicitados na Figura 2.

Figura 2 - Resultados da busca por comentários sobre a série *Segunda Chamada*



Segunda Chamada
2019 · Drama · 2 temporadas

Visão geral Elenco Assistir programa Episódios Avaliações

Avaliações
Resumo da avaliação do público

5 4 3 2 1

4.9
★★★★★
148 notas

Avaliações do público

★★★★★
Está série precisa ser vista por todos; é maravilhosa. Eu super recomendo. Um verdadeiro espetáculo. Uma obra de arte. Bravo, obrigado, obrigada. Digna de muitos prêmios. Este episódio foi o mais emocionante. "2T 6E" Eu chorei demais. Atuação perfeita desses ...

Mais avaliações do público (71) →

Assistir programa [EDITAR SERVIÇOS](#)

Assistir agora Assinar Assisti Quero assistir

Sobre

83% gostaram desse programa de TV

Usuários do Google

No ensino noturno de jovens e adultos da EE Carolina Maria de Jesus, o diretor Jaci e os professores Lúcia, Eliete, Marco André e Sônia seguem determinados a mostrar a alunos de diferentes idades e perfis o poder de transformação social da educação.

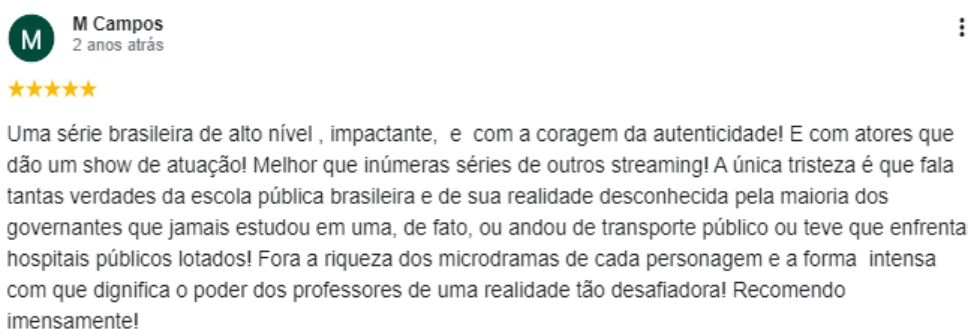
Disponível em: [google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada](https://www.google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada).

Acesso em: 12 mar. 2025.

A partir dessa breve pesquisa, foi possível analisar a aceitação do grande público na avaliação do Google, que estabelece uma escala de um a cinco, sendo cinco a melhor pontuação. A série recebeu 148 boas avaliações, totalizando uma média de 4,9. Além da nota, o público fez comentários bastante positivos, apesar de repetitivos, em relação à série.

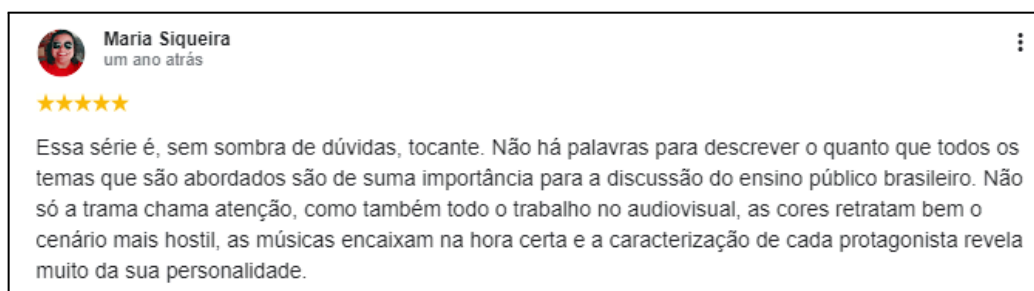
Deste modo, selecionei três — apresentados nas Figuras 3, 4 e 5 — para ilustrar como o público tem recebido, entendido e aprendido com a série. Também selecionei um comentário — exposto na Figura 6 — em que o autor faz uma crítica em uma perspectiva mais negativa. Todavia, considero importante mencionar que, neste momento, não pretendo fazer uma análise detalhada dos comentários, mas ilustrar como a série atravessou o grande público.

Figura 3 - Comentário 1: sentidos de “verdade” sobre a escola pública



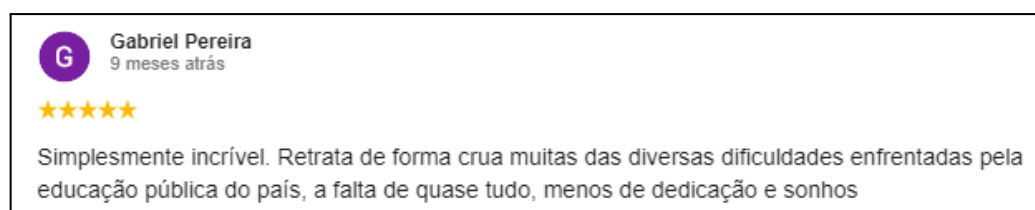
Disponível em: [google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada](https://www.google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada).
Acesso em: 12 mar. 2025.

Figura 4 - Comentário 2:
emoção e tensão como gatilhos formativos sobre educação pública



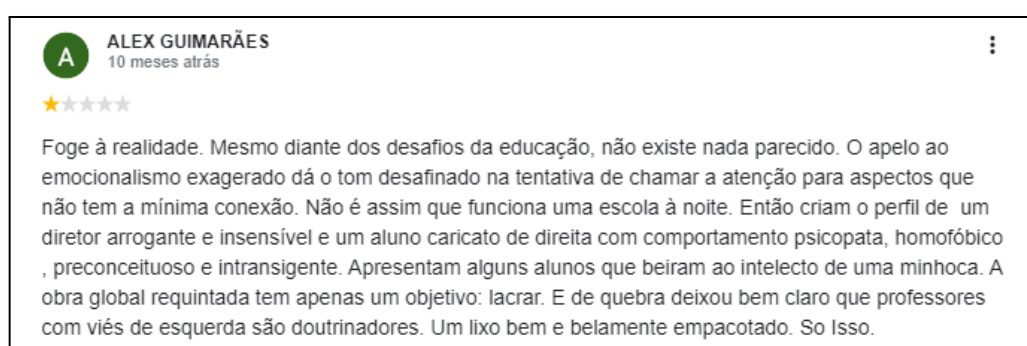
Disponível em: [google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada](https://www.google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada).
Acesso em: 12 mar. 2025.

Figura 5 - Comentário 3: tom celebrativo para um “espaço de sonhos”



Disponível em: [google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada](https://www.google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada).
Acesso em: 12 mar. 2025.

Figura 6 - Comentário 4: tom mais crítico em relação à linguagem fílmica apelativa



Disponível em: [google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada](https://www.google.com/search?q=coment%C3%A1rios+sobre+s%C3%A9rie+segunda+chamada).
Acesso em: 12 mar. 2025.

É possível perceber um envolvimento sentimental do público com a série e as/os personagens, que ocorre por meio do roteiro, luzes, cenário, músicas e artistas. A série emociona e, com isso, consegue se aproximar do público, reiterando o papel social da televisão, sobretudo, ensinando sobre os modos de ser professor/a na EJA no Brasil.

A partir das análises dos artigos, das teses, das dissertações e da grande mídia, constatee que:

- as pesquisas de Jara (2013), Araújo (2020), Gomes (2021), Paiva (2022), Silva (2023) e Sachet (2024) estão voltadas para a representação da docência ou do trabalho docente no cinema, a partir dos Estudos Culturais;
- as pesquisas de Dias (2018), Tavares (2018), Cruz (2019), Ferreira (2021), Oorts (2021) e Paiva (2022) também focam na relação entre cinema e Educação, e se amparam nos Estudos Culturais e nos Estudos de Gênero;

▪ as pesquisas de Pilger (2012), Jacques (2021), Marques (2021) e Cechella (2022) estão voltadas para as relações de trabalho contemporâneas, em específico o trabalho docente, bem como a narrativa do seu “adoecimento”, a partir dos Estudos Foucaultianos.

Das análises realizadas a partir dos repositórios, nem todos os trabalhos foram selecionados na etapa de refinamento e pós-refinamento, pois apesar de tratarem de temáticas relacionadas a esta pesquisa, tive o cuidado de selecionar os que dialogassem direta ou indiretamente com as perspectivas teóricas com as quais me proponho a dialogar, a partir dos Estudos Foucaultianos, dos Estudos em Docência e Trabalho Docente e dos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista.

Sobre os modos de fazer pesquisa em uma perspectiva pós-crítica, apoio-me em Meyer e Paraíso (2021, p. 16-17):

essas metodologias são construídas de modo claro e combativo porque precisamos que nossas lutas por construir outras perguntas e outros pensamentos na educação e na saúde sejam mais compreensíveis. Por isso, construímos nossos modos de pesquisar movimentando-nos de várias maneiras: para lá e para cá, de um lado para o outro, dos lados para o centro, fazendo contornos, curvas, afastando-nos e aproximando-nos. Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder [às] nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar. Movimentamo-nos, em síntese, para multiplicar sentidos, formas, lutas.

Isso implica em uma observação dos modos de fazer, anunciar e articular cada pesquisa. Afinal, ao tratar dos modos de exercer a docência, podemos acabar reforçando os sentidos de uma docência vocacionada, uma abordagem da qual pretendo me distanciar, pois “a docência não é um impulso natural e universal” (Dal’Igna, 2023, p. 45).

A descrição de uma docência vocacionada e heroica foi percebida de forma mais ampliada por meio das manchetes sobre a série *Segunda Chamada*, ao reforçarem a ideia de que os/as professores/as da EJA precisam ser amáveis, compreensivos/as e dedicados/as integralmente aos/às alunos/as e às escolas, bem como resilientes perante as dificuldades de toda ordem, para poderem cumprir “a

missão”. Desta forma, a mídia opera como um território potente para o governo dos/as docentes.

Isso é possível, porque cada instituição e a população que a habita assume para si o compromisso de fazer a seguridade funcionar — ou seja, de conduzir o outro e a si mesmo para o mais próximo possível, e de forma contínua, da norma. Fazemos dessa forma, não porque somos “obrigados”, mas porque aprendemos a pensar e a sentir para ser assim.

[...]

Dentro da escola, a docente é o sujeito que atua buscando trazer e manter segura a população. Ou seja, a professora é o ponto de apoio do Estado para a seguridade. Estando com a população dia após dia, ela funciona como sujeito central para a condução das condutas necessárias à aproximação de cada uma e de todas as crianças da norma (Silveira, Catharina, 2019, p. 64-65).

Para Dal'Igna (2023), a profissão docente segue sendo constituída pelo princípio da vocação religiosa, de uma servidão missionária e heroica.

Ao analisar as teses e dissertações que acabaram não sendo selecionadas, percebi uma recorrência de olhar para a docência a partir dos/as estudantes ou, também, a partir da escola (sua estrutura e organização), descolando e desconectando, de certo modo, da própria identidade pessoal-profissional dos/as professores/as que vêm antes, durante e depois do sinal bater para entrarem em sala de aula.

No entanto, reconheço a relevância destes estudos para pensar o trabalho docente, mas percebo ainda pouca ênfase nos sujeitos professores/as, em suas identidades e subjetividades humanas-profissionais. Penso que isso não aponta uma lacuna ou um silenciamento — pois muito tem sido feito —, mas uma oportunidade potente para pensar a docência na EJA produzida pela mídia.

Em 2002, a pesquisadora e professora Rosa Fischer já alertava para a urgência e a necessidade de transformar a mídia em objeto de estudo no âmbito das práticas pedagógicas escolares. Mais de 20 anos depois, em um cenário tomado pela mídia, interessa-me refletir sobre quais são as outras urgências, como esta mídia — posta e fixada na cultura — tem abordado e reproduzido sentidos sobre trabalho docente e docência.

Como encerramento deste capítulo, apresento a revisão bibliográfica detalhada no Quadro 18, em *Por trás das câmeras: Apêndice A - Revisão bibliográfica*. E anuncio que, no próximo capítulo, discorrerei sobre a escolha metodológica de etnografia de tela, a partir de uma breve revisão histórico-teórica

sobre a televisão brasileira e o campo dos Estudos Culturais em articulação com a Educação.

Reitero que acredito na importância de uma revisão histórica para situar os sujeitos e a cultura do seu tempo, como aponta Bauman (2021). Ao descrever os sólidos — aquilo que era ou ainda é permanente na cultura —, podemos ignorar inteiramente o tempo. Porém, ao descrever os fluidos — aquilo que flui, muda, adapta-se com ligeireza na cultura —, é preciso datar e registrar o tempo. Para o filósofo, no contemporâneo, os líquidos são como fotos instantâneas e, para não perdê-las, é preciso datá-las.

CENA 3: EPISÓDIO 2: PROCEDIMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO: ARTEFATOS CULTURAIS E ETNOGRAFIA DE TELA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Como professora de Literatura Brasileira, sempre apresentei aos/às meus/as alunos/as as obras literárias como artefatos histórico-culturais, por identificar que, em cada uma, há o registro dos sujeitos de seu tempo. Por isso, reconheço a literatura como um artefato histórico-político importante e potencialmente perigoso.

Devo aclarar que não associo o perigo diretamente à literatura, tão pouco aos/às autores/as, pois não opero na perspectiva da censura, recusando qualquer crença que associe a literatura a algo nocivo. Todavia, assumo que o exercício de uma leitura não-crítica, ingênua e descontextualizada das histórias que cada livro apresenta é potencialmente perigosa. A intencionalidade dos/as autores/as e produtores/as se mescla às lentes dos/as leitores/as, que dão outros e novos contornos às histórias. Amplio a análise para pensar também que são os/as telespectadores/as, por meio de suas lentes, que também atribuem outros e novos sentidos possíveis às novelas, filmes e séries.

Portanto, a literatura está posta por seus autores/as, não é neutra, mas intencional. Ao chegar, mescla-se e se funde à cultura. E, assim, a literatura muda, flui, agrega, difunde, ensina, manifesta-se de modos diferentes em cada um/a de nós.

Ao estudar a linha histórica da Literatura Brasileira, a partir do seu início, no Quinhentismo — período literário no qual as obras eram produzidas pelos colonizadores, como a clássica Carta de Pero Vaz de Caminha ou os documentos do Padre Antônio Vieira, caracterizadas como Literatura de Informação e Formação — era possível estimular a colonização e catequizar os/as indígenas. Portanto, esta literatura operou como formadora e também registrou, de certo modo, uma perspectiva da história de 1500 a 1600, em nosso país.

A Carta de Pero Vaz de Caminha foi utilizada por muitos anos para descrever como éramos e, por muito tempo, serviu para produzir sentidos de que éramos passivos de dominação, construindo e reforçando o imaginário do que era ser brasileiro, bem como as nossas origens.

Mais adiante, em 1836, ao iniciar a fase do Romantismo, o Brasil estava passando pelo contexto histórico da Independência (1822). Um dos maiores autores

deste período, à época, José de Alencar, ocupava um cargo político importante como Ministro da Justiça, em 1868, com um papel pontual na formação cultural do país.

O autor reconhecia uma lacuna identitária no Brasil independente e, assim, trabalhou literária e politicamente para reinventar a história sobre nós, um Brasil sem Portugal. Alencar não visava uma reconstrução histórica, antropológica ou geográfica, seu intento era uma reconstrução do imaginário brasileiro.

Essa fase do Romantismo no Brasil ficou conhecida como Indianismo ou Nacionalismo, pois as obras idealizavam e romantizavam o país, a população e a própria história. Se antes éramos descritos/as como bárbaros/as ou selvagens passivos/as de dominação pelos/as colonizadores/as, agora, nossos indígenas eram aguerridos, nossas indígenas belas e formosas, nossas florestas eram fartas e o povo era honesto, cristão e trajado de bons costumes. A exemplo, podemos pensar em obras, como *I-Juca-Pirama* — que significa “aquele que deve morrer” —, escrito em 1851, por Gonçalves Dias, reforçando o ideal de indígena guerreiro.

Alencar defendia a literatura nacionalista como um projeto político, formador e potente para o imaginário sobre ser homem, ser mulher, ser família, ser Brasil. Conforme Luiz Aguiar, devemos a Alencar a invenção do “ser brasileiro”, ainda em vigor, e assim continuará até uma nova ruptura cultural que ocorrerá, novamente, pela literatura¹⁴. Arrisco-me a afirmar que não será apenas por meio da literatura, mas pelas distintas manifestações artísticas e midiáticas.

Não pretendo me estender em uma análise literária. Penso que o exposto já contribui para o que desejo argumentar: a literatura foi e ainda é um artefato cultural formativo, que ensinou e reproduziu modos de ser e de não ser, do Quinhentismo ao contexto atual contemporâneo. Naquela época, uma parte brasileira se formou e se constituiu a partir daquilo que leu.

Nos anos 1940, a literatura foi conquistando outros espaços e formas, as histórias foram sendo adaptadas para as radionovelas, sendo a primeira *Em busca da felicidade*, lançada no Brasil, na Rádio Nacional do Rio de Janeiro. O texto original era do cubano Leandro Blanco, adaptada por Gilberto Martins. Essa novela era transmitida pelas manhãs, visando o público das donas de casa, potenciais

¹⁴ Disponível em: luizantonioaguiar.blogspot.com/2016/10/?m=1. Acesso em: 12 mar. 2025.

consumidoras dos produtos que a patrocinavam, sendo um deles, à época, o creme dental Colgate¹⁵.

Neste sentido, é possível reconhecer mais uma vez a literatura, agora adaptada à radionovela, como um artefato cultural formativo, reforçando os sentidos sobre ser mulher nos anos 40 e ensinando também sobre modos de consumo. Considero importante mencionar que assumo como um artefato da cultura produções midiáticas, literárias e cinematográficas que permitem, a partir de análises, pensar e problematizar as sociedades.

Para Andrea Souto e Anselmo Alós (2017, p. 7), “é quase senso comum afirmar que o cinema, ao longo dos séculos XX e XXI, cumpre, no imaginário social, o papel que cabia à literatura ao longo dos séculos XVIII e XIX”.

Contudo, a chegada da televisão ao Brasil, na década de 50, trouxe uma proposta mais ampla de entretenimento, pelo jornalista Francisco Chateaubriand, com a importação de 200 televisões e a fundação da TV Tupi. “Uma menina de seis anos vestida de índio, um bispo abençoando equipamentos eletrônicos e 200 aparelhos de TV existentes em todo o território nacional. Foi assim que, há 70 anos, surgiu a televisão no Brasil¹⁶”.

Esta cena descrita aponta para a ideia de celebração, de algo “sagrado”, importante e inovador, digno de “bênçãos” do bispo, algo importado, mas com um “tom brasileiro”, forjado pela roupa de indígena da menina. Acredito que, naquele instante, além do anúncio da chegada da televisão ao Brasil, foi também definido qual seria o seu lugar e papel na vida das pessoas.

Entre 1950 e 1960, a pioneira TV Tupi teve seu protagonismo nas produções televisivas. Em 1965, surgiu a TV Globo, sendo, posteriormente, uma das maiores do país. Na década de 60, os festivais nacionais de música começaram a ser exibidos na televisão. A Jovem Guarda, na TV Record, registrava os novos nomes do rock brasileiro, reflexo da *beatlemania*, no Brasil, como Roberto Carlos, Erasmo Carlos e Wanderléa. Já na TV Tupi, Caetano Veloso e Gilberto Gil pilotaram, por três meses, o *Divino Maravilhoso*, consagrando a Tropicália, ao lado de tantos outros artistas até hoje referências para a música popular brasileira. Importa destacar que o

¹⁵ Disponível em: memorialdademocracia.com.br/page/a-era-do-radio/estilos/dramaturgia#. Acesso em: 12 mar. 2025.

¹⁶ Disponível em: jornal.usp.br/cultura/os-70-anos-da-tv-no-brasil-politica-realismo-e-narrativa-da-nacao/. Acesso em: 12 mar. 2025.

programa obteve um grande sucesso e retorno do público, porém, durou somente três meses, pois a rede Globo o considerou subversivo frente ao contexto ditatorial atuante na época (1968).

Entretanto, a partir da década de 70, a televisão foi ganhando uma forma mais próxima do que conhecemos atualmente e sua programação foi ficando mais consolidada, com programas fixos, novelas com maior duração e audiência, telejornais e publicidade. Nesse mesmo período, o Brasil passava pelos anos de chumbo, de 1964 a 1985, em que a televisão cumpriu, de certo modo, um papel formativo importante, ora reforçando o que se pretendia em nível de política por meio dos programas e das próprias telenovelas, ora censurando tudo aquilo que não servia ao novo sistema ditatorial.

“A televisão brasileira se tornou uma das mais importantes do mundo graças a muito trabalho e muito talento”, reflete o professor da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP Eugênio Bucci. “É necessário lembrar também”, acrescenta, “que o crescimento da TV foi um projeto cultural assumido e declarado da ditadura militar, que investiu na infraestrutura. O governo autoritário queria que a televisão costurasse a identidade nacional por meio das imagens, e conseguiu isso. Foi a televisão que construiu os vínculos de pertencimento imaginário pelos quais os brasileiros aprenderam a se reconhecer brasileiros”¹⁷.

O espaço público migrou para o espaço-midiático. Para Eugênio Bucci (2016), o telespaço público é o espaço público regido pela instância da imagem ao vivo. No período da ditadura militar, atrações de ordem do entretenimento serviram como uma espécie de compensação à ausência de democracia dentro e fora da televisão.

Segundo o autor, como a sociedade não podia atuar como cidadã, como fonte e fiscal do poder, foi convocada a participar como plateia. Desta forma, a televisão integrou — e ainda integra — o imaginário brasileiro.

Há uma característica da televisão brasileira muito específica e diferente de outros países, influenciando nos modos de fazer cada novela, série, programa e atrações. No caso brasileiro, a rádio evoluiu para a televisão, diferente de outros países em que esta transição ocorreu a partir do cinema. Este caminho à brasileira impactou os modos de produção midiática do nosso país, em que, muitas vezes, o real e a ficção se articulam.

¹⁷

Bucci (2016) aponta que as novelas foram “ensanduichando” o noticiário. Atualmente, não só as novelas, mas as séries também fizeram isso. No próximo capítulo, a partir dos excertos da série *Segunda Chamada*, analisarei com maior detalhamento essa mistura entre o real e a ficção.

Para o autor, “o realismo da narrativa de ficção, ao lado do irrealismo tão falso quanto edificante dos telejornais, mantinha um dueto que se contrapunha à força centrífuga inata do telespaço público” (Bucci, 2016, p. 18). Portanto, esse engendramento é a raiz e essência da atual cultura de massas, que mesmo refinada e turbinada pela internet e redes sociais, permanece intacta em sua centralidade como produtora do imaginário brasileiro.

Pergunto: o que tenho entendido sobre a *produção do imaginário brasileiro* neste trabalho?

Procurando dialogar com o que apresento sobre a breve história da televisão brasileira e sua produção de sentidos ao longo deste tempo, busco apoio teórico em Foucault (2021). Para o autor, o que faz com que o poder se mantenha é que ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos, atravessando todo o corpo social. Isto é, os efeitos do poder circulam de forma contínua e individualizada nesse corpo social. Assim, o poder se torna mascarado, diluído, sendo impossível perceber sua presença.

Na mídia, por exemplo, os discursos se camuflam e difundem influenciando, em nível de grande massa, o comportamento dos sujeitos telespectadores, que aprendem modos de ser, estar e fazer na cultura, a partir de valores ditados pelas instituições valorizadas por sua sociedade, tais como a família e a escola.

Fischer (2002) cria o conceito de “dispositivo pedagógico da mídia” e analisa os modos como a televisão ensina e opera como um dispositivo de poder. A autora ainda reconhece que o currículo é um dispositivo bem mais amplo do que uma grade de disciplinas e conteúdos.

[...] defendo neste artigo que a produção de significações nos diferentes espaços da cultura, a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estão relacionadas direta e profundamente às práticas e aos currículos escolares.

[...]

Ou seja, a mudança histórica que experimentamos não pode ser entendida, hoje, sem que se considere a centralidade da cultura, dos múltiplos processos de atribuição de sentido às práticas sociais, no âmbito do amplo

desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (Fischer, 2002, p. 153).

É possível assumir essa perspectiva sobre currículo, por existir uma conexão importante entre cultura e pedagogia, em que a mídia opera, ora produzindo sentidos sobre educação, ora reproduzindo sentidos de educação que permeiam a própria cultura.

É a partir desse contexto analítico que, no final dos anos 50, na Inglaterra, surgiram os Estudos Culturais, campo que discute e analisa novos e outros lugares de aprendizagem. Para Camozzato (2014), não se trata de outras pedagogias em atuação, mas de novas ênfases. Esses outros lugares vêm se multiplicando cada vez mais, como as redes sociais e as plataformas de *streaming*, músicas e *podcasts*.

Parte do que somos perpassa espaços de formação não conhecidos tradicionalmente como espaços pedagógicos. Contudo, o que ouvimos, assistimos e como interagimos nos atravessa e nos constitui como sujeitos deste tempo. Há toda uma estrutura cultural organizada para nos capturar para uma lógica de consumo.

Costa (2010) aponta que a escola não escapou disso, pois os artefatos que circulam na cultura atravessam, de muitos modos, o comportamento da sociedade, o que acaba modificando estruturas políticas, culturais e também educacionais. Este é o contexto dos sujeitos pós-modernos e, conseqüentemente, da escola, que se relaciona com a mídia de outros modos.

A presença da mídia tem se intensificado nas rotinas dos sujeitos, com o tempo acelerado e líquido, com pouco tempo para o descanso e ócio produtivos, mas oferece, em contrapartida, o prazer imediato a partir das telas. Emicida, cantor e compositor brasileiro, em sua música *Paisagem*, letra que compõe o álbum *Amarelo*, propõe uma reflexão acerca dessa nova lógica cultural.

Em algum lugar entre a rua e a minha alma
Estampido e a libido trepa, entre gritos de calma
Bem louco de like brisa
Que a rede social dá o que nós quer
Enquanto rouba o que nós precisa

Porque nada é sólido, nada
Beijos cálidos, fadas
Tudo insólito, cara
Sente o hálito, afaga

Rosto pálido, é foda
Eu quero um bálsamo, para

Esse tempo sádico, encara
Putá sonho inválido, acorda¹⁸.

Ainda em diálogo com Emicida, Mario Benedetti, em seu poema *Tiempo sin tiempo*, reflete sobre a necessidade de um tempo sem tempo, sem o martelo do relógio, um tempo mais *Kairós*¹⁹.

Tiempo para esconderme
En el canto de un gallo
Y para reaparecer en un relincho
Y para estar al día
Para estar a la noche
Tiempo sin recato y sin reloj

Vale decir preciso
O sea necesito
Digamos, me hace falta
Tiempo sin tiempo²⁰.

Essa relação do tempo com a vida contemporânea é analisada e problematizada a partir de Bauman (2021). O filósofo entende que o tempo nem sempre foi acelerado; em uma relação direta com o movimento, tem uma história.

Segundo Bauman (2021), na pré-modernidade — “as pernas humanas ou equinas” — costumavam confinar os movimentos dos corpos pré-modernos. No entanto, a inventividade humana acelerou nossos movimentos a partir da modernidade, em que forjamos novas formas de nos transportar, extrapolamos os limites da velocidade, entramos em uma lógica de aceleração de tudo, como um mecanismo de poder e dominação. O céu talvez já não seja mais o limite.

Graças à sua flexibilidade e expansividade recentemente adquiridas, o tempo moderno se tornou, antes e acima de tudo, a arma na conquista do espaço. Na moderna luta entre tempo e espaço, o espaço era o lado sólido e impassível, pesado e inerte, capaz apenas de uma guerra defensiva, de trincheiras — um obstáculo aos avanços do tempo. O tempo era o lado dinâmico e ativo na batalha, o lado sempre na ofensiva: a força invasora, conquistadora e colonizadora (Bauman, 2021, p. 13).

¹⁸ Disponível em: youtube.com/watch?v=ceFhxeW40E. Acesso em: 12 mar. 2025.

¹⁹ “[...] Kairos que, em português, escrevemos Kairós, tinha para os gregos o significado de ‘momento certo’ ou momento oportuno. É uma ocasião indeterminada no tempo em que algo especial acontece. A palavra é usada em teologia para descrever o ‘tempo de Deus’. Não é um tempo quantitativo, como khronos. Não pode ser medido porque é um tempo diferente. É um tempo qualitativo” (Rossi, Padre Marcelo, 2013, p. 18).

²⁰ Disponível em: poemas-del-alma.com/mario-benedetti-tiempo-sin-tiempo.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

Bauman (2021) apresenta o projeto Panóptico de Jeremy Bentham como arquimetáfora do poder moderno, em que havia presos-internos supervisionados por quem detinha o domínio do tempo, do espaço e, conseqüentemente, da liberdade, ou seja, quem detinha o poder. Essa dupla relação daqueles que detinham o poder e dos que não detinham ocorre baseada nos limites de espaço, tempo e movimento, em um contexto pós-moderno, no qual os limites do tempo, espaço e movimento foram forjados, manipulados, extrapolados e, sobretudo, turbinados. Quem detém o poder?

Ainda importa pensar, a partir do que expõe o autor, que o poder na lógica do projeto Panóptico era caro, custoso e trabalhoso, pois era necessário empreender tempo e responsabilidades sobre aqueles que estavam presos. O poder pós-panóptico é extraterritorial e instantâneo.

[...] o advento do telefone celular serve bem como “golpe de misericórdia” simbólico na dependência em relação ao espaço: o próprio acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem — a diferença entre “próximo” e “distante”, ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer. Isso dá aos detentores do poder uma oportunidade verdadeiramente sem precedentes: eles podem se livrar dos aspectos irritantes e atrasados da técnica de poder do Panóptico (Bauman, 2021, p. 15).

O poder moderno e pós-moderno é fluido e dissolúvel. Bauman (2021, p. 18) pontua que, nesta lógica, “não pode haver cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas, e que qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado”. O poder opera, instantaneamente, em uma lógica do descarte e do consumo.

Portanto, o tempo é *Chronos* e o espaço não mais existe, se converteu em sinais e satélites, e nos convoca a fazer parte do jogo, conectando, plugando, dando *play*, carregando, clicando, curtindo e compartilhando em uma velocidade fluida, rápida e dinâmica. Este parece como um novo engendramento do poder no contexto contemporâneo.

Ao compreender que a televisão pode operar como dispositivo de poder, ao nos capturar por meio das imagens, educando-nos, forjando uma falsa sensação de prazer e roubando nosso tempo, Bauman (2021) afirma que esta é uma nova forma de dominação, em que a liderança foi substituída pelo espetáculo e o acesso às informações se converteu no direito mais batalhado pela sociedade.

[...] está na estimativa de Pierre Bourdieu entre os mais perecíveis dos bens em oferta; de fato, a vida útil dos noticiários é visivelmente curta se os compararmos às novelas, programas de entrevistas e programas cômicos. Mas a perecibilidade dos noticiários enquanto informação sobre o “mundo real” é em si mesma uma importante informação: a transmissão das notícias é a celebração constante e diariamente repetida da enorme velocidade da mudança, do acelerado envelhecimento e da perpetuidade dos novos começos (Bauman, 2021, p. 146).

Bourdieu (1997) aponta que o noticiário apresenta uma variedade de informações, as quais consumimos sem percebermos o tempo consumido. Para o autor, o tempo é raro na televisão, sendo usado para apresentar coisas fúteis e assim se ocultam as importantes. Deste modo, é preciso reconhecer que a televisão não é neutra e, sem dúvida, opera como um dispositivo de poder.

Segundo Fischer (2002), existem muitas formas propostas pela televisão para fazermos operações em nosso corpo e modos de ser e estar, não só a partir dos discursos, mas também de todos os recursos de roteiro, cenografia, elenco, figurino, edição e sonorização, cumprindo assim um papel político e pedagógico. A argentina Beatriz Sarlo (2013) defende uma ideia de “*televisibilidad*” — conjunto de qualidades, neste caso, específicas da televisão argentina, para produzir verdades — que contempla as múltiplas linguagens, como: som, imagens, improviso, silêncios, metáforas e símbolos.

Assim, a partir do registro dos recursos de linguagem e da definição de “*televisibilidad*”, selecionamos um grupo de “categorias” assim discriminadas: a autorreferência (o modo como a TV fala de si mesma através de diferentes produtos); a repetição (imagens e estruturas que retornam, propiciando tranquilidade, prazer e identificação); o aval de especialistas (para a legitimação das verdades narradas); a informação didática (colocando o espectador na posição de quem deve ser cotidianamente ensinado); a opção por um vocabulário “facilitado”, traduzido, especialmente quando relacionado a termos técnicos; a reiteração do “papel social” da TV (o veículo apresentando-se como denunciador dos problemas sociais e, igualmente, como fonte das soluções possíveis; em suma, como um lugar “do bem”); a caracterização da TV como lócus da “verdade ao vivo”, da “realidade” (especialmente, nas transmissões ao vivo e na busca de imagens que “reproduzam o real”, mesmo em comerciais e telenovelas); a transformação da vida em espetáculo (seja nas produções ficcionais, seja nos materiais informativos *stricto sensu*); a caracterização da TV como o “paraíso dos corpos” (particularmente, dos corpos jovens e belos); a reprodução na TV de práticas e normas nitidamente “escolarizadas” (Sarlo, 2013, p. 53, grifos da autora).

Essa organização da televisão e, atualmente, uma mídia turbinada a partir das redes sociais, captura-nos por meio das experiências propostas, constituindo-nos

como sujeitos, ensinando-nos formas de ser e viver nesse tempo. As qualidades apresentadas por Sarlo (2013) são estratégias midiáticas de vínculo e aproximação com os/as telespectadores/as que, ao se aproximarem de seus/as heróis/as, vilões/as, relatos pessoais comoventes, notícias sensacionalistas, programas de relacionamentos são, o tempo todo, interpelados a refletir e agir sobre si, seus corpos, suas famílias, seus trabalhos, suas condutas.

Os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. São histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. Elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção. Quando dizemos que o cinema cria um mundo ficcional, precisamos entendê-lo como uma forma de a realidade apresentar-se (Fabris, 2008, p. 118).

Para Costa (2010), nisso está implicado o poder, não um poder maligno que emana de uma fonte, mas um poder produtivo e circulante. Um poder que, para a autora, exerce uma *vontade de saber* como uma *vontade de poder*.

Ao retomar o exercício e a proposta inicial deste capítulo — pensar na televisão como um artefato pedagógico, amparado no campo dos Estudos Culturais —, assumo o alargamento dos limites referentes às análises do currículo. Moreira e Silva (2018a) afirmam que o currículo, há muito tempo, já não corresponde a uma área técnica, o qual era analisado a partir de métodos e técnicas.

Para os autores, o currículo deste tempo é passível de ser analisado por um viés sociológico, político e epistemológico. É considerado um artefato social e cultural (Moreira; Silva, 2018a).

Importa mencionar que esta pesquisa coloca maior enfoque no entendimento sobre currículo, a partir de 1960 a 1970. Antes deste período, havia outras determinações e conceitos, expostos, com detalhamento, por Moreira e Silva (2018b), na obra organizada pelos autores, *Currículo, cultura e sociedade*.

Nesta tese, opero com o conceito de currículo apresentado por Moreira e Silva (2018a, p. 16; p. 21):

não mais se supervalorizam o planejamento, a implementação e o controle de currículos. Não mais se enfatizavam os objetivos comportamentais. Não mais se incentivava a adoção de procedimentos “científicos de avaliação”. Não mais se considerava a pesquisa educacional quantitativa como o

melhor caminho para se produzir conhecimento. Deslocaram-se e renovaram-se, em síntese, os focos e as preocupações.

[...]

A teoria curricular não pode mais, depois disso, se preocupar apenas com a organização do conhecimento escolar, nem pode encarar de modo ingênuo e não-problemático o conhecimento recebido. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

Deste modo, assumo a ideia de que educação e cultura estão implicadas em uma relação de poder, que se manifesta de forma diluída e pouco cristalina nos currículos. Ainda, acrescento a esta análise o conceito de currículo oculto — que será analisado a partir do artefato cultural, a série *Segunda Chamada* — que abrange o contexto educacional não presente no currículo formal.

Henry Giroux e Roger Simon (2018) pontuam que, à primeira vista, podemos não perceber a relação entre cultura e pedagogia. Afinal, a própria cultura popular é, em si, um espaço pedagógico, por formar o imaginário dos/as estudantes e professores/as e organizar as bases das subjetividades. A partir dessa relação entre cultura e Educação, surge, no campo dos Estudos Culturais, em meados dos anos 80, a expressão “pedagogias culturais”, considerada uma ferramenta conceitual mais adequada para abordar as práticas culturais extracurriculares, ou seja, as práticas que circundam a Educação, mas não compõem necessariamente o currículo oficial.

Nesta perspectiva, Costa (2010) entende como lugares pedagógicos um espaço no qual o poder é organizado e difundido, como: bibliotecas, cinemas, jornais, revistas, televisão e, acrescento ainda, internet e redes sociais.

Em um ligeiro retorno à introdução desta tese, quando elaboro uma descrição de um dia de aula na EJA na qual lecionava, fui interpelada, naquele momento, pela necessidade de conduzir o olhar de dentro para fora. Isto é, desviei o olhar para fora, para a cultura e suas operações de governo das subjetividades (Costa, 2010).

Reconheci na televisão, especificamente, na série *Segunda Chamada*, um convite à reflexão sobre minha própria prática docente; mais do que isso, senti-me convocada a olhar com as/os personagens professoras/es e estudantes. Fui capturada e conduzida a aprender como Ellsworth (2001). Fiquei fascinada e estimulada com a força social, política e estética da série.

Como duvidar daquilo que estava sendo ensinado a partir das imagens? Como analisar sem cair na cilada dicotômica do certo e errado? O que a série

buscava ensinar sobre ser professor/a na EJA no Brasil? Por que ensinar desse modo e não de outro?

Para Costa (2010), essas tecnologias da informação promovem um fascínio que envolve desejos, sonhos, modelos a serem imitados e aptidões a serem adquiridas, pois as pessoas implicadas com essas tecnologias são consumidoras, ou seja, operam em uma lógica neoliberal.

Em relação ao consumo, ele já não é mais entendido no sentido literal ou radical da palavra, pois até os modos de consumo se modificaram. É possível imitar e, a partir disso, adquirir/consumir uma nova imagem de si com base no que é reproduzido na televisão. No caso da série *Segunda Chamada*, é possível consumir modos de docência, afinal,

as crianças e jovens que circulam nas escolas de hoje são sujeitos forjados no interior dessa cultura do consumismo, do descarte, da espetacularização das mídias. Quando esses jovens chegam à escola já estão inteiramente capturados pelas malhas do consumo (Costa, 2010, p. 139).

As pedagogias culturais são, portanto, ferramentas conceituais que analisam as pedagogias presentes nos espaços não comuns à escola, ou seja, analisam a pedagogização da vida contemporânea. Um dos nomes que se destacou nos estudos sobre as pedagogias culturais foi o de Ellsworth.

A autora discute como a mídia, os museus e a arquitetura acionam uma pedagogia que produz efeitos na construção do *self*, na “autoaprendizagem” de cada sujeito. Segundo ela [Ellsworth], a pedagogia desses lugares provoca nos sujeitos movimentos, sensações e efeitos que fazem com que seus corpos aprendam tanto em relação a si mesmos quanto em relação aos outros e ao mundo (Andrade, Paula de; Costa, 2017, p. 6).

Deste modo, entendo a cultura como algo que nos toca, emociona, captura e, assim, ensina sobre os modos de ser e viver, enquanto àqueles que a produzem nos múltiplos e diversos espaços como televisão, rádio, jornais, internet, conscientes ou não, assumem uma intenção educativa.

Giroux, autor importante para o campo dos Estudos Culturais, apresentou uma abordagem em uma perspectiva mais crítica. Segundo Giroux, “a análise dos artefatos da cultura podiam ser potentes para denunciar modos de dominação presentes nos discursos e nas representações que produzem” (Andrade; Costa, 2017, p. 10). Para o autor, essa lógica cultural midiática se trata de uma nova dinâmica social de poder.

As relações entre cultura, pedagogia e poder parecem evidentes. Para Ellsworth (2001), os modos de endereçamento oferecem sedutores estímulos e recompensas para que se assumam posições de gênero, *status* social, raça etc.

A autora expõe que alguns estudiosos do cinema têm gostado de algumas posições de sujeitos oferecidas nos filmes, como as mais feministas ou marxistas, mas algumas seguem excluindo ou ridicularizando tipos particulares de sujeitos, como homossexuais, afrodescendentes, estrangeiros, pessoas obesas etc.). Os “[...] filmes particulares pensam que você é ou quem eles querem que você seja — podem contribuir para relações desiguais de poder e para formação inconsciente de subjetividades específicas” (Ellsworth, 2001, p. 26).

No contexto da Educação, especificamente, em séries e filmes produzidos a partir de uma temática educacional, importa pensar como eles são usados na constituição de professores/as. Abstratamente, ou não, os filmes convidam os/as espectadores/as a partir de um imaginário de quem eles/as são — “posição de sujeito imaginada no interior do poder” (Ellsworth, 2001, p. 39) —, ao mesmo tempo, esse convite opera, de certo modo, como uma convocação para a ação a partir do que se viu e experienciou.

Não se trata, portanto, do endereçamento ou da mensagem em si, tampouco do público de espectadores/as docentes, mas o meio, ou seja, os inúmeros e diversos sentidos que as produções midiáticas podem evocar. Afinal, conforme Ellsworth (2001, p. 44),

o espaço entre um filme e seu público, ou entre um currículo e seus alunos visto como espectadores ou leitores, é um espaço volátil. E é esse entre-espaço que os modos de endereçamento tentam manipular. Nos filmes, a volatilidade desse espaço é reconhecida e explorada em favor do lucro comercial e do valor de entretenimento.

Moreira (2004) aborda essa perspectiva afirmando que existem elos íntimos e complexos entre escola, conhecimento, poder, ideologias e subjetividades. Portanto, é preciso se servir de uma análise sobre o currículo mais alargada, ampla, fluida, política, cultural, social e econômica. “É preciso considerar o currículo como parte de uma luta mais ampla entre discursos dominantes e subordinados, o que tem implicações práticas para o modo como os professores/as acolhem as experiências dos estudantes” (Moreira, 2004, p. 11) e conduzem suas próprias experiências como docentes.

Para Cruz (2019, p. 94), “o cinema é um artefato que produz e põe em circulação determinados modos de ser docente, que são atravessados e dimensionados por pressupostos de gênero e sexualidade” e por pressupostos econômicos e sociais²¹.

Portanto, esses artefatos fílmicos produzem e põem em circulação determinados modos de ser docente, a docência atravessada pelo contexto de periferia urbana. Desta forma, a série *Segunda Chamada* opera na formação de um *ethos* docente.

Aposto em olhar para a professora Lúcia e para a docência re(a)presentada na série *Segunda Chamada*, a partir do que pretendo nominar e sustentar como *pedagogia da compaixão*. Reitero que não empenho tal exercício descontextualizadamente. Esta aposta somente é possível de ser feita a partir do repertório teórico que venho construindo desde o início da minha formação, bem como do meu doutoramento e das bases teóricas que me acompanham na escrita desta tese. Deste modo, ao olhar para as cenas, algo vai se desenhando, constituindo-se, tornando-se visível e palpável, o que é parte da metodologia da etnografia de tela.

Primeiramente, gostaria de apresentar o conceito de compaixão, para, mais adiante, estabelecer as relações entre o conceito de compaixão e as análises sobre docência e trabalho docente na EJA, a partir da série *Segunda Chamada*.

A compaixão é definida como um

sentimento de piedade com o sofrimento alheio; comiseração, piedade.
Sentimento de pena; dó: sentia compaixão pelas pessoas infelizes.
Sentimento de pesar, de tristeza causado pela tragédia alheia e que desperta a vontade de ajudar, de confortar quem dela padece.
Etimologia (origem da palavra **compaixão**). A palavra compaixão deriva do latim “compassio,onis”, que significa sofrimento coletivo²².

Este sentimento vem se colocando presente nas microações, pedagógicas ou não, daquele grupo de professoras/es em relação às/aos estudantes, dentro e fora do contexto escolar.

A série retrata o contexto educacional da EJA, marcado por um público bastante heterogêneo, destinado a quem não pôde concluir seus estudos, seja por questões sociais, em que muitas/os precisaram colocar o trabalho como prioridade

²¹ Refiro-me, mais especificamente, aos marcos da pobreza.

²² Grifos do autor. Disponível em: dicio.com.br/compassao/. Acesso em: 12 mar. 2025.

em detrimento dos estudos, ou pelos atravessamentos de gênero, os quais as mulheres (jovens, adultas e adultas mais velhas) precisaram ficar afastadas dos estudos para desempenhar as funções de cuidado com seus bebês, casa e companheiros, muitas vezes, sem rede de apoio pública ou privada.

Esse perfil de estudantes que frequentam a EJA, Freire (2020) definiu como “sujeitos oprimidos”, mobilizado pelos movimentos políticos e sociais da época. O autor apostou em uma metodologia de alfabetização que considerasse os saberes desses/as alunos/as, apostando em um ensino definido por ele como “emancipatório” e “libertador”, conduzindo os sujeitos a reconhecerem sua condição como oprimidos e, assim, lutar contra todo tipo de violência e opressão.

Portanto, para Freire (2020), é no reconhecimento e assunção de si, da sua própria ignorância e opressão que os sujeitos se tornam passíveis de libertação. Mas isso só se torna possível por meio de uma práxis pedagógica, definida pelo autor como “práxis de libertação”.

Muito já se debateu sobre o termo “oprimidos”. Todavia, para Danilo Streck e Carolina da Rosa (2019), é importante colocar esta palavra no contexto de 1960, período em que as situações-limite eram diferentes daquelas enfrentadas pelos sujeitos de hoje; as condições objetivas e subjetivas da opressão eram outras, apesar de continuarem existindo atualmente. Por isso, enquanto elas existirem, continuarão surgindo estudos que visem a olhar para quem está, de certo modo, à margem ou que tem seus direitos básicos negados ou violados. Em suas palavras,

ainda que Paulo Freire não defina o que entende pelo termo “educação popular” na *Pedagogia do oprimido*, desde as suas “primeiras palavras” o autor ajuda-nos a compreender o significado desta expressão ao explicar que as origens de sua reflexão não são meramente exposições teóricas e, tampouco, um mero relato de uma prática educativa que desenvolvera no Brasil anos antes. Para o autor, este livro é uma reflexão sobre as situações concretas que vivenciou, sobre as “reações de proletários, camponeses ou urbanos, de homens de classe média” a uma proposta coletiva de libertação e essa proposta é, em si, o que compreendemos por educação popular (Streck; Rosa, 2019, p. 410).

Conforme Streck e Rosa (2019, p. 409), na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2019) parte da sua própria prática como professor de jovens adultos/as, não desenvolvendo uma pedagogia para eles/as, mas forjando uma pedagogia junto/com eles/as. Portanto, é uma obra a partir da perspectiva do “oprimido”, possibilitando Freire (2019) a mobilizar uma vontade de mudança e transformação da realidade a

qual, de certo modo, também o atravessava, o que chamará de *alfabetização libertadora*, estimulando a vontade de liberdade a partir do senso crítico e do conhecimento.

Neste contexto, Freire (2019) defende que professores/as assumem um papel importante como mediadores/as nesse processo, responsáveis por propiciar aos/às estudantes o reconhecimento de sua “opressão” e, nesta ação, está o cerne pedagógico. Isto é, trata-se de uma práxis pedagógica da libertação, o que, para o autor, também é política.

Embora o contexto da série *Segunda Chamada* seja retratado a partir de verossimilhança, no qual as/os personagens-estudantes são apresentadas/os como a síntese da opressão e as autoras Carla Faour e Julia Spadaccini partam de observações, entrevistas e imersão nas escolas que ofertam a modalidade educacional EJA, a realidade na qual Freire (2019), muitas vezes, relatou em suas obras, não há presença marcada da práxis da libertação do autor, a partir das condutas das/os professoras/es da escola fictícia Carolina Maria de Jesus.

As autoras posicionam aquelas/es professoras/es como heroínas/heróis e, ao mesmo tempo, apresentam suas fragilidades, defeitos e fraquezas, considerando a sua própria humanidade. Há, portanto, um arquétipo de estudantes e docentes atravessado por diversos graus de vulnerabilidade, nos quais as/os professoras/es não assumem o papel de quem libertará, mas vivenciam processos bastante complexos e subjetivos com e/ou a partir do encontro com as/os alunas/os, a escola, a profissão e consigo. As transformações positivas e/ou negativas partem destes momentos e encontros.

Destaco, ainda, a formação em Psicologia, de Julia Spadaccini, que imprime, em seus roteiros, um olhar voltado às subjetividades, o que explica o tom psicológico que a série propõe.

Essa construção de personagens, voltada às subjetividades, diferencia-se, de certo modo, dos/as personagens docentes, analisados por Fabris (2010), nos filmes hollywoodianos. Para a autora, há um padrão na construção dos/as personagens professores/as, apresentados/as como super-heróis/as, regulando identidades docentes e pedagogias a serem desenvolvidas nas escolas e, ao mesmo tempo, frustrando docentes de outros contextos culturais, visto que a realidade educacional de cada país é diferente.

As histórias hollywoodianas desenvolvem-se com heróis produzidos e marcados pela cultura ocidental, em que o poder está no masculino, branco, heterossexual, e nas demais formas hegemônicas de estar no social. Hollywood mostra em seus filmes uma pedagogia do herói, um jeito de ser professor e professora marcado pelo heroísmo ocidental, não dispensando nem a violência física como estratégia da demonstração da força do herói (Fabris, 2010, p. 235).

A *pedagogia do herói*, defendida por Fabris (2010), dialoga com este trabalho ao reconhecer que a pedagogia está dentro e fora dos contextos educacionais — na mídia, nos jornais, nas redes —, veiculando e produzindo sentidos sobre ser e estar docente. Contudo, a partir da autora, é possível pensar que há diferença em ser herói/heroína, em Hollywood, e ser herói/heroína, no Brasil. Mesmo que os filmes hollywoodianos tenham força de audiência em nosso país, os filmes e séries produzidos por brasileiros/as imprimem marcas contextualizadas sobre nossa própria cultura, como se pode analisar na série *Segunda Chamada*.

Para Fabris (2010), a pedagogia do herói/heroína hollywoodiano/a se centra em estratégias e técnicas de manipulação e dominação do grupo de alunos/as, no qual os/as professores/as se sentem obrigados/as a seguir à risca os conteúdos do currículo ou, do contrário, quando enfrentam o sistema político-educacional, acabam sendo presos/as ou punidos/as. A autora também destaca que, nesses filmes, os/as personagens-estudantes são construídos/as como quem pouco sabe, aumentando ainda mais o desafio dos/as professores/as de ensinarem, fortalecendo o arquétipo de “professor/a herói/heroína”, salvacionista e vocacionado/a.

É, portanto, uma pedagogia extremamente centrada na figura do professor. Mesmo que este seja demitido, que não tenha obtido sucesso na sua promoção pessoal como profissional e que o sistema permaneça igual, o desfecho das histórias é para que o público se sinta satisfeito. O herói exerce também um sacerdócio e por isso ele se contenta com mais uma batalha, mesmo que não tenha onde trabalhar, uma característica que o aproxima do semideus. Hollywood, ao produzir narrativas com um discurso salvacionista, em que o herói precisa passar por diferentes e difíceis desafios, vai desenvolvendo uma pedagogia extremamente reguladora, pois é baseada em decisões personalistas. Esses professores, na maioria homens, são posicionados em histórias em que brilham em confronto com a escuridão das escolas que são projetadas nas telas do cinema ou das televisões. As escolas são representadas como locais de não-saber (conhecimentos) e de não-ser (educado), onde se travam conflitos dos mais variados, desde tráfico de drogas e gravidez precoce até violências físicas etc. É um reduto da violência urbana, mas, ao mesmo tempo, é essa escola que, na figura de um professor herói, milagreiro e santo, pode transformar a situação (Fabris, 2010, p. 239).

Na série brasileira *Segunda Chamada*, há aproximações e distanciamentos

da/o professor/a heroína/herói hollywoodiana/o disposta/o a enfrentar o sistema educacional para “dar conta da missão”. Afinal, no contexto brasileiro, o sistema a ser “enfrentado” é complexo e atravessa e dimensiona a vida pessoal e profissional de docentes e estudantes.

A série também pode ser pensada a partir da ideia de uma professora que mediará a libertação dos “sujeitos oprimidos”, em uma perspectiva freireana da “pedagogia do oprimido”, na qual o contexto precisa ser considerado pelas/os professoras/os para, a partir disso, agir para promover transformação social, sobretudo, na EJA. Identifiquei, ainda, uma práxis empática que faz com que aquelas/es professoras/es sintam *com e a partir* de suas/seus estudantes, atravessadas/os e mobilizadas/os pelo contexto educacional e social no qual estão inseridas/os.

Nas cenas analisadas, identifiquei as/os docentes se colocando no lugar de suas/seus alunas/os, assumindo as demandas pessoais, tomando parte em seus conflitos, responsabilizando-se em situações delicadas e complexas. Por exemplo, quando a professora Lúcia decide levar um bebê para casa, tomando para si o compromisso de cuidar daquela criança — filha de uma de suas alunas em situação de extrema vulnerabilidade —, mobilizada também por seus problemas pessoais.

As/Os docentes parecem estar guiadas/os por um imperativo de empatia, no qual aquelas/es que a negam, não conseguem desempenhar o trabalho pedagógico. Por exemplo, o diretor Jaci que, por vezes, ao se afastar das questões pessoais das/os alunas/os, acaba não tendo sucesso em suas funções como diretor.

Para Streck e Rosa (2019), Freire (2019) defende a necessidade de leitura do mundo e o reconhecimento das formas de opressão e de dominação ensinadas e mediadas pelos/as professores/as. Isto é, estes/as docentes operam como quem, a partir de uma práxis pedagógica libertadora, libertará os/as alunos/as das violências e opressões. Na *pedagogia do herói*, de Fabris (2010), os professores/as personagens hollywoodianos/as operam como quem enfrenta o sistema visando a uma transformação social do contexto no qual estão inseridos/as, mesmo que, para isso, sofram todo tipo de punição. Por isso, a marca heroica.

Na série *Segunda Chamada*, o foco não parece estar nas práticas pedagógicas, há pouco destaque às aulas e projetos das/os professoras/es, ou seja, não parece haver uma intenção em apontar uma certa transformação ou “libertação” a partir das aulas, dos conteúdos, das atividades, como nos filmes hollywoodianos

(Fabris, 2010), ou como na proposta pedagógica de Freire (2019). O foco é na transformação social a ser construída a partir da ideia de uma professora que sente e vivencia com suas/seus estudantes, suas dores, seus problemas, atuando com empatia, ou seja, a transformação e o heroísmo docente na EJA assume uma marca relacional na série.

O grupo de professoras/es da série *Segunda Chamada* se destaca nas cenas a partir da relação que empenham com as/os alunas/os, com sua profissão e consigo. As cenas se demoram nas conversas entre docentes e estudantes, nos conflitos pessoais que partilham, produzindo sentidos de uma docência na EJA, implicada e construída a partir dessas relações, ensinando modos de ser docente na EJA no Brasil. Isso possibilita pensar que, para obter “sucesso” como professor/a nesta modalidade de ensino, é preciso operar na lógica da empatia ou compaixão, colocando o âmbito relacional à frente do pedagógico, o que pode apontar como um desequilíbrio, uma dimensão dicotômica.

Por meio da definição supracitada de compaixão, podemos pensar neste mesmo conceito na série, em que parece se converter em um método, em uma práxis pedagógica. A partir disso, coloco sob suspeita a compaixão, ao analisar professoras/es mobilizadas/es minorando as tragédias e os sofrimentos de suas/seus estudantes, sem considerar a responsabilidade ética e o cuidado com elas/eles mesmas/os, como nos ensina Dal'Igna (2023). Para a autora, a humanidade docente envolve ação responsável com os outros e consigo como ser humano e como professor/a.

A EJA implica um olhar atento à realidade do contexto de cada escola. Contudo, é preciso estabelecer um certo cuidado em relação aos modelos de docência que operam na lógica salvacionista, sem considerar uma responsabilidade ética, política e pedagógica em relação ao próprio trabalho, sobretudo, nos modelos veiculados e dimensionados pela grande mídia, como a série *Segunda Chamada*.

Considerando que esta tese está ancorada no conceito de humanidade docente, apresento três definições apontadas por Dal'Igna (2023).

De um lado, proponho refletir que a noção de ser humano sustentada pelo humanismo radical cristão, ou ainda, pelo humanismo retórico do sujeito racional, já não é suficiente para pensar e praticar formas de vida outra. De outro lado, as críticas ao humanismo não podem resultar na recusa à humanidade, na sustentação da inumanidade, na descrença no ser humano. É preciso defender ações afirmativas e leis criminalizando atos discriminatórios; é necessário propor respostas concretas à chamada

discriminação negativa (Dal'Igna, 2023, p. 73).

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 (Dal'Igna, 2023, p. 74).

Defendo aqui uma docência e uma pedagogia. Uma humanidade docente que assume seu compromisso com a formação e com o ensino. Uma humanidade docente que exerce uma pedagogia da coragem, do equilíbrio, da criação e da cooperação, para aprender e desaprender sobre a nossa docência e para enxergar o mundo de outra maneira (Dal'Igna, 2023, p. 75).

Na série, as experiências pessoais sobrepõem o pedagógico. Pontuo a dimensão da missão e do trabalho de cuidado com aquelas/es estudantes. Esta forma de pensar o trabalho docente mobiliza uma práxis da compaixão, que, por vezes, é contraditória e falha e, em outras, acerta e atribui sentido à profissão. Segundo Dal'Igna (2023, p. 71), “em um campo mais aberto, mas sempre regulado, de possibilidades de exercer a docência, é preciso reconhecer uma humanidade docente composta por consensos e contrassensos”.

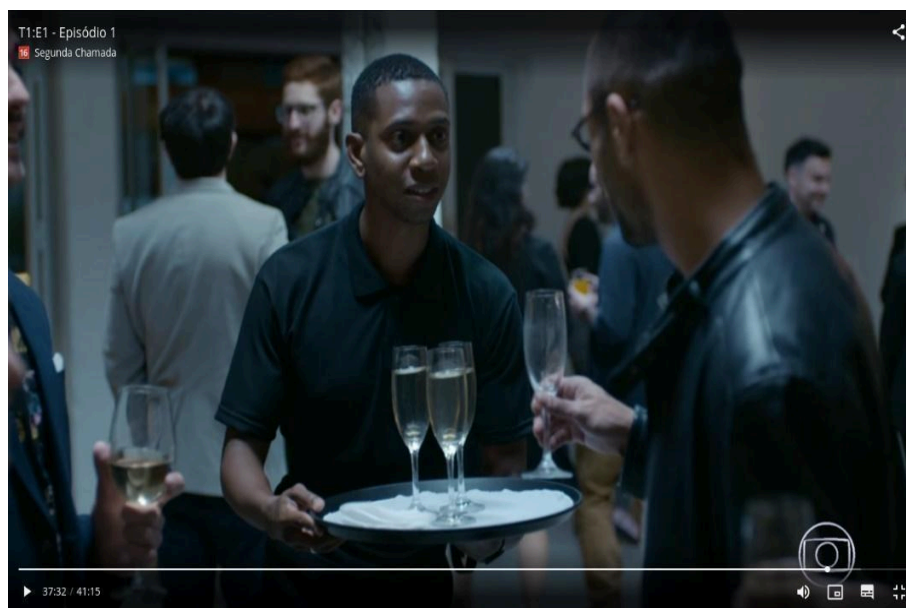
Ao analisar uma das cenas do episódio 1, o professor de Arte, Marco André, decidido a não retornar à escola Carolina Maria de Jesus — por conta dos problemas iniciais com a recepção da turma e do diretor Jaci, decide seguir trabalhando na área das Artes Plásticas, como artista expositor —, faz uma exposição em uma importante galeria de São Paulo/SP.

A cena demora focando em seu rosto, em seu olhar, criando uma espécie de distinção entre seus/as convidados/as, bebendo espumante, e os garçons, servindo a bebida. Entre eles, Marco André reconhece seus alunos trabalhando como garçons. Este encontro com os estudantes e, conseqüentemente, com ele mesmo, o mobiliza a voltar a ser professor na EJA da escola fictícia Carolina Maria de Jesus.

Naquele instante, uma força mobilizadora faz com que Marco André queira voltar a ser professor, algo que o mobiliza além de seus conhecimentos, estudos, formação, mas que não foram contemplados na cena. Trata-se, portanto, de algo subjetivo, mobilizado por um senso de empatia e compaixão, que relaciona, diretamente, Marco André aos modos como ele exerce sua docência naquela escola.

Como este trabalho assume a força das imagens como (re)produtoras de sentidos, apresento a sequência da cena descrita e analisada, por meio das Fotografias 2 a 4.

Fotografia 2 - Professor pegando um espumante



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 3 - Professor reconhece seu aluno



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 4 - Professor analisando seu aluno após o reconhecer



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Estes são, portanto, exemplos que extraí para refletir e problematizar os sentidos de trabalho docente implicados na série *Segunda Chamada*, sobretudo, para colocar sob suspeita os sentidos de empatia e compaixão docente que as cenas produzem.

Entretanto, é apenas um exercício analítico inicial, visando demonstrar as primeiras problematizações em relação à articulação do meu encontro com a série e meu repertório teórico. Esta análise ganhará mais fôlego e aprofundamento a partir do quarto capítulo, no qual analiso o episódio 1, com foco na personagem da professora Lúcia, protagonista da série e desta tese, para também pensar no que pretendo sustentar como *pedagogia da compaixão*.

A construção cenográfica reforça a mensagem intencional das autoras da série *Segunda Chamada*, Carla Faour e Julia Spadaccini, de apresentar uma docência heroica, convocada ao cuidado de alunas/os jovens e adultas/os em situação de vulnerabilidade e desigualdades de toda ordem. O cenário é construído com baixa iluminação, deterioração do prédio-escola, bairro de periferia, transportes públicos lotados, estudantes e professoras/es atravessadas/os por questões e conflitos humanos complexos, debatidos e resolvidos no ambiente escolar, reforçando a ideia de que a escola não reproduz um determinado tipo de sociedade, mas é em si um núcleo social.

A escolha da trilha sonora da série contempla canções de artistas como Emicida e Elza Soares — cantor e cantora consagrados na música popular brasileira —, que apresentam uma lírica afiada de denúncia em relação à violência contra a mulher, à miséria, ao racismo e aos descasos governamentais. Isso provoca emoção e conduz a um estado permanente de tensão, atenção, comoção e revolta.

A música e os sons diegéticos são usados nos filmes para produzir certos significados, tanto aumentando o sentido de realidade quanto ampliando o estado emocional produzido por determinadas cenas. A música é utilizada para reforçar e/ou revelar as emoções e sentimentos. As cores utilizadas, as atrizes e os atores famosos selecionados, marcados por interpretações anteriores como vilões/vilãs, heróis/heróinas, ou artistas da música popular e da televisão contribuem para a construção de certos significados. Também os diretores imprimem sobre os filmes uma carga de significados, sendo que muitos deles já são reconhecidos por um estilo próprio (Fabris, 2008, p. 127).

Esses gatilhos cinematográficos despertam no/a telespectador/a determinados modos de interpretação sobre a Educação no Brasil, ensinando, de certo modo, sobre a docência e os modos de ser docente no ensino público noturno.

Ao analisar cada um desses e outros aspectos cinematográficos ao longo desta pesquisa, para pensar a Educação, é possível admitir que a pedagogia está situada nos lugares de produção do conhecimento, podendo operar como produto de uma determinada cultura ou como produtora de sentidos e, no contexto da série, sentidos relacionados à Educação e ao trabalho docente brasileiro. Para Camozzato, (2014, p. 576), “é difícil pensar em alguma pedagogia que não seja produzida pela cultura, sendo, portanto, culturais todas as pedagogias”.

Steinberg (1997) afirma que a Educação ocorre numa variedade de locais sociais, denominados pelo autor de “locais pedagógicos”, nos quais, o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, filmes, jornais e revistas.

Essas pedagogias culturais respondem e registram, de certo modo, a um determinado tempo, cultura e sociedade, mostrando a relação estreita entre cultura e poder, tendo em vista que produzem determinadas verdades sobre como é ou deve ser a/o professor/a da EJA na periferia, como é uma escola pública da EJA no Brasil, quais as condições de trabalho vigentes e como são as/os estudantes. Essa análise possibilita alargar o entendimento sobre pedagogia, fenômeno que Camozzato (2014) entende que pode nos auxiliar a pensar, problematizar e indagar o tempo presente.

Para Costa, Rosa Silveira e Luis Sommer (2003), trata-se de olhar para práticas escolares rotineiras e velhas conhecidas — como a minha própria prática na EJA, descrita no início desta pesquisa —, a partir de uma ótica cultural, reconhecendo que operam como produtoras de significados, imersas em redes de poder e verdade e em discursos que legitimam determinadas representações sobre o trabalho docente no Brasil.

Neste sentido, Costa (2010) afirma que os Estudos Culturais têm se apresentado como um campo fecundo de análise da produtividade das pedagogias culturais que produzem sentido sobre as formas de ser e viver no contexto contemporâneo. Em consonância, Sandra Corazza (2005) entende que o currículo e a pedagogia, em um contexto pós-moderno, não podem seguir pensando como antes e professores/as e alunos/as não podem educar nem serem educados/as como têm sido. É preciso, portanto, pensar e agir a partir do tempo presente.

Eles [professores e alunos] saem da camisa de força da categoria de classe social — embora ainda a considerem, especialmente nos países com alta concentração de renda, índices de barbárie humana, geografia da morte, lógica do medo, alfabeto de dor, sintaxe do sangue —, para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais (Corazza, 2005, p. 9-10).

Sair “da camisa de força” (Corazza, 2005, p. 9) é também se abrir ao prazer. Conforme Ellsworth (2001, p. 10-11),

o que eu mais aprendi do meu encontro com o campo acadêmico da educação, que agora já dura por mais de dez anos, foi que eu não quero ensinar ou aprender na ausência de prazer, enredo, emoção, metáfora, artefatos culturais e de envolvimento e interação com o público.

Assim como a autora, também me recuso a ensinar e a aprender, descolada do prazer, de mim, da emoção, dos artefatos culturais. A partir do exposto no capítulo anterior, reitero que a mídia é um lugar de educação, no qual quero estar como professora e pesquisadora.

Analisar um artefato cultural é um trabalho quase artesanal, que envolve técnica, teoria, metodologia e paixão. Não me refiro aqui a uma paixão ingênua e despretensiosa, mas a de deixar se envolver, de entrega e imersão, uma paixão intencionada.

Para tal intento, não realizarei uma análise fílmica, mas uma etnografia de tela. Carmen Rial (2005) descreve que esta abordagem metodológica, utilizada para

analisar o texto midiático, emprega conceitos e métodos oriundos da Antropologia. A relação com esta área serve como uma metáfora do antropólogo em meio a um campo de observação ao seu diário de campo, não só observando, mas também experienciando o lugar, permitindo se afetar pelo que vê e pesquisa.

Alfredo Colins e Morgana de Lima (2020, p. 432, grifos do autor e da autora) argumentam que

a expressão “etnografia de tela” advém de um possível desdobramento da expressão “estudos de tela” (*Screen Studies*) e surge da necessidade em ampliar a definição da antropologia visual para além de investigações em torno da produção fílmica como um suporte para registro e conhecimento, mas incluindo o potencial de analisar tais registros em funcionar como uma espécie de extensão do trabalho de campo.

Segundo Patrícia Balestrin (2011), os registros do/a pesquisador/a podem não conseguir captar tudo, pode-se perder ou acrescentar algo ao que se registra, sobretudo, porque ele/a também imprime suas próprias marcas de subjetividade no ato de observar e registrar, porém, deve estar ancorado a uma prática ética, rigorosa e a um suporte teórico. “Não apenas o que se reconhece como presença e ausência no texto fílmico são relevantes para análise, como também aquilo que decidimos mostrar às leitoras e leitores de uma tese” (Balestrin, 2011, p. 11). Ao realizar esse exercício, é preciso mobilizar sentidos éticos, pois, por mais que se trate de uma representação da realidade, esta representação não é neutra e há implicações e posicionamentos políticos que atravessam e constituem essas narrativas (Cruz, 2019).

Deste modo, ao descrever as cenas, narrativas, personagens e todo conjunto analisado, assumirei um posicionamento ético, político e pedagógico. Afinal, minha descrição também produzirá sentidos sobre a própria série analisada ao problematizar questões que envolvem direta ou indiretamente a profissão docente, o currículo, gênero e política social.

Embora a etnografia de tela seja uma metodologia bastante utilizada no campo dos Estudos Culturais, ela não apresenta um modo de fazer, uma receita ou prescrição. A etnografia de tela amplia as possibilidades de análises sobre a tela, possibilitando olhar para as cenas por diversos ângulos e perspectivas.

Balestrin e Rosângela Soares (2021) compreendem que o percurso etnográfico requer tempo e investimento para olhar mais de uma vez a mesma cena. Este exercício repetitivo e imersivo consegue transformar aquilo que se vê e quem

vê, pois, neste processo, o/a próprio/a pesquisador/a é trabalhado/a e interpelado/a pelas cenas, influenciando suas escolhas de percurso de pesquisa e de vida. A análise de um filme opera um duplo trabalho: trabalha o filme e o/a próprio/a analista (Balestrin; Soares, 2021).

Em minha imersão, no ato de olhar mais de uma vez para meu artefato, fui deslocando meu foco uma e outra vez. Por muitas vezes, inconscientemente, via-me analisando as/os alunas/os e seus atravessamentos, pois suas histórias conduzem para uma emoção e, assim, nos capturam quase por completo. Como pesquisadora, foi preciso duvidar de mim, dos meus registros e voltar a olhar, para que pudesse seguir ajustando o foco naquilo que tenho interesse: a docência.

A etnografia é conhecida como uma experiência de pesquisa (nascida no campo antropológico, mas não restrita a ele) que enfatiza o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o local e o grupo que são alvos de investigação. Algumas ferramentas são consideradas o cerne da pesquisa etnográfica: a observação participante, as entrevistas e o registro em diários de campo. Uma das estratégias apontadas para esse tipo de pesquisa é o estranhamento do etnógrafo perante o que lhe é familiar (Balestrin; Soares, 2021, p. 93).

Se como estratégia para o exercício de realizar uma etnografia é preciso o estranhamento do/a etnógrafo/a perante o que lhe é familiar, como suspeitar de mim? Como reconhecer e nomear o que já sei, o que ainda não sei e o que pretendo saber a partir das análises? Ou, mais especificamente, o que é estranho a mim, como professora há 12 anos no ensino público, ou como atual professora do ensino noturno, ao ver e analisar as cenas sobre a EJA na série? O que faço com aquilo que estranhei, duvidei e questioneei?

Cruz (2019) esclarece que a forma que olhamos para o nosso artefato possui significados diferentes, pois além de ser um exercício que implica um ato de aprender, também exige que delimitemos o que queremos olhar e, ao mesmo tempo, compreendamos que, ao se tratar de uma pesquisa situada em uma perspectiva pós-estruturalista, esse olhar será parcial, subjetivo e, por vezes, provisório.

Assim, para que pudesse encontrar possíveis caminhos, foi preciso estabelecer critérios analíticos que estivessem conforme a metodologia adotada e com meu jeito, tempo e ritmo de pesquisa. E, a partir deles, elaborar minhas reflexões, considerações e tese.

Balestrin e Soares (2021, p. 92) descrevem os seguintes critérios analíticos que adotaram em suas pesquisas:

para a realização desse tipo específico de etnografia, destacamos os seguintes procedimentos adotados: 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 caderno de campo (tanto da descrição das cenas filmicas e/ou televisivas, como de questões e pontos que parecem potencialmente interessantes para análise); escolha de cenas para a análise propriamente dita.

Para a minha análise, realizei algumas adaptações, tendo em vista que cada pesquisador/a imprime seu modo de fazer na metodologia escolhida. Inicialmente, optei por assistir aos episódios da primeira temporada, despretensiosamente (ainda que o intento seja ilusório, pois já estava afetada pela proposição de realizar a análise do artefato). Deixei o caderno de campo de lado, sentei relaxadamente no sofá e mobilizei os sentidos do olhar, da escuta e do prazer. Deixei-me levar e ser atravessada pela narrativa televisiva, posicionando-me como telespectadora e receptora da série.

Para Ellsworth (2001), existe uma expressão denominada de “modo de endereçamento” nos estudos sobre cinema. A autora explica que isso tem peso teórico e político, porque se resume ao que o filme pensa que você é. Porém, os/as espectadores/as nunca são, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que eles/as sejam, pois nem os/as espectadores/as sabem exatamente quem eles/as são (Ellsworth, 2001).

Portanto, conforme Ellsworth (2001), a maneira como vivemos a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre o que o filme pensa que somos e quem pensamos que somos, ainda que essas certezas sejam flutuantes. A partir disso, nessa posição de telespectadora, pensava ser-estar neutra às imagens assistidas, mas talvez não soubesse o quanto já estivesse envolvida com aquele artefato.

Se analisarmos, a série *Segunda Chamada* apresenta um modo de endereçamento a um público (idealizado), devido ao horário em que passou no canal aberto da televisão, às 22h30, após a novela das “nove”. Além disso, também podemos pensar na própria intencionalidade da série — descrita no primeiro capítulo

—, sobre professoras/es heroínas/heróis, com o desejo de mobilizar um público interessado ou envolvido com a educação pública e/ou a EJA.

Para Ellsworth (2001), existe uma “posição” no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e raça e do saber, para a qual a história e o prazer visual da obra estão dirigidos. Porém, por outro lado, o modo de endereçamento também pode “falhar” quando, “sem querer”, direciona o endereçamento a um/a telespectador/a intencionado/a.

Imaginemos que o lugar “ideal” esteja situado na poltrona central da última fileira da sala de cinema. O modo de endereçamento do filme pode “errar” o “alvo” por apenas duas cadeiras à esquerda do assento ideal. Ou, no outro extremo, pode passar bem distante do “alvo”, “acertando” a poltrona situada junto à parede, na primeira fila. Ambas as posições “fora do alvo” exigem algum rearranjo de parte da espectadora para fazer o filme voltar ao foco — alguma reescrita, alguma revisão, pela qual a espectadora, ao imaginar-se no centro do endereçamento, desfaz aquele processo de descentramento. Ver um filme do assento situado junto à parede, na primeira fila, exige uma tradução perceptual constante da imagem, solicitando que a espectadora se projete como estando situada naquele assento perfeito no centro da sala de cinema e imaginando como seria muito melhor e mais agradável ver o filme daquela poltrona onde ela “deveria” estar sentada. Seja qual for a distância pela qual o modo de endereçamento de um filme “erra” o alvo (mínima ou enorme) é necessário aquilo que alguns estudiosos chamam de “negociação” por parte do espectador (Ellsworth, 2001, p. 20-21).

O modo de endereçamento “errou” o alvo a uma distância mínima comigo. Negociamos nossos posicionamentos, o que, segundo Ellsworth (2001), é uma negociação difícil, pois o/a espectador/a nem sempre é quem o filme pensa que ele/a é, tampouco o filme é aquilo que ele/a pensa ser.

Se a série pensa que sou uma telespectadora professora da EJA também atravessada por contextos complexos, ela acertou seu endereçamento, ou seja, não foi preciso que eu me imaginasse nesta posição. Portanto, há outros aspectos das histórias apresentadas endereçados a um público mais interessado nas questões relacionadas à sexualidade a partir de personagens de pessoas trans ou a um público interessado em questões de gênero e maternidade a partir de personagens de mães-pobres. A série imprime, de certo modo, a “realidade” desses sujeitos, seus desejos, sonhos, direitos e, assim, conduz os/as espectadores/as interessados/as a conduzirem suas condutas de uma determinada forma em relação aos seus corpos e suas vidas.

A minha negociação, como mencionei anteriormente, foi constante. Precisei me concentrar no que via/sentia e ajustar a lente para o que realmente precisava —

a docência —, pois a série apresenta múltiplos e diversos modos de endereçamento. Assim, embora os públicos não se situem em um único modo de endereçamento, eles oferecem sedutores estímulos e recompensas para que se assumam posições de gênero, *status* social, raça, racionalidade, atitude e gosto (Ellsworth, 2001).

Portanto, ao terminar a temporada, adotei um caderno de campo, onde descrevi, nas páginas iniciais, minhas primeiras impressões sobre a série. A partir desta primeira aproximação com o artefato, em articulação com o que pretendia analisar ao longo desta pesquisa, escolhi três episódios para voltar a assistir e realizar os registros do que parecia importante para a análise posterior na tese: narrativas, som, luz, silêncios, cenários, movimentos da câmera, ditos e não ditos.

A escolha da quantidade de episódios foi desafiadora, tinha receio de selecionar muitos e não conseguir qualificar a análise ou de escolher poucos e não obter material suficiente. Busquei apoio nas pesquisas selecionadas e analisadas nos repositórios, buscando entender os modos como faziam suas análises. Entretanto, há diferença em analisar um filme na íntegra (com início, meio e fim) e uma série televisiva, na qual a história é fragmentada.

Em algumas pesquisas, como o trabalho de conclusão de curso, *Segunda Chamada: reflexões sobre a EJA a partir da série de streaming*, de Pennéllope Barros (2023), a autora analisa fragmentos de cinco episódios da primeira temporada da série. Porém, a metodologia empreendida foi realizada a partir de uma análise fílmica, visando a uma reflexão final sobre a EJA, diferentemente da minha proposta.

Afinal, proponho uma análise dos sentidos de docência veiculados e produzidos pela série, para poder, de algum modo, contribuir para os próprios estudos e formações sobre a docência no Brasil. Ou, em um tom mais corajoso, mas profundamente autêntico, arrisco-me a apontar que pretendo, com esta análise, recusar a ideia da EJA como “território arrasado” e buscar sentidos para além de uma docência clichê, heroica e guerreira.

Pretendo fugir do “isto ou aquilo” e apostar na busca por outros sentidos de docência, mais arejados, possíveis e menos dicotômicos. O que me espera ao final? Assim como canta Emicida (2019)²³, “não sei, não posso saber. Quem segura o dia de amanhã na mão?”, mas é preciso seguir apostando.

²³ Disponível em: youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q. Acesso em: 12 mar. 2025.

Para esta viagem disponho de um mapa ou não? Há como embarcar numa viagem sem destino ou orientação? Não há promessas nem garantias. A trilha não está pronta. Nem há intenção de concluí-la. E o que acontece com o sujeito que trilha esse caminho? Ao estabelecer uma relação diferente com o presente, somos convocados a expor a nós mesmos/as, suspendendo o julgamento e nos engajando fisicamente numa espécie de autodissolução (Balestrin, 2011, p. 42).

Deste modo, busquei apoio nos modos de fazer, a partir de Balestrin (2011) e Cruz (2019). Embora suas teses tenham analisado um artefato fílmico, suas perspectivas teóricas e metodológicas estão em consonância com a minha. Assim, permito-me adaptar a análise fílmica realizada pela autora e pelo autor a uma análise televisiva.

Quanto a me apoiar no trabalho de Balestrin (2011) e Cruz (2019), reitero que não se trata de reproduzir o que já se fez, mas, como apontam Meyer e Paraíso (2021, p. 20), “(re)construir ‘métodos’ e (re)significar procedimentos éticos, de investigação e de análise que já existem, para dar-lhes outras configurações”, para situar no tempo presente.

Esta fase exigiu paciência e constância, pois precisei realizar inúmeras pausas para os registros da série, as ideias, as reflexões e até mesmo as análises que já conseguia construir. No caderno, também anotava o nome das músicas escolhidas como trilha sonora para cada episódio, visando pesquisar, posteriormente, a letra na íntegra, pois já havia percebido, na imersão inicial, uma forte relação musical com a temática abordada na série. “O registro no caderno de campo e a produção de dados nesse tipo de investigação ocorrem simultaneamente” (Balestrin, 2011, p. 94), por isso, é preciso despender um olhar multifocal para a tela.

Essa imersão *zigueagueada*²⁴, defendida por Meyer e Paraíso (2021), em que vou e volto inúmeras vezes ao objeto como método, pode apresentar vantagens e desvantagens. Para Cruz (2019), como vantagem, não interrompemos o percurso dos acontecimentos e nossa presença, de certo modo, é invisibilizada. Contudo, por

²⁴ “É claro que fazemos pausas para planejar, anotar e avaliar os nossos movimentos; e para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do zigueaguear. Movimentamo-nos zigueagueando no espaço entre nossos objetos de investigação e aquilo que foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Zigueagueamos entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar. Movimentamo-nos em zigue-zague no espaço entre as lutas particulares que travamos com aqueles/as que fazem parte da tradição do campo que pesquisamos e aquilo que queremos construir, porque não queremos ficar ‘de fora’ da busca por inventar outras práticas e participar de outras relações sociais, educacionais, políticas e culturais” (Meyer; Paraíso, 2021, p. 19).

outro lado, como desvantagem, somos impedidos pelo tempo e espaço de dialogar com os sujeitos envolvidos.

Balestrin e Soares (2021) apontam que a imagem projetada na tela é, de algum modo, aquela que esse “olho-câmera” produziu para ver, esse olho que me viu antes mesmo de pensar em vê-lo. Isto é, minha relação com a série *Segunda Chamada* ocorre a partir do que ela mostra para mim e o que farei com o que ela me mostrou.

Desta forma, inspirada em Balestrin (2011, p. 36), “enquanto pesquiso e escrevo, busco fragmentos fílmicos, musicais, poéticos e teóricos para compor esta tese”. Entretanto, neste momento da pesquisa, não posso afirmar onde será o lugar de chegada, apesar de apostar na força dos Estudos Culturais, na metodologia da etnografia de tela, em meu suporte teórico, bem como em meu repertório profissional, porque vejo potência nessa série televisiva para ampliar discussões sobre docência.

A escolha por analisar a série *Segunda Chamada* não foi aleatória ou neutra. Desde os primeiros minutos assistidos, ela me capturou. Esta conexão entre a série, minha profissão e minha vida pode, em uma perspectiva acadêmica crítica, ser perigosa, pois meu olhar está “impregnado” pelo que sei e experienciei. Mas, por outro lado, pode ser potente ao mobilizar sentidos profissionais, acadêmicos e pessoais em relação àquilo que se vê e analisa. E, como questiona Balestrin (2011): há potência sem risco?

No próximo capítulo, apresentarei meu artefato cultural, realizando a análise dos excertos selecionados em articulação com os conceitos de docência e trabalho docente assumidos nesta tese, assim como os riscos, implicados no processo de fazer pesquisa, com coragem. É hora de começar: *play now!*

CENA 4: LUZES, CÂMERA, AÇÃO: REVISÃO TEÓRICA E ANÁLISE SOBRE TRABALHO DOCENTE E A EJA

Quais sentidos sobre trabalho docente e Educação de Jovens e Adultos são veiculados e/ou produzidos na série *Segunda Chamada*, principalmente a partir da análise da personagem professora Lúcia?

Como objetivo geral, pretendo investigar os sentidos sobre trabalho docente e EJA veiculados e/ou produzidos na série *Segunda Chamada*. E, como objetivo específico, conhecer e problematizar sentidos sobre trabalho docente que possam ser construídos a partir da análise da personagem professora Lúcia, na série *Segunda Chamada*.

Retomo aqui minha pergunta de pesquisa para orientar o olhar de quem acompanha a leitura deste documento e as análises que apresento a seguir: *quais sentidos sobre trabalho docente e Educação de Jovens e Adultos são veiculados e/ou produzidos na série Segunda Chamada, principalmente a partir da análise da personagem professora Lúcia?*

Além disso, apresento, por meio da Fotografia 5, a capa da primeira temporada da série *Segunda Chamada*.

Fotografia 5 - Capa da primeira temporada da série *Segunda Chamada*



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Início a análise a partir da Fotografia 5, apresentada ao/à telespectador/a ao clicar na opção “séries + *Segunda Chamada*” na plataforma de *streaming* Globoplay. A protagonista professora Lúcia (professora de Língua Portuguesa) está sentada embaixo de um viaduto com duas alunas e cinco alunos da EJA. Destacam-se as cores em tom cinza por meio do concreto do viaduto, das roupas das/os estudantes e de suas feições. Entre pardas/os e negras/os, apenas um aluno é branco. Lúcia é a única que apresenta uma feição de felicidade, veste laranja e parece receber um foco mais destacado de luz, além de estar posicionada ao centro da fotografia, o que me possibilita olhar para a personagem como se ela desejasse construir uma espécie de imagem de luz em meio à escuridão.

O cenário atua como personagem ao contar uma história. Com base em sua composição, é possível inferir que se trata da história das/os estudantes em relação à professora — uma vida atravessada pela pobreza, sem teto (uma inferência a partir dos elementos ao fundo, como colchões e abrigos). Chamo a atenção para a Fotografia 5 — a série tem como temática a educação e trata sobre o ensino de jovens e adultos na escola fictícia Carolina Maria de Jesus — na qual a professora Lúcia e as/os alunas/os não estão na escola. Deste modo, o lugar da docente e das/os estudantes foi deslocado, arrisco afirmar, não sem intenção.

A Fotografia 5 ensina e anuncia que tipo de professora Lúcia será e qual seu público. Além de como se relacionará com sua docência e com suas/seus alunas/os. Estes elementos são denominados não-verbais e contribuem para veicular sentidos sobre a docência na série, porém meu foco analítico será voltado ao discurso.

O título *Segunda Chamada* apresenta diferentes possibilidades de análise: seria uma segunda chance para os sujeitos que não conseguiram terminar seus estudos por questões de atravessamento de gênero, raça, sexualidade e outros marcos sociais como pobreza e vulnerabilidades? A escola pode ser entendida como um lugar de esperança, como produtora de possibilidades ou como um resgate social?

Essa segunda chance ou essa escola como um lugar de possibilidade é um direito que as pessoas têm de estudar, de se alfabetizar, frente a um cenário brasileiro no qual nove milhões de pessoas não completaram o Ensino Médio e as taxas de alfabetização se mantêm baixas. Adriana Beringuy, coordenadora de pesquisas domiciliares do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

descreve esse cenário, destacando as marcas de vulnerabilidade que atravessam o contexto educacional brasileiro.

No grupo etário de 14 a 29 anos, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Destes, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos.

Os maiores percentuais de abandono se deram nas faixas a partir dos 16 anos (16,0%), atingindo 21,1% aos 18 anos, idade que também registrou o maior aumento frente a 2019 (5,4 p.p.).

No entanto, “o grande marco da mudança foi a idade de 15 anos que, em geral, é a idade de entrada no ensino médio. Nessa idade, o percentual de jovens que abandonaram a escola (12,6%) quase duplicou frente aos 14 anos de idade (6,6%)”, destaca Adriana Beringuy, coordenadora de pesquisas domiciliares do IBGE.

[...]

Em 2023, 41,7% dos jovens de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário para terem abandonado ou nunca frequentado escola, proporção que subiu 1,5 p.p. em comparação a 2022.

Para 53,4% dos homens nesse grupo etário, o principal motivo para deixar a escola foi a necessidade de trabalhar, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Para as mulheres, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido pela gravidez (23,1%) e por não ter interesse em estudar (20,7%).

Além disso, para 9,5% das mulheres, os afazeres domésticos ou o cuidado de pessoas foram o principal motivo para terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto entre homens, este percentual foi inexpressivo (0,8%)²⁵.

Em outra perspectiva, analisando o trabalho docente na EJA, a segunda chamada também pode ser compreendida como o terceiro turno. Isso funciona como marca da jornada do trabalho docente, situando as/os personagens professoras/es como docentes com dupla ou tripla jornada, que cuidam de suas/seus alunas/os, de suas famílias, de suas casas, da escola e acabam adoecendo nesse processo.

Klein, Dal’Igna e Schwengber (2021) abordam essa relação das várias jornadas de trabalho e do cuidado de si, sobretudo, em relação às mulheres. Segundo as autoras,

fala-se em flexibilização das demandas de trabalho no âmbito doméstico, mas não se fala de flexibilização das metas de trabalho profissional. Pondera-se sobre a exaustão, o adoecimento e a capacidade de as mulheres lidarem com muitas atividades ao mesmo tempo, mas não se questionam as insuficiências das parcerias que deveriam ser formadas entre

25

Disponível em: agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023. Acesso em: 12 mar. 2025.

mulheres mães e homens pais trabalhadores para sustentar o cuidado em tempos de pandemia (Klein; Dal'Igna; Schwengber, 2021, p. 26).

Além desses elementos verbais, a série também é classificada pela plataforma de *streaming* como pertencente ao gênero drama. E, ao clicar em “primeira temporada + episódio 1”, é possível ler a descrição, conforme apresento no Quadro 3.

Quadro 3 - Descrição do episódio 1

Uma aluna abandona o seu bebê na escola e a professora Lúcia, que acaba de voltar às salas de aula, se deixa envolver pela situação e leva a criança para casa. Na mesma noite, o professor Marco André chega ao colégio e um aluno infarta depois de tomar remédios para se manter acordado.

Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

A partir de uma primeira análise, são muitas as camadas presentes no resumo do episódio. O que leva uma aluna a abandonar o bebê na escola? O que faz uma professora “se deixar levar pela situação” e levar o bebê à sua casa? Tensiono até mesmo o próprio ato de se deixar levar.

Em uma leitura mais superficial, é possível afirmar que, nesse contexto educacional de periferia, esse tipo de situação é “natural”. Tensiono também o que é natural e o que é naturalizado, já que a situação acontece em determinados contextos escolares, como a EJA, e não em outros, como nos ensinos diurnos, ou nas redes privadas de ensino.

Quais marcas sociais estão implicadas nessa situação? Que sentidos sobre gênero, docência e maternidade estão sendo (re)produzidos e mobilizados nessas cenas? Por que Lúcia se “deixa levar” e não o diretor Jaci, igualmente implicado na situação? Jaci afirma: “você é professora, você não é assistente social”. Por que o diretor, representado por um homem, parece ser apresentado como a voz da razão não somente nesta situação, mas ao longo de toda a série?

Considero relevante perguntar também: o que leva um aluno a se automedicar para ficar acordado? Quais sentidos de trabalho e ensino noturno estão implicados nessa cena, principalmente, quando envolve a automedicação de um aluno e de uma professora? Por que extrair essa situação e não outra para a composição da descrição do episódio?

Portanto, logo em seu início, a série parece buscar situar e apresentar a educação em um sistema educacional e social falido, o que acaba implicando na representação de uma profissão docente atravessada por questões sociais complexas, que refletem diretamente nas ações individuais das/os professoras/es dentro e fora da sala de aula. Por esse e outros motivos, a série se mostra como um objeto analítico potente para analisar o trabalho docente e a docência, sobretudo, no contexto do ensino público noturno, a EJA.

Em uma entrevista exclusiva ao Gshow, em 2019 (ano de lançamento da série), uma das autoras da série *Segunda Chamada*, Carla Faour, comenta sobre a produção acerca do ensino público noturno brasileiro: “esse recorte talvez seja o patinho feio da educação. É a ponta mais esquecida, é onde tem menos verba, é um lugar onde o próprio professor não é tão valorizado. Então, a série joga luz sobre essas pessoas invisíveis [...]”²⁶. O anúncio reafirma todas as pistas que a capa nos oferece. Por meio da série, as autoras Carla Faour e Julia Spadaccini, explicitadas na Fotografia 6, pretendem jogar luz às chamadas “pessoas invisíveis” que vivem na periferia de São Paulo/SP, e esse destaque “às/aos invisíveis” ocorrerá por meio da educação.

Fotografia 6 - Autoras da série *Segunda Chamada* Carla Faour e Julia Spadaccini



Fonte: Disponível em:
gshow.globo.com/series/segunda-chamada/noticia/autoras-de-segunda-chamada-revelam-que-nova-serie-surpreendera-com-historias-baseadas-em-fatos-reais.ghtml.
 Acesso em: 12 mar. 2025.

Carla Faour é jornalista e artista de formação, vencedora de Prêmios APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte) e ABRA (Academia Brasileira de Arte) de melhor série de televisão, em 2019. É autora de mais de 12 peças teatrais, como *A arte de escutar*, conhecida internacionalmente. Como dramaturga, foi indicada duas vezes ao Prêmio Shell de teatro.

Julia Spadaccini é formada em Artes Cênicas e trabalhou como atriz. Fez pós-graduação em Arteterapia e faculdade de Psicologia, tendo trabalhado por cinco anos na área da saúde mental. Para a autora, os roteiristas deste tempo: “falam do contemporâneo, um olhar crítico sobre o mundo atual. Alguns são mais fragmentados, outros têm uma estrutura mais redonda. Acho que temos uma liberdade que o dramaturgo não tinha antes. Colocamos nossos processos em cena²⁷”.

Antes da entrada da imagem das autoras da série *Segunda Chamada*, Carla Faour e Julia Spadaccini, aparecem as cenas referentes ao início do episódio 1 da primeira temporada. Há apenas uma sala de aula vazia, da escola fictícia Carolina Maria de Jesus, filmada a partir de muitos ângulos, como se fosse o olhar do/a próprio/a telespectador/a entrando e conhecendo este novo espaço que se apresenta — uma espécie de olho virgem, conhecendo e se afetando pelo que vê; neste caso, pelo que lhe é mostrado.

A sala vazia está aberta, as janelas permitem que o vento faça as cortinas se moverem e uma luz quase “celestial” adentre o espaço. A luz do sol (exageradamente branca) passa pelas classes, pelo quadro de giz, pelas paredes mofadas, pelos livros e pelos materiais. À medida que a cena vai rolando e colocando luz em cada espaço da sala, Lúcia, em paralelo, narra o que é ser professora para ela — conforme exibo no Quadro 4 —, com um som de fundo semelhante ao clássico, igual ao dos filmes, quando personagens morrem e chegam ao céu. Geralmente, essas cenas também apresentam luz branca forte “celestial”. A

27

Disponível em:
vejario.abril.com.br/coluna/teatro-de-revista/autora-prolifica-a-carioca-julia-spadaccini-fala-sobre-seu-trabalho/. Acesso em: 12 mar. 2025.

relação dos elementos de ordem religiosa à educação parece colocar a escola em um lugar de “salvação”.

Quadro 4 - Narrativa de Lúcia no início do episódio 1

Professora Lúcia: “Ser professora tá no meu sangue, dar aula é mais que ensinar, aprendi muito também. Pra mim, é o melhor lugar do mundo. Quando eu tô com meus alunos, eu me sinto viva. Sabe que eu sinto falta até do cheiro do giz? Mais do que minha profissão, é minha alma. Se tiram a alma da gente, como é que a gente vai ficar de pé?”. Psicóloga: “E você está pronta para voltar a dar aula, mesmo depois de tudo que aconteceu?”. Professora Lúcia: “Sim, tô pronta”.
Toca o sinal e entra a música <i>Amarelo</i>, de Emicida, com participação de Pablo Vittar e Majur.
Ao longo da música, aparece a imagem do aluno <i>motoboy</i>, trabalhando no trânsito caótico de São Paulo/SP; a aluna mãe, com sua bebê no colo com aparência de tristeza e exaustão no trem lotado; a aluna trans, que trabalha como cobradora no ônibus e apresenta feição de medo e desconfiança; e, a professora Lúcia, a caminho da escola de ônibus. A professora faz o percurso com o olhar reflexivo voltado à rua, quando, através da janela, ela vê Vitor, um de seus alunos, vendendo drogas. Ela decide descer do ônibus e orientá-lo a voltar para a escola. O aluno resiste, mas ela toca o seu rosto, afirmando: “tô te esperando na escola”.

Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

E assim, ao som estridente e afiado de Emicida, em profunda sintonia e sincronia, a série vai demarcando seu espaço e posicionando os sujeitos na cena, a partir de marcas de classe, gênero e sexualidade, retratando a sua realidade, implicada na pobreza, em trabalhos indignos — mães-solo sem redes de apoio, sujeitos trans que passam por episódios de preconceitos e exclusão, e a própria professora, uma mulher-mãe em luto, que toma para si a tarefa de cuidado de todas/os as/os envolvidas/os em sua vida dentro e fora da escola.

Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone
Pra que amanhã não seja só um ontem
Com um novo nome

O abutre ronda, ansioso pela queda
Findo mágoa, mano, eu sou mais que essa merda
Corpo, mente, alma, um, tipo Ayurveda
Estilo água eu corro no meio das pedra

É um mundo cão pra nós, perder não é opção, certo?
De onde o vento faz a curva, brota o papo reto
Num deixo quieto, num tem como deixar quieto
A meta é deixar sem chão quem riu de nós sem teto, vai²⁸.

²⁸ Disponível em: youtube.com/watch?v=UGGAISR7i8s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Ainda na entrevista, Carla Faour e Julia Spadaccini relatam sobre a proposta de estrutura da série, em que cada episódio corresponde a uma noite de aula, e os conflitos se desdobram e se resolvem na mesma noite, ou seja, no mesmo episódio. As autoras revelam que a escrita final da série levou dois anos e teve forte inspiração no teatro e nas histórias reais, a partir de entrevistas com professoras da EJA e imersão/observação em escolas. Segundo Carla Faour, elas apresentam as dificuldades, mas também superações em cada cena, por ser o que a realidade, na qual investigaram e experienciaram como pesquisadoras para a escrita da série, mostrou a ambas.

Carla Faour destaca a personagem da professora Lúcia como uma docente que “jamais desiste dos seus alunos”. Para a autora, a série une entretenimento com relevância social.

A entrevista²⁹, na íntegra, pode ser assistida utilizando o QR code.



A série *Segunda Chamada* foi produzida pela rede Globo e veiculada em 2019, primeiramente, pela TV Globo (canal aberto), reproduzindo os 11 episódios, com uma média de 40 minutos cada, uma vez por semana, por 10 semanas seguidas. O primeiro episódio passou no horário das 23h15. Visando obter mais audiência, a série passou a ser exibida às 22h30.

Aqui, é possível pensar nos modos de endereçamento, ou seja, quem a série pensa que são seus/as telespectadores/as e quem ainda deseja endereçar. Após, a série passou a ser disponibilizada na plataforma de *streaming* Globoplay.

De acordo com o site TV em Foco (2019), a Rede Globo precisou alterar sua programação, pois percebeu que a escolha do horário da primeira exibição rendeu uma audiência pouco expressiva, sendo beneficiada com a mudança de horário das próximas transmissões. Em termos de audiência, é necessário ressaltar que cada ponto equivale a 73.015 domicílios. O primeiro episódio, com duração de cerca de quarenta minutos, foi ao ar no dia oito de outubro de 2019 no horário das 23h15, após a série de comédia “Filhos da Pátria”, e alcançou 11,8 pontos de audiência, enquanto a saga

²⁹ Disponível em: globoplay.globo.com/v/7963223/. Acesso em: 12 mar. 2025.

humorística alcançou 20,9 pontos. O segundo episódio foi transmitido no dia 15 de outubro às 22h30, após a novela das nove, “A dona do pedaço”, e antes da série de comédia, com a justificativa de ser uma homenagem ao Dia do Professor, e obteve 22,5 pontos. **Segunda Chamada** manteve seu número de audiência alto, contando com uma média de 21,4 pontos no último episódio e com segunda temporada confirmada pela produção (Oliveira, Mariana de; Silva, Milena da, 2022, p. 8, grifos das autoras).

O enredo conta com histórias complexas, atravessadas por violência e dificuldades de toda ordem, conectadas entre professoras/es e estudantes da EJA da escola fictícia Carolina Maria de Jesus. O espaço usado para a gravação é a antiga Escola do Jockey Club de São Paulo/SP, um prédio-escola desocupado.

Considero importante mencionar que Carolina Maria de Jesus foi uma importante escritora brasileira. Autora da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2015), reinscreveu o lugar da mulher negra de periferia na literatura e na sociedade. Um livro, sem dúvida, político.

Carla Faour reitera que a escolha pelo nome da escola pretendia articular a literatura de Jesus (2015) à proposta temática da série. Afinal, a autora escreve como um ato de luta e resistência, atravessado por questões de classe, raça e gênero, vivenciando violências de toda ordem.

Amanheceu chovendo. Tenho só três cruzeiros porque emprestei 5 para Leila ir buscar a filha no hospital. Estou desorientada, sem saber o que iniciar. Quero escrever, quero trabalhar, quero lavar roupa. Estou com frio. E não tenho sapato para calçar. Os sapatos dos meninos estão furados (Jesus, 2015, p. 38).

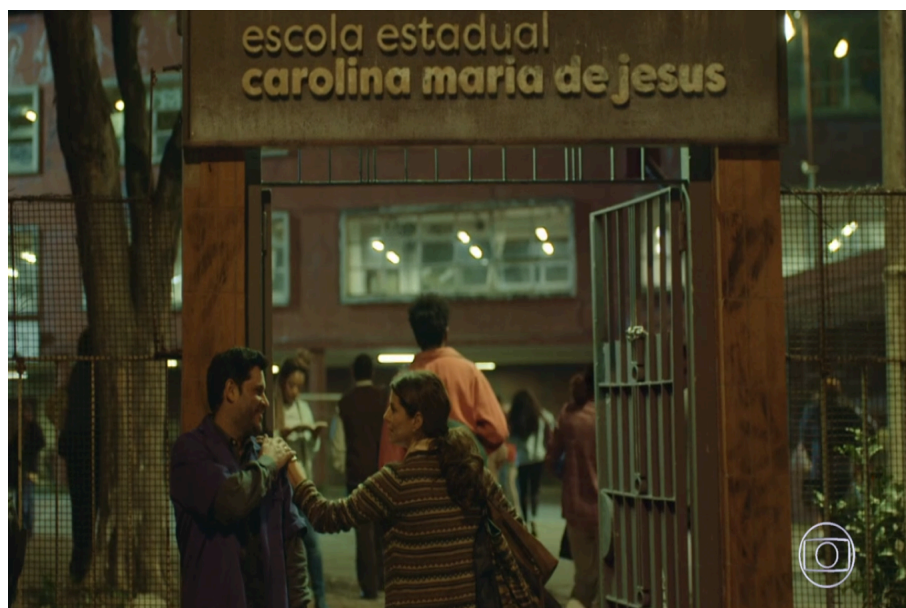
Assim como Jesus (2015), os estudantes do colégio fictício Carolina Maria de Jesus também vivenciam violências de toda ordem e buscam seguir seus estudos apesar disso. Esta ideia fica evidente quando a professora Lúcia ministra uma aula sobre a obra de Jesus (2015).

O núcleo discente apresenta uma diversidade geracional e cultural, são trabalhadores/as, como: *motoboys*, evangélicas/os, imigrantes, católicas/os, donas de casa, catadoras/es, traficantes, prostitutas, entre outros. Todas/os atravessadas/os pelo cotidiano vivido em uma periferia de São Paulo/SP.

A estrutura da escola é apresentada a partir de cenas gravadas no pátio, salas de aula, refeitório, banheiros, campo de futebol, entrada-portão, sala das/os professoras/es, diretoria, almoxarifado. Estes espaços são representados a partir de uma estrutura precária, carente de manutenção, salas e corredores pouco

iluminados, paredes com pichações e cartazes reivindicando pautas importantes de gênero e educação, marcando as condições das escolas públicas brasileiras, conforme apresento nas Fotografias 7 a 16.

Fotografia 7 - Entrada da Escola Estadual Carolina Maria de Jesus



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 8 - Cartaz localizado no pátio da escola



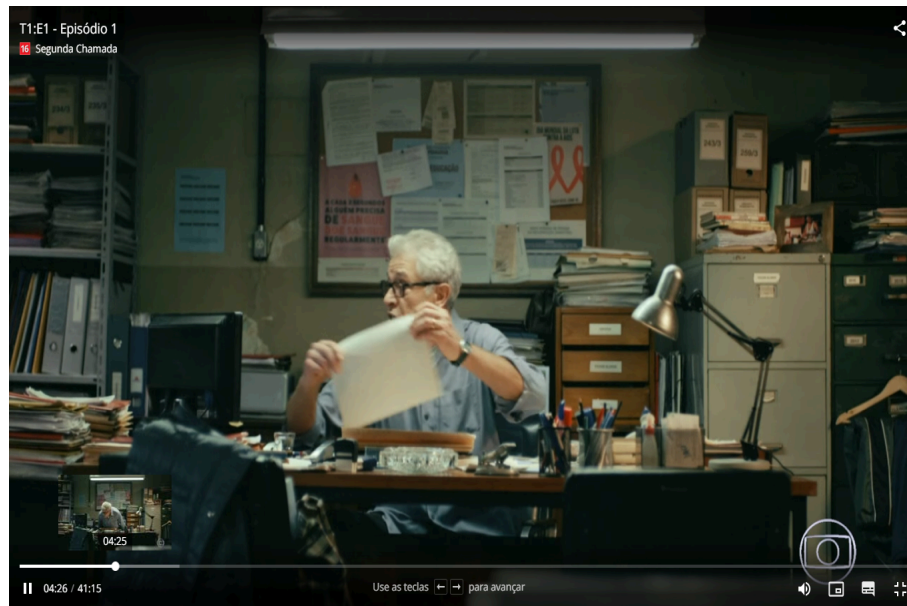
Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 9 - Banheiro masculino



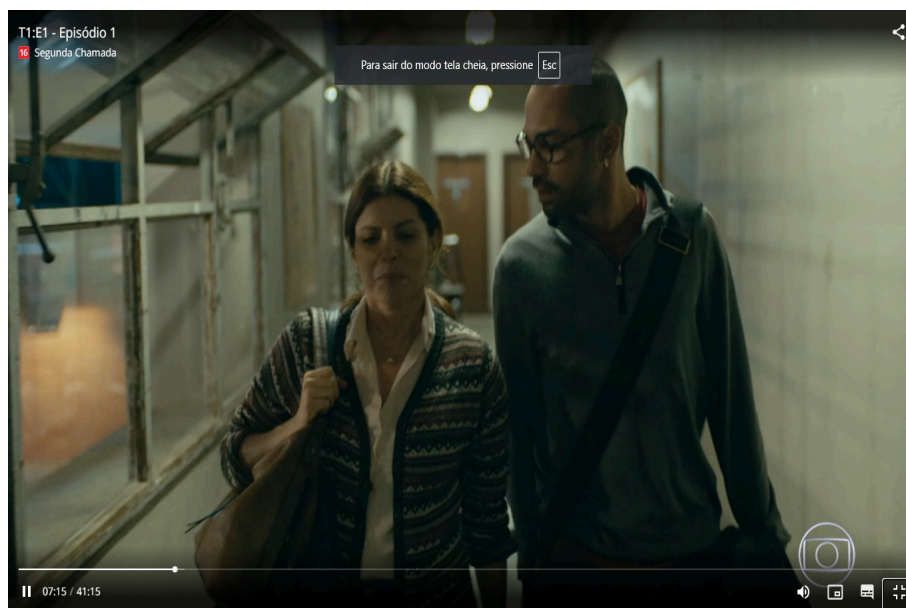
Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 10 - Sala do diretor



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 11 - Corredor



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 12 - Sala das/os professoras/es



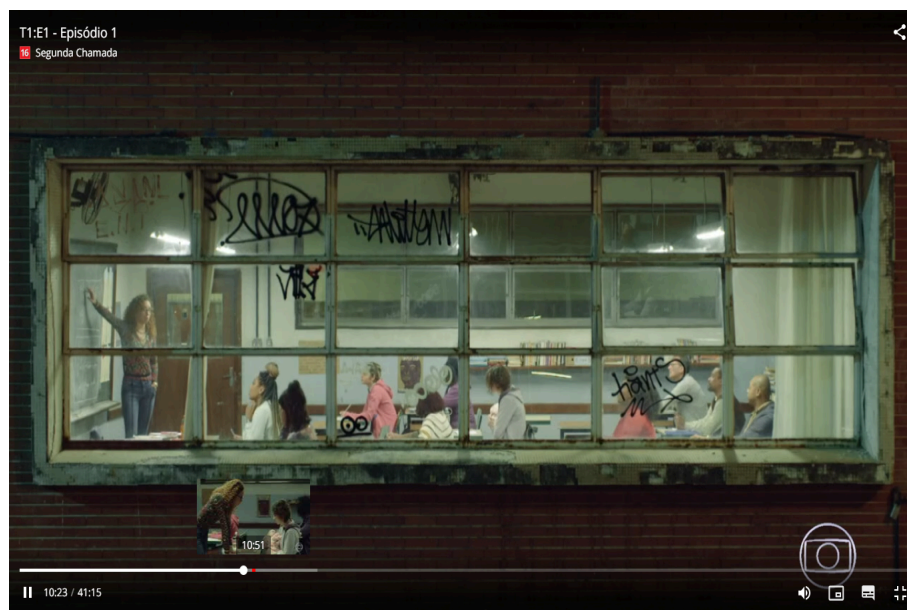
Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 13 - Escadaria que leva às salas de aula



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 14 - Sala de aula - observador/a externo/a



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 15 - Sala de aula - olhar da/o aluna/o



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Fotografia 16 - Sala de aula - olhar do/a professor/a



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/7985799/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

O corpo docente é composto por três professoras — Eliete (Thalita Carauta), Lúcia (Débora Bloch) e Sônia (Hermila Guedes) —, um professor — Marco André (Sílvio Guindane) — e o diretor — Jaci (Paulo Gorgulho) —, conforme apresentado nos QR code exibidos no Quadro 5.

Quadro 5 - O corpo docente e o diretor da escola

Professora Eliete 	Professora Lúcia 	Professora Sônia 
Professor Marco André 	Diretor Jaci 	

Fonte: Disponível em: youtube.com/watch?v=35Lun8_qeE8; youtube.com/watch?v=WHLbHlqZ3W8; youtube.com/watch?v=XhDtYu0czDA; youtube.com/watch?v=V49zkvks5AM; youtube.com/watch?v=-DcT5S2YF_s. Acesso em: 12 mar. 2025.

A vida pessoal das/os professoras/es é constantemente relacionada à vida profissional, assim o núcleo de familiares ganha mais ou menos força na trama. Por exemplo, o filho de Lúcia se converte no mistério da trama e vai aparecendo por meio de *flashbacks* que apontam à sua morte, ocorrida na escola onde Lúcia leciona. A partir disso, é possível reconhecer, em sua personagem, um trauma vivido no espaço que mais lhe traz alegrias. Morte e vida se relacionam no espaço escolar a partir de Lúcia.

Apesar da evidente intenção das autoras da série *Segunda Chamada*, Carla Faour e Julia Spadaccini, em retratar as/os professoras/es como heroínas/heróis ou missionárias/os, a série apresenta também a humanidade dessas/es docentes, ao retratar suas falhas em uma perspectiva ética-moral. Jaci e Lúcia mantêm um caso extraconjugal. Marco André e Sônia também se apaixonam e vivem um romance extraconjugal (bastante perigoso, pois o marido de Sônia é violento). Eliete e Jaci se envolvem, apesar de Jaci ser amante de Lúcia. Este parece um investimento das autoras mais relacionado ao entretenimento, uma fuga ao drama predominante da série.

A partir de Dal'Igna (2023), compreendo que as/os docentes são retratadas/os como humanas/os, heroínas/heróis, errantes, guerreiras/os, mas o trabalho docente e a relação pedagógica entre professoras/es e alunas/os são pouco abordados.

Tenho refletido sobre isso e talvez seja melhor pensar criticamente que o trabalho docente é abordado de certos modos, incluindo os silenciamentos, possibilitando pensar em um contexto de trabalho marcado muito mais por uma lógica assistencialista do que pedagógica na EJA.

Ao final de cada episódio, aparecem três ou quatro relatos reais de pessoas que estudaram na EJA, vinculadas ao programa do Serviço Social da Indústria (SESI). Em seus depoimentos, as pessoas abordam a importância que a educação, a partir da EJA, teve em suas vidas, contam sobre desafios e motivações para voltarem a estudar. Os relatos são gravados em formato de *close* e aproximam a história ficcional da vida real, complementando as histórias de cada episódio, transportando as/os telespectadoras/es a um estado de crença absoluta em relação às cenas reproduzidas.

Segundo Roger Odin (1984), todo filme de ficção pode ser considerado, sob um certo ponto de vista, como um documentário. Para Adriana Coca (2023), o enlace entre teledramaturgia e os temas sociais na TV brasileira existe há décadas e começou a ganhar ênfase nas telenovelas produzidas a partir da fase realista, inaugurada por Beto Rockfeller, na extinta TV Tupi.

Em relação a esse engendramento entre ficção e realidade, concordo com Coca (2023), ao afirmar que as transformações, soluções de tensões e encaminhamento de soluções de problemas em nível ficcional sugerem soluções em nível real. Porém, as mudanças ocorrem a partir de tomadas de consciência e reconhecimento crítico do contexto no qual se está inserido, implicando em movimentos éticos e políticos que, em um nível micropolítico, podem encontrar brechas e possibilidades de mudanças e, outras vezes, esbarram nas burocracias e sistemas do contexto neoliberal.

Ao assumir que esse engendramento entre ficção e realidade produz sentidos sobre quem assiste, também assumo que, como pesquisadora, faço algo com a série, mas ela, ao mesmo tempo, também faz algo comigo. Ofereço, primeiramente, minha leitura pessoal, poética e subjetiva sobre as/os personagens professoras/es, a qual será aprimorada em articulação com uma revisão teórica sobre trabalho docente e docência, neste capítulo. Para isso, ofereço poesias autorais — apresentadas no Quadro 6 — a cada professor/a da escola fictícia Carolina Maria de Jesus, resultado da minha primeira imersão na série e primeiro contato com as/os personagens.

Quadro 6 - Poesia, o corpo docente e o diretor da escola

Eliete (professora de Matemática) Nem sempre um mais um é dois Nem todo cálculo é exato Se ensinar é um contrato, Qual espaço para o abstrato? Ao somar sorrisos, Se confunde os pessimistas Ensinar com alegria É atitude antiderrotista.
Lúcia (professora de Língua Portuguesa) Quando nasci, um anjo torto, desses que vivem na sombra, disse: Vai, Lúcia, ser professora na vida! Eu fui, <i>com-paixão.</i>
Sônia (professora de História) Das revoluções, a maior de mim. Das guerras, a que vive em mim. Reproduzo a história, a velha história de mim.
Marco André (professor de Arte) Se não tenho um lugar, crio. Se o espaço corrói, pinto. Se os discursos ferem, contorno. Se existe descrença, arte. Se há professor, há espetáculo.
Jaci (diretor) É Pau, é pedra, é o percurso desse caminho. Sou pau, sou pedra, às vezes caminho sozinho.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir de agora, apresentarei minhas análises, nesta imersão de campo, na série *Segunda Chamada*, com o olhar focado na professora Lúcia. No entanto, pontuo que, em muitos momentos, serão necessárias análises a partir de outras/os personagens professoras/es e estudantes, pois suas histórias se cruzam com a vida da professora Lúcia, implicando diretamente nas escolhas que a personagem assume como mulher e professora.

Destaco ainda que as análises estão ancoradas no campo do trabalho docente, baseado, principalmente, em Tardif e Lessard (2014) e em Pimenta *et al.* (2017). Os autores e as autoras me permitem pensar a formação inicial e continuada das/os professoras/es, as práticas e experiências crítica-reflexivas, a valorização do desenvolvimento pessoal e profissional das/os docentes, bem como a formação alinhada às perspectivas éticas, relacionadas ao contexto contemporâneo.

Utilizarei ainda o conceito de docência, inspirado em Dal'Igna (2023) e os saberes e experiências docentes, a partir de Larrosa (2018).

No Quadro 7, apresento o excerto de uma cena da primeira temporada da série *Segunda Chamada*.

Quadro 7 - A professora Lúcia em relação ao estudante Vitor e ao diretor Jaci

Ao som da música <i>Amarelo</i> , de Emicida
Após descer do ônibus para ir em direção a seu aluno Vitor — que está vendendo drogas naquele ponto, pedir que ele volte a estudar —, Lúcia retorna à escola. Ao entrar, o pátio é filmado pelo olhar de Lúcia: alguns alunos estão jogando futebol, outros, truco; um casal — a moça está grávida — com a bíblia nas mãos também estão entrando na escola; há um cartaz colado no poste da escola “Educação não é gasto, é investimento”; duas alunas pintam as unhas; a aluna trans recebe uma bolada dos colegas do time de futebol e uma provocação sexista: “Mata no peito, Robson”. Ela reage: “Eu já falei que meu nome não é Robson” — resistência e determinação em defender sua identidade como mulher trans naquele espaço que também é dela.
Na sala do diretor, Jaci (organizando as papeladas) repreende Lúcia: “Buscar aluno em casa não é obrigação de professor”. Lúcia: “Não foi em casa, Jaci, foi no trabalho”. Jaci: “E ele trabalha onde?”. Lúcia: “Não importa, Jaci. O que importa é que ele não quer mais estudar e a gente vai perder mais um aluno”. Jaci: “Evasão de aluno no ensino noturno é normal e você sabe disso. Se ele desistiu, o problema não é seu, nem meu”. Lúcia: “Claro que é! Eles podem desistir da escola, mas eu não desisto deles. Tô errada?”.
[...] Ao apresentar a escola para o novo colega, Marco André, professor de Arte, Lúcia vê seu aluno Vitor no corredor.

Vitor: “Professora!”.

Lúcia: “Oi, Vitor! Que bom que cê veio!”.

Vitor: “Eu vim, mas amanhã não sei se consigo, não”.

Lúcia: “Um dia de cada vez, né?” (tocando o rosto dele).

Ao seguir caminhando e apresentando a escola para Marco André, a professora reflete: “nem sempre é fácil, Marco André, mas você vai ver que vale a pena”.

Fonte: Episódio 1, cena 04:26, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Para Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente corresponde a uma produção de conhecimento a partir de um trabalho humano que os autores denominam de “trabalho interativo”, feito com e sobre outrem.

Ao relacionar Tardif e Lessard (2014), Silveira (2019) e Dal’Igna (2023), compreendi que, nesse campo, está inserida a docência individual e particular de cada professor/a, considerando seu tempo e contextos plurais, diversos e atravessados por questões de gênero, sexualidade e outras marcas sociais, como pobreza e vulnerabilidade.

Segundo os autores e as autoras, a maioria dos/as pesquisadores/as em Ciências da Educação reconhece a importância da análise dos contextos cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes. Este trabalho de interação humana, descrito por Tardif e Lessard (2014), apresenta características suficientemente originais e particulares que permitem distingui-las das outras formas de trabalho, sobretudo, o trabalho com a matéria inerte. Permite também distinguir modos de docência, pois cada professor/a viverá e experienciará esse trabalho interativo a seu modo.

Como esse modo de trabalhar repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional? [...] Em quais condições, sob quais pressões, com ajuda de quais recursos se realiza hoje esse trabalho sobre o outro? Como ele é vivenciado internamente por aqueles e aquelas que o realizam? De que modo os dispositivos da organização do trabalho em âmbito escolar (divisão do trabalho, classes fechadas, isolamento dos professores, burocracia etc.) os afetam? (Tardif; Lessard, 2014, p. 5).

Tardif e Lessard (2014) analisam o trabalho docente como trabalho interativo a partir de três dimensões.

A primeira dimensão é a da “atividade”, na qual a docência funciona como qualquer outra atividade de trabalho, ou seja, apresenta uma função e objetivo. Para

os autores, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos/as alunos/as.

A segunda dimensão, apresentada por Tardif e Lessard (2014), é o “*status*”, defendida como a dimensão da identidade docente. Nesta perspectiva, esta identidade é entendida na organização do trabalho e na organização social, a partir das imposições de normas que definem os papéis e as posições dos/as atores/atrizes. Para os autores, estas posições estão tensionadas e fragilizadas no contexto contemporâneo, pois o/a docente constrói essa identidade que não é dada, cada vez mais individualizada. Isto é, há uma expectativa sobre esse/a docente, muito mais que na instituição, essa identidade é um trabalho individual e coletivo do/a professor/a.

Na dimensão da “experiência”, ou seja, do modo como o trabalho é vivenciado e recebe significado pelo/a docente, pode ser tanto no sentido dos anos de exercício repetido como professor/a ou da experiência mais voltada a uma situação vivenciada por ele/a, que mudou suas formas de pensar e agir, impactando inclusive a própria experiência rotineira.

Conforme Tardif e Lessard (2014), na experiência, se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle e descoberta de si no trabalho. Portanto, para os autores, a experiência de cada docente é bem própria, uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e condições.

Recorro a Tardif e Lessard (2014) para colocar seus argumentos em diálogo com o conceito de docência, proposto por Dal’Igna (2023), que será estruturante nesta análise.

Ao pensar na personagem professora Lúcia: o que a mobiliza a ir a uma “boca de fumo”, convidar seu aluno para voltar à escola e defender sua atitude perante o diretor da escola, alegando estar apreensiva em perder mais um estudante, além da preocupação com a evasão da EJA de sua escola, justificando que fez a coisa certa? Penso ser possível analisar a prática pedagógica de Lúcia, com base neste recorte de cena, a partir das três dimensões apresentadas por Tardif e Lessard (2014).

Lúcia procura o aluno com a crença de que esta seja sua função e objetivo de trabalho — dimensão da *atividade*. Ela se sente convocada a resgatar o estudante, um trabalho individualizado, descolado das atribuições da escola, como o próprio

diretor Jaci defende — dimensão do *status*. Lúcia se lança ao encontro com o outro, vivencia aquilo que não é o lugar-comum da escola, mas que implica em uma relação com outro que é, de certo modo, pedagógica — dimensão da *experiência*.

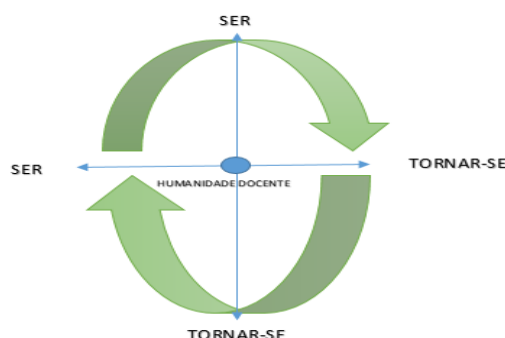
Mesmo que percebamos as três dimensões sobre a docência a partir de Tardif e Lessard (2014), penso que ainda falta uma dimensão, talvez para responder à pergunta que mobiliza este trabalho, ou porque o contexto atual da série mobilize novos sentidos sobre docência, ou porque este trabalho não opere na perspectiva de encaixe em uma ou outra dimensão. Deste modo, mobilizo-me a fazer o mesmo exercício analítico a partir do conceito de docência de Dal'Igna (2023).

A autora anuncia que seu olhar é “um olhar para si, da professora para si mesma e para nós como profissionais, sob a perspectiva da docência e da pedagogia” (Dal'Igna, 2023, p. 33). Destaco que este é um movimento de autorreflexão, não necessariamente relacional ou interativa entre professor/a e aluno/a, mas uma relação da docente consigo a partir da sua relação com o/a estudante, com a escola, com o currículo. Não há uma dimensão sobre ou separada da outra, há um movimento interno e externo que operam em paralelo.

Deste modo, podemos pensar não somente em Lúcia cumprindo seu trabalho ou vivenciando uma experiência de encontro com o outro ao buscar o aluno na “boca de fumo”, mas em sua constituição da docência a partir dessas escolhas e não de outras, da constituição da própria Lúcia quando ela se relaciona com o outro e, conseqüentemente, consigo.

Dal'Igna (2023, p. 46) sustenta uma docência que não é universal, que não está dada, mas implica em um processo que ela define como “ser e tornar-se, um processo de dupla injunção — de fora para dentro e de dentro para fora — resultando em um nó: humanidade, presença, autoria”, conforme mostro na Figura 7.

Figura 7 - Humanidade docente



Fonte: Elaborada pela autora, inspirada em Dal'Igna (2023).

Esta dupla injunção, de fora para dentro e de dentro para fora, mobiliza, segundo Dal'Igna (2023), um movimento incessante de criação ao fazer algo com o que é feito dela. Esta é a marca de uma docência autoral: “a docência que só cada uma pode viver” (Dal'Igna, 2023, p. 47).

Voltando à cena, para pensar em Lúcia, ao defender sua atitude, por acreditar ser a certa — para não perder o aluno ou para evitar a evasão na EJA —, é possível observar os atravessamentos do contexto no qual a professora está e o que ela faz com o que aquele contexto faz com ela. Lúcia busca seu aluno na “boca de fumo” como uma atitude pedagógica, como professora, mobilizada pela complexidade do seu contexto que atravessa um problema sério de alto índice de evasão escolar, por sua experiência particular como professora de EJA.

Tenho aprendido com a produção de conhecimento de Dal'Igna (2023) que a ação de Lúcia ao buscar seu aluno não deve ser celebrada como algo bom em si. O desafio é analisar os possíveis sentidos de trabalho docente implicados nesta atitude.

Ainda sobre o movimento de dupla injunção que compõe o conceito de docência, Dal'Igna (2023, p. 47) afirma haver uma perspectiva extrínseca, que abrange as formações e experiências acadêmicas e docentes da professora, e uma perspectiva intrínseca

que abrange processos subjetivos, considerando-se que, quando ensinamos não fazemos somente algo com alguém, mas fazemos algo conosco. Abrange também o reconhecimento da complexidade, da potência e fragilidades humanas, uma humanidade docente composta por consensos e contrassensos sobre a docência e a vida.

Esta dupla injunção mobiliza saberes pessoais, acadêmicos e profissionais, o que Dal'Igna (2023) apresenta como um nó para a constituição da profissionalidade

docente: humanidade, presença e autoria. E, a partir da ponta deste nó: humanidade docente, analisarei o diretor Jaci em relação à Lúcia, na cena descrita no Quadro 8.

Quadro 8 - A professora Lúcia em relação ao diretor Jaci

Na sala do diretor, Jaci (organizando as papeladas) repreende Lúcia: “Buscar aluno em casa não é obrigação de professor”.

Lúcia: “Não foi em casa, Jaci, foi no trabalho”.

Jaci: “E ele trabalha onde?”.

Lúcia: “Não importa, Jaci. O que importa é que ele não quer mais estudar e a gente vai perder mais um aluno”.

Jaci: “Evasão de aluno no ensino noturno é normal e você sabe disso. Se ele desistiu, o problema não é seu, nem meu”.

Lúcia: “Claro que é! Eles podem desistir da escola, mas eu não desisto deles. Tô errada?”.

Fonte: Episódio 1, cena 04:26, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Em relação a esse tema, Dal’Igna (2023) apresenta alguns pontos importantes para esta reflexão. Ao escrever que “professoras se acostumam”, a autora aborda sua frustração ao perceber que alunos/as de graduação e pós-graduação e colegas de trabalho não têm se voltado para si para pensar sobre seus próprios sentimentos e suas caminhadas como docentes. Segundo Dal’Igna (2023, p. 60), vamos nos acostumando e nos desconectando do processo:

também me entristeço e me preocupo com a apatia que acomete as “professoras experientes”. Depois de alguns anos, estamos desencantadas, estamos acostumadas, estamos separadas de nós mesmas; atuamos de forma automatizada, sem pensar. Nesse estágio da profissão, podemos agir com raiva e com indiferença, podemos dizer sem medo e sem vergonha, no conselho de classe e também para a família, que não temos nada de bom para comentar sobre um aluno.

Jaci representa, de certo modo, esse costume, que sabemos que não é um lugar fácil. Acostumar-se é parte-consequência de um processo de precarização e das muitas formas de violência que enfrentamos em nossa profissão. Acostumar-se, na perspectiva de Dal’Igna (2023), é estratégia para sobreviver. “A gente se acostuma para seguir em frente, para não arranjar inimigos, para conseguir privilégios, para ocupar o tempo, para não sofrer, para sobreviver” (Dal’Igna, 2023, p. 61).

O contexto da EJA é desafiador, isso já é sabido, como expus anteriormente: precarização dos recursos, espaços e professores/as (escassez de formações continuadas oferecidas, falta de docentes para trabalharem no ensino noturno, disciplinas oferecidas aos/às professores/as com outras formações para “suprir” demandas), evasão escolar, questões sociais e público geracional (potência e desafio ao mesmo tempo).

Em meio a esta realidade, professores/as exercem suas docências e, para “sobreviverem”, muitos/as automatizam processos, rendem-se às burocracias e demandas em excesso; outros/as, apenas batem o ponto e repetem aquilo que talvez nem mais acreditam.

Miguel Arroyo (2017) descreve e problematiza os sujeitos da EJA. Em sua análise, importa pensar em quem são estes/as jovens, adultos/as, idosos/as e trabalhadores/as para, igualmente, pensarmos em quem somos nós, os/as docentes nessa relação.

Quem são os adolescentes, jovens, adultos que, como passageiros da noite, chegam do trabalho para a EJA? Quem são as crianças e os adolescentes que chegam às escolas públicas vindas do trabalho, da sobrevivência, da pobreza extrema (são quase 20 milhões no programa bolsa família)? Aprofundar-nos nessas questões sobre quem são os estudantes, de onde vêm e para onde voltam, de que percursos humanos-desumanos, sociais, raciais, de gênero e de trabalho... será o caminho mais pedagógico para aprofundar-nos sobre quem somos (Arroyo, 2017, p. 8).

Para Manoel Gomes (2023), os sujeitos da EJA são pessoas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujos direitos à educação foram violados na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua. Em uma perspectiva teórica, política, social e temporal, de certo modo distinta, da qual me insiro nesta pesquisa, penso em Galeano (2001), em sua obra *El libro de los abrazos*, na qual escreveu o poema *Los nadies* [Os ninguéns], para olhar os diversos sujeitos invisibilizados ou violentados *na e pela* cultura.

Sueñan las pulgas con comprarse un perro
y sueñan los nadies con salir de pobres,
que algún mágico día
llueva de pronto la buena suerte,
que llueva a cántaros la buena suerte;
pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy,
ni mañana, ni nunca,
ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte,
por mucho que los nadies la llamen
y aunque les pique la mano izquierda,
o se levanten con el pie derecho,
o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie,
los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados,

corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos,
 rejodidos:
 Que no son, aunque sean.
 Que no hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no profesan religiones,
 sino supersticiones.
 Que no hacen arte, sino artesanía.
 Que no practican cultura, sino folklore.
 Que no son seres humanos,
 sino recursos humanos.
 Que no tienen cara, sino brazos.
 Que no tienen nombre, sino número.
 Que no figuran en la historia universal,
 sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies,
 que cuestan menos
 que la bala que los mata (Galeano, 2001, p. 41).

Ao pensar nos sujeitos da EJA, bem como no contexto no qual estão inseridos, a partir de Arroyo (2017) e Galeano (2001), assumo a importância destes autores para pensar a EJA e as inúmeras formas de violência com as pessoas latino-americanas. Porém, parto dessas narrativas para reiterar que não defenderei a ideia de um território arrasado, mas buscarei situar uma realidade comum a muitas EJA do Brasil — como podemos observar nos comentários do Google, expostos no Capítulo 2 desta tese —, em que muitos/as professores/as se identificaram com o tom proposto pela série.

Deste modo, posso argumentar que docentes e estudantes com histórias e vidas atravessadas pela EJA se relacionam de modos distintos e plurais com esta realidade, em uma inversão de perspectiva. Estas pessoas são muitos “*alguéns*”.

Portanto, pensar nestes sujeitos e no contexto da EJA permite ampliar o debate sobre as possíveis docências desta modalidade ou, no caso, desta pesquisa e possibilita reconhecer uma certa proximidade entre realidade e ficção a partir da docência desenhada pela personagem Lúcia.

Conforme Arroyo (2017), na EJA os/as professores/as inventam tempos, temas, textos sobre os contextos dos/as alunos/as para garantir o direito de *saberem*. Para o autor, este é o objetivo ao se matricularem nessa modalidade de ensino.

Os docentes vão deixando de ser meros espectadores dessas vivências cruéis dos educandos, assumindo seu dever profissional de trazê-las ao território dos currículos, buscando, em conjunto, com os próprios educandos/as entender seus significados. Entender-se. Descobrir os

significados escondidos, ocultos, ignorados em tantas “verdades” oficiais, hegemônicas, segregadoras. As verdades dessa outra história vivida pelos educandos obrigam a desvendar os segredos obscuros de nossa história, da história dos ditos conhecimentos socialmente produzidos, sistematizados (Arroyo, 2017, p. 15).

Nesta direção, é possível pensar no contexto da EJA como potente em relação às autorias e autonomias docentes e, ao mesmo tempo, na sobrecarga e superexposição docente às inúmeras formas de violência presentes nesse cenário.

Tardif (2013, p. 563) apresenta reflexões que, ao longo do tempo, vêm se complexificando cada vez mais:

finalmente, no âmbito da OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], todos os estudos e pesquisas destacam uma tendência muito nítida à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Os pesquisadores falam de uma intensificação do trabalho dos professores. Essa intensificação é caracterizada: 1) pela obrigação dos professores de fazerem mais com menos recursos, 2) por uma diminuição do tempo gasto com os alunos, 3) pela diversificação de seus papéis (professores, psicólogos, policiais, pais, motivadores, entre outros), 4) pela obrigação do trabalho coletivo e da participação na vida escolar, 5) pela gestão cada vez mais pesada de alunos do ensino público em dificuldade, 6) finalmente, por exigências crescentes das autoridades políticas e públicas face aos professores que devem se comportar como trabalhadores da indústria, ou seja, agir como uma mão de obra flexível, eficiente e barata.

Ainda em diálogo com Tardif (2013), Dal'Igna (2023, p. 87) apresenta uma reflexão sobre o trabalho docente na contemporaneidade:

o que hoje nos permite como professoras e professores? A cada dia que passa, a Educação se transforma em uma espécie de coisa comercializável, objeto de luxo, um tipo de transação econômica em que, como professoras, somos convocadas a facilitar a aprendizagem; atuar como fornecedoras, satisfazendo as necessidades dos estudantes; a entregar o conhecimento como mercadoria. Neste tempo, talvez mais do que em outros, precisamos assumir a nossa responsabilidade ética, política e pedagógica pelo ensino e pela formação. Não podemos deixar caçadores de raposas roubarem nossa capacidade de cativar, nem que nos convençam de que não temos mais essa capacidade.

Meu intuito é pensar a docência na relação com esse cenário complexo da EJA, que implica em um trabalho docente convocado a fazer muito com pouco ou que vai assumindo outras demandas não necessariamente pedagógicas para atender às burocracias e sistemas educacionais que caminham cada vez mais na lógica de mercado.

A EJA é assim, vem se constituindo deste modo há muitos anos: um espaço político, uma segunda chance para melhorar os índices de aprovação e do analfabetismo, objetivos sociais e políticos imbricados com a educação.

Jaci se acostumou. A prova é sua afirmação: “Evasão de aluno no ensino noturno é normal e você sabe disso. Se ele desistiu, o problema não é seu, nem meu”. O diretor escolheu exercer uma docência a seu modo, desconectado das/os estudantes e do que sente na relação com elas/es, definido por Dal’Igna (2023) como “ausente na presença”.

Por outro lado, Lúcia se acostumou ao sacrifício. Há um certo extremo na relação que cada um/a dessas/es personagens mantém com a EJA e suas/seus alunas/os. Se, por um lado, há uma apatia segura implicada na sobrevivência, por outro, há uma entrega “*corazonada*”³⁰. Isto é, para o trabalho seguir, é preciso se lançar ao sacrifício e resgatar cada um/a e todas/os as/os estudantes, por haver uma tecnologia mobilizadora que, por vezes, extrapola a própria pessoa.

Lúcia vê cada aluna/o, o que é orgânico e bonito, pois se mostra uma professora conectada com seu ofício e com suas/seus estudantes. Contudo, ao fazer isso, muitas vezes, não faz o exercício de retorno para si: pensar sobre o que sente quando vê sua/seu aluna/o em situações difíceis. Por que sente deste modo? O que isso faz com ela e com sua própria prática docente?

Considero importante destacar que a personagem Lúcia enfrenta muitas dores pessoais que, ao longo da série, vão sendo abertas ao/à telespectador/a. A professora escolhe esconder suas próprias dores e assume, em sua prática docente, cuidar das dores de suas/seus alunas/os, e esse movimento de se esconder e focar somente nelas/neles faz com que adoença.

Para Dal’Igna (2023, p. 64), “professoras descoladas de seus corpos agem de forma automática, sem pensar criticamente, quando nossa profissão e nossa profissionalidade são colocadas à prova”. Lúcia não se acostuma, rejeita o que “é feio”, mas, de certo modo, automatiza suas ações movidas pelo sacrifício. Há uma docência implicada, uma “humanidade docente” (Dal’Igna, 2023), parte do nó da docência que compõe o vínculo entre a professora, suas/seus alunas/os e a escola.

³⁰ “O termo *corazonar* faz referência à religação da afetividade à racionalidade intelectual e trata-se de uma postura de decolonialidade do saber, do sentir e do ser, mas também de uma descolonização da própria academia e sua racionalidade universalizante” (Sousa, Fernanda, 2017, p. 248).

É importante considerar os atravessamentos de gênero implicados em Lúcia e Jaci e na própria tradição pedagógica desde o século XVI, que “atribuiu às mulheres uma suposta virtude feminina e o magistério: amor pelas crianças e espírito de renúncia e sacrifício” (Dal’Igna, 2023, p. 66). Este processo é denominado como “feminização do Magistério” (Dal’Igna; Scherer, 2020). Esta noção de docência segue operando conectada à humanidade em um duplo sentido: “ensinar com humanidade própria da fé — professora missionária; ensinar com super-humanidade — professora heroína” (Dal’Igna, 2023, p. 66).

Estudos sobre a feminização da profissão docente no Brasil no contexto dos séculos XIX e XX, associados ao fortalecimento de variadas teorias, advindas de distintos campos do saber, como Psicologia e Biologia, sobre uma suposta natureza feminina, criaram condições para vincular a mulher à docência. Com isso, produziu-se a representação de que o magistério é um destino natural das mulheres que desejam exercer uma carreira fora do espaço privado da casa e da dedicação exclusiva ao lar. Para que a profissão não se tornasse um desvio das tarefas do casamento e da maternidade, o magistério passou a assumir atributos, tais como o amor, cuidado, paciência e atenção, tradicionalmente associados às mulheres. Dessa forma, o magistério pôde ser reconhecido como uma profissão que as mulheres poderiam exercer sem se desviar do seu suposto destino (Dal’Igna, 2023, p. 68).

A autora recusa esse pressuposto de uma vocação nata, bem como a ideia de que homens professores não cuidam, não se responsabilizam com o processo. Para Dal’Igna (2023, p. 71),

essas pressuposições contribuem para afastar o homem professor do exercício da docência [...] e para colocar sob suspeita suas práticas pedagógicas e sua capacidade profissional como docente, distanciando-se da profissão e empurrando-o para cargos de gestão na escola.

Por meio desse movimento, a série reitera, a partir do personagem Jaci, um professor desconectado, *ausente na presença* e empurrado para a gestão. Inclusive, é notável, a partir de Lúcia e Jaci, uma relação complexa entre eles e sua prática docente. Um exercício docente que não está posto e bem definido, cada um faz algo com aquilo que a EJA faz com eles, isso implica em seus saberes acadêmicos, suas formações, seus repertórios, suas vidas, os atravessamentos de gênero e sua própria humanidade docente, composta por consensos e contrassensos (Dal’Igna, 2023).

Para Dal’Igna (2023, p. 74), “a humanidade docente envolve ação responsável com os outros e consigo mesmo como ser humano e como professora”.

Defendo aqui uma docência e uma pedagogia. [...] Uma humanidade docente que exerce uma pedagogia da coragem, do equilíbrio, da criação e da cooperação, para aprender e desaprender sobre a nossa docência e para enxergar o mundo de outra maneira (Dal'Igna, 2023, p. 75).

Portanto, a docência de Lúcia e Jaci está imbricada nos processos de subjetivação, que os convoca a atuar pedagogicamente a partir de duas dimensões: ausência na presença e sacrifício ou super-humanidade, reiterando o que se espera ou se entende pelos papéis de gestoras/es e professoras/es da EJA. Ao mesmo tempo, tais representações possibilitam pensar criticamente nas possíveis brechas e outros modos de ser e estar docente na EJA, por meio da análise do conceito de humanidade docente, proposto por Dal'Igna (2023).

A autora reflete sobre o problema de pensar dicotomicamente sobre a docência e defende uma humanidade docente que assume a pedagogia da coragem e do equilíbrio, uma docência criadora, autorreflexiva, crítica e comprometida com a formação, com o ensino e consigo. Com esta base teórica, ao analisar o excerto, é possível reconhecer os sentidos de docência a partir de Lúcia e Jaci, para também recriar, repensar e reconsiderar outros sentidos ao trabalho docente na EJA.

4.1 CENAS INÉDITAS: CAPÍTULO TEÓRICO-ANALÍTICO

Aperto novamente o *play*, retomo o fôlego para aprofundar minhas análises sobre os sentidos de trabalho docente e docência na EJA, a partir do diálogo que proponho entre as obras de Pimenta *et al.* (2017), sobre saberes pedagógicos e atividade docente; Larrosa (2018), sobre a experiência e o trabalho docente; Dal'Igna (2023), sobre docência; António Nóvoa (2012)³¹, sobre o conceito de escola transbordante; e, Silveira (2019) sobre o conceito de docência sensata, para descrever e problematizar a personagem Lúcia, da série *Segunda Chamada*.

Deste modo, no Quadro 9, apresento mais um excerto de uma cena da primeira temporada da série *Segunda Chamada*.

³¹ Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa. Acesso em: 12 mar. 2025.

Quadro 9 - A professora Lúcia em relação à colega, às alunas e à escola

PARTE I
Caminhando tristemente pelo corredor, Natasha vai em direção ao banheiro feminino. No entanto, é barrada por sua colega, dona Jurema, que argumenta que o banheiro para Natasha deveria ser o masculino (Natasha é uma aluna trans, aqui destaco o conflito de gênero e também geracional), gerando um mal-estar entre as duas.
Ao perceber a discussão na porta do banheiro, a professora Lúcia interfere, buscando resolver o conflito, mas acaba sendo colocada, a partir das narrativas de Natasha e de dona Jurema, em uma situação complexa que exige ética e bom senso.
Lúcia: “O que está acontecendo, gente?”.
Dona Jurema: “Se ‘ele’ entrar aí, eu saio da escola!”.
Natasha: “E se eu não puder entrar, quem sai sou eu!”.
A cena foca no rosto da professora Lúcia entre as duas alunas e corta para o banheiro das professoras. A professora Sônia, que leciona História, está se automedicando e resolvendo seus conflitos familiares por ligação com seu marido, até que ela escuta alguém bater à porta.
Sônia: “Já vai! Não dá para esperar, não?”.
Lúcia: “Ai, desculpa, Sônia! É que a Natasha tá precisando usar nosso banheiro”.
Sônia: “Que isso, Lúcia? Aluno em banheiro de professor? Virou bagunça?”.
Natasha cochicha no ouvido de Lúcia, que está muito apertada.
Lúcia: “Calma, Sônia! Dá licença, ela tá precisando usar o banheiro, tá apertada”.
Sônia: “Daqui a pouco, tão vindo tomar cafezinho aqui dentro”.
Lúcia: “Oh, Sônia! O tempo que a gente tá aqui discutindo, a...”.
Som de água. Natasha acaba urinando na lixeira do corredor, as professoras saem para olhar, a cena foca em Natasha urinando e, atrás, a professora Sônia incrédula e Lúcia com expressão de lamento.
Lúcia: “Satisfeita?”.
Sônia: “Eu que te pergunto: satisfeita? Abusada”.
Lúcia, inconformada, vai à sala do diretor Jaci reivindicar uma solução.
Diretor: “Você quer que eu faça o quê? Um terceiro banheiro para travestis?”
Lúcia: “Se a gente não tomar uma atitude, a gente vai perder mais um aluno”.
Diretor: “E que atitude é essa? Vamos lá, me dá uma ajuda (em tom sarcástico)”.
Lúcia: “Não sei, Jaci, não sei. É por isso que vim falar com você. Não sei como agir”.
Diretor: “Tá vendo, a gente não pode ter o controle sobre tudo, Lúcia. A única coisa que você pode controlar é a sua aula e olhe lá”.
PARTE II
Lúcia anda no corredor e percebe pela porta de vidro que Natasha está arrumando sua mochila para sair da escola. A professora entra na sala e toma uma atitude.
Lúcia: “Natasha, não vai embora. Não vai embora, fica!”.
Natasha: “Eu tô cansada de tanta humilhação aqui dentro dessa escola”. (Lúcia agarra seu braço com compaixão).
Lúcia: “Fica só até o final dessa aula”.
Natasha: “Pra quê?”.
Lúcia: “Vai, tô te pedindo”.
As duas se olham e se abraçam forte. A câmera foca no rosto de Lúcia, abraçando sua aluna ao som instrumental que remete a algo melancólico, triste e sentimental.
Corta para a próxima cena.
Câmera observando a aula de Lúcia como um observador de fora do prédio-escola. A câmera entra na sala e foca no giz na mão de Lúcia, que desenha o nome de Carolina Maria de Jesus no quadro.
Lúcia: “Quem sabe me dizer quem foi a Carolina Maria de Jesus?”
Vitor: “Foi uma escritora negra!”.

Lúcia: “Isso, Vitor! É a autora do livro que iremos estudar neste semestre, <i>Quarto de despejo</i> . Carolina Maria de Jesus foi a primeira mulher negra a publicar um livro no Brasil”.
A câmera foca em dona Jurema.
Lúcia: “Criou os quatro filhos trabalhando como catadora de papel. Vocês podem imaginar quanto preconceito ela não sofreu?”.
A câmera foca em Natasha.
Lúcia: “Imagina se ela tivesse desistido diante das dificuldades, a gente teria perdido uma das maiores autoras brasileiras. Eu vou ler um trequinho aqui de uma entrevista dela. Quando perguntaram pra ela o motivo pra ela escrever um livro, ela respondeu: ‘Quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar, eu escrevia’. Não é à toa que nossa escola se chama Carolina Maria de Jesus, porque todo mundo que tá aqui já levou muito ‘não’ na vida. Todo mundo que tá aqui já levou muita porta fechada na cara. Essa escola pode ser nossa segunda chance”.
Lúcia: “Quem aqui já foi seguido de perto em uma loja por um segurança?”. (Quase todos erguem a mão).
Lúcia: “Quem já levou dura da polícia sem motivo nenhum?”. (Muitos erguem a mão).
Vitor: “Isso acontece comigo quase todo dia, ‘profe’”.
Lúcia: “E quem é que já se sentiu constrangido por entrar em um elevador social?”.
Dona Jurema: (erguendo a mão): “Eu!”.
Lúcia: “E quem já foi agredido só por entrar em um banheiro?”.
A câmera foca em Natasha. A aluna ergue a mão em silêncio. Dona Jurema olha para ela.
Lúcia: “A gente já tem uma batalha todo dia lá fora. Aqui dentro dessa escola, todo mundo veste a mesma camisa”.
Lúcia olha para Natasha com um olhar de carinho.

Fonte: Episódio 1, cenas 19:09; 25:26; 27:31,
da série *Segunda Chamada*, decupadas pela autora (2023).

No contexto da EJA, é comum cairmos no desejo da “salvação”, da “libertação” de todos os modos de violência que as/os estudantes vivenciam, como a aluna Natasha, por exemplo. Arroyo (2021) aponta que o público da EJA é a síntese da opressão, o que acaba atravessando os modos de experienciar a docência nesta modalidade de ensino, como é possível vermos em Lúcia e em sua colega, a professora Sônia.

Lúcia toma para si a dor e o ressentimento que a aluna Natasha sente por não poder usar o banheiro feminino por conta do preconceito por parte de suas colegas e, ao mesmo tempo, o seu medo em usar o banheiro masculino por medo de ser agredida e violentada. Segundo Freitas (2009), os/as alunos/as LGBTQIAPN+ encontram dificuldades no interior dos espaços escolares, influenciando diretamente na constituição de suas identidades, o que os/as faz pensar que são inferiores, não capazes e, por isso, acabam abandonando a escola.

Frente a esta problemática, é possível analisar a atitude de Lúcia, a partir de dois modos:

- Lúcia demonstra se importar com sua aluna, com a temática LGBTQIAPN+ e com o problema da evasão escolar, demonstrando uma docência

que se relaciona com o presente e não nega os atravessamentos de gênero do contexto contemporâneo;

- (2) Lúcia age com empatia, buscando solucionar o problema de Natasha, ofertando o uso do banheiro das/os professoras/es, infringindo as regras da escola, marcando certa extrapolação dos limites pedagógicos e administrativos. Por outro lado, o modo como Sônia é apresentada marca esse lugar das regras, ao questionar a conduta de sua colega. Aqui podemos questionar: por que Lúcia entende que esse era o certo a ser feito e Sônia não, sendo que ambas são professoras de Natasha?

Lúcia automatiza sua conduta em uma dimensão heroica. Afinal, as/os heroínas/heróis não medem esforços para salvarem as “vítimas”, elas/es quebram regras, se for preciso, para que o “bem” vença. Sônia automatiza sua conduta em uma dimensão da indiferença e, neste lugar, as relações são individualistas, importa fazer aquilo que é preciso ser feito a partir de uma concepção individual, em que o contexto não interfere para uma mudança de atitude. Ambas as condutas marcam uma dimensão dicotômica, um desequilíbrio.

Sob a perspectiva da experiência, Larrosa (2018, p. 20) afirma que nosso ofício “exige atenção ao mundo e responsabilidade para com o mundo, com fazer as coisas bem-feitas e não apenas, ou principalmente, com a transformação do sujeito”, dialogando com Dal’Igna (2023). Para a autora, essa experiência responsável referente ao outro implica em viver uma “presença docente”. Ser um/a professor/a presente é habitar a docência, é cuidar do plantio para criar futuros possíveis (Dal’Igna, 2023).

Assim, a partir do autor e da autora, importa pensar: o que as/os professoras/es fazem com aquilo que experienciam na EJA? E como conduzem e se conectam com suas experiências? Todavia, é preciso colocar sob suspeita condutas que se conectam de forma presente com os contextos nos quais estão inseridos, extrapolando limites administrativos e seus próprios limites.

O professor não coloca sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto, se liberta. Digamos que o professor precisa ter as mãos livres para poder exercer seu ofício, para poder fazer o que tem que fazer. Além disso, não utiliza sua matéria como se fosse um meio ou um instrumento para outra coisa, mas pela maneira como a encarna (Larrosa, 2018, p. 50).

Em uma série alemã recentemente lançada na plataforma de *streaming* Netflix, *Assassino Zen*, questões como a aceleração do tempo, *Síndrome de Burnout* — causada devido ao excesso de trabalho —, relações familiares e afetivas líquidas e enfraquecidas — pela escassez do tempo de lazer e cuidado — levam o protagonista advogado a procurar um “*coach de mindfulness*” [treinador de atenção plena]. Ele ajuda o personagem a trabalhar na conexão consigo, a partir de uma metodologia de criar ilhas do tempo naquilo que se tem como vida possível.

Considero este repertório pessoal interessante para o diálogo, pois o protagonista encontra modos possíveis de viver ou conviver melhor com a vida que tem a partir de uma conexão profunda com o momento presente. Assim, consegue pensar e planejar futuros possíveis.

Destaco que a série apresenta um tom de comédia-dramática e em nada tem a ver com educação, mas busca olhar para uma temática deste tempo e não de outro: a desconexão com o presente. A relação que pretendo estabelecer aqui é como reconhecemos essa desconexão na educação, em nossa docência e em nossa vida, e quais os impactos disso para nós e para as/os estudantes.

Pode parecer óbvio, mas a presença na aula não está garantida, pois a aceleração do tempo e a diversificação de informações dificultam a tomada de consciência de si e do outro. O ensino também pode ser realizado no piloto automático, se não nos conectamos com o que estamos pensando e fazendo e, conseqüentemente, se não nos conectamos com nós mesmas nem com alunas e alunos (Dal'Igna, 2023, p. 82).

Michael Apple (2005) destaca a importância de levar a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, pois o ofício da docência é intrínseco à ética e à política. De certo modo, Dal'Igna (2023) atualiza este argumento ao afirmar que, neste tempo, precisamos assumir nossa responsabilidade ética, política e pedagógica pelo ensino e pela formação, pois a educação impacta em níveis micro e macro políticos, possibilitando mobilizar, ressignificar e transformar modos de conduta dos sujeitos consigo e com a sociedade.

Entretanto, ao pensar nas condutas das professoras Lúcia e Sônia — apontadas no Quadro 9 —, cabe pensarmos que talvez existam formas distintas de nos conectarmos com o presente ou com o contexto no qual estamos inseridos. A conexão pode ser algo positivo ao mobilizar mudanças e transformações, mas também pode ser usada descompassadamente, provocando sobrecarga e

adoecimento. Logo, a conexão com o contexto pode, ao mesmo tempo, gerar desconexão consigo.

Assim, é possível argumentar que a conexão com os contextos nos quais se está inserido seja uma urgência deste tempo, mas precisa ser vigiada, colocada sob suspeita para não ser capturada também pela dimensão da aceleração, da falta de reflexão e da automatização das ações, problemas deste tempo, no cenário educacional, conforme exibido no Quadro 10 e na Fotografia 17.

Quadro 10 - A professora Lúcia em relação à sua docência

Wallace (em cima do prédio, prestes a se ativar): “Sabe o que eu sinto quando olho lá pra baixo? É tipo alívio, saca?”.
Lúcia: “Por favor, não faz isso, Wallace?”.
Wallace: “Vontade que eu tenho é me jogar logo daqui e acabar com tudo”.
Lúcia: “Que que tá acontecendo? Fala comigo, fala”.
Wallace: “É tudo, saca? É como me tratam lá fora, sempre esperam o pior de mim. Aqui não é diferente, não”.
Lúcia: “Não é verdade, eu espero muito de você. Eu espero inclusive que você se forme”.
Wallace: “Tenho uma mãe e uma irmã que dependem de mim, saca?”.
Lúcia: “Você precisa estudar. Se você se empenhar mais, garanto que você vai dar uma vida muito melhor pra elas”.
Wallace: “Se depender de mim, a vida melhor fica pra outra, professora. Não dou para estudo, não. Real é que meu patrão tava certo mermo, eu sou burro!”.
Lúcia: “Ninguém é burro, muito menos você!”.
Wallace: “Reprovei duas vezes já, professora. Agora, vou repetir a terceira”.
Lúcia: “Então volta e não repete a quarta”.
Lúcia (segurando firme a mão dele e olhando em seus olhos): “Eu te ajudo!”.
Wallace (chorando muito): “Não tenho tempo para esse luxo, não, professora”.
Wallace senta na beirada do prédio, mostrando desistir da tentativa de suicídio.
Wallace: “Valeu, a senhora é papo dez, mesmo”.
Wallace (chorando e gritando como um urro animalesco de dor), aos prantos, é acolhido e abraçado por Lúcia.
Ao descer, o aluno caminha, sozinho, em direção à porta de saída da escola. Um colega vai se despedir e Wallace afirma que está partindo, e lhe deseja boa sorte.
A câmera vai se distanciando, focando no aluno indo embora. Lúcia e o diretor caminham um pouco mais atrás, mas na mesma direção do aluno, quando Lúcia segura o braço de Jaci e diz: “Deixa ele ir, Jaci”.
Diretor: “Não é você que sempre me diz que não pode desistir de nenhum aluno?”.
Lúcia: “A escola, pra esses meninos, é um sonho de uma vida melhor, mas, às vezes, a vida é muito dura para sonhar”.
O diretor e Lúcia se olham e choram enquanto assistem Wallace ir embora.

Fonte: Episódio 11, cena 19:09, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Fotografia 17 - A professora Lúcia e o pedido de socorro de Wallace



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/8152715/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

Como já apresentado anteriormente, a partir de Dal'Igna (2023), a recusa a um modo de trabalhar automatizado implica um envolvimento com o tempo presente e com as/os estudantes que precisam também implicar em um envolvimento consigo, assumindo uma responsabilidade ética, política e pedagógica. Para isso, a autora compreende que “é preciso desobedecer com teimosia porque aposta que apesar de tudo, é possível comprometer-se com o outro ser humano de forma equilibrada” (Dal'Igna, 2023, p. 119).

A personagem Lúcia enfrenta situações complexas no cotidiano de sua escola, como a tentativa de suicídio de Wallace. Por vezes, tais acontecimentos exigem que ela aja com comprometimento com as/os estudantes. Entretanto, o que talvez não tenha sido possível identificar na série é o comprometimento também com ela mesma, o reconhecimento dos limites, o reconhecimento de sua humanidade docente (Dal'Igna, 2023) para pensar criticamente naquilo que ela verdadeira sente quando busca cuidar, acolher, ajudar e, até mesmo, salvar.

Lúcia cansa? Lúcia adoece? Lúcia se sobrecarrega? Lúcia se revolta? Lúcia entristece? É possível afirmar que sim.

Lúcia age carregada de suas próprias marcas pessoais e da docência atravessada pela EJA. Lúcia promove transformação de muitos modos ao cuidar e

auxiliar as/os estudantes, mas, muitas vezes, age cansada, adoecida, revoltada, automatizando uma certa empatia com cada estudante.

Nos primeiros segundos do primeiro episódio da série, aparece a professora Lúcia sendo questionada por sua psicóloga, em uma sessão de terapia voltada a pensar sobre o seu retorno à sala de aula, visto que Lúcia estava afastada por questões de saúde mental, após a morte trágica de seu filho, atropelado em frente à escola onde lecionava. Isso aconteceu após uma discussão séria entre os dois, por conta do derrame de seu marido, que o deixou em estado vegetativo, conforme exposto no Quadro 11.

Quadro 11 - O retorno da professora Lúcia à escola

Lúcia: “Ser professora tá no meu sangue. Dar aula é mais que ensinar. Apreendi muito também. Pra mim, é o melhor lugar do mundo. Quando eu tô com meus alunos, eu me sinto viva. Sabe que eu sinto falta até do cheiro do giz? Mais que minha profissão, é minha alma. Se tiram a alma da gente, como é que faz para ficar de pé?”

Psicóloga: “E você se sente pronta para voltar a dar aula mesmo depois de tudo que aconteceu?”

Lúcia (sorrindo): “Sim, tô pronta!”.

Aparece o título da série, ao som do sinal da escola e, assim, inicia-se o primeiro episódio.

Fonte: Episódio 1, cena 00:10, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Escolho esta cena para pensar que, no início da série, já podemos identificar uma docência celebrada. Se a profissão de Lúcia é sua alma e se configura em um lugar que é tudo para ela, o que sobra para as outras dimensões da vida dessa professora? As outras relações que ela tem em sua vida fora do contexto escolar ou consigo? Como Lúcia poderá conseguir manter os afastamentos que, muitas vezes, são necessários para escapar do desequilíbrio, do adoecimento e da sobrecarga física e mental no contexto escolar?

Lúcia age guiada por uma super-humanidade (Dal’Igna, 2023), na qual a docência se configura como uma profissão de fé e serviço, em uma dimensão missionária e heroica.

O verbo agir, do latim *agere*, segundo Paulo Barbosa (2011, n.p)³², em sua raiz, significa “fazer andar para frente”. Quando a personagem toma para si uma situação e age a partir dela, ela faz com que algo se movimente, não necessariamente para um cenário positivo, às vezes, o movimento implica cair em

³² Disponível em: topicosdelatinidade.blogspot.com/2011/05/o-verbo-agere-e-seus-diversos.html. Acesso em: 12 mar. 2025.

um cenário ainda mais desafiador à escola e a ela, mas ainda assim Lúcia age de um determinado modo e faz algo “andar para frente”.

Ao procurar convencer Wallace a desistir da tentativa de suicídio por conta de sua reprovação escolar, destaco que a possibilidade da morte de um jovem estudante se manifestou como gatilho para o luto que a personagem Lúcia ainda enfrenta após a morte de seu filho. Isso também influencia sua conduta, pois somente Lúcia subiu no terraço e tentou diretamente impedir o suicídio. Deste modo, é possível identificar, a partir da cena, que Lúcia exerce uma docência que é sua, que só é possível a partir da sua experiência, do modo como se relaciona com seu contexto escolar e da sua subjetividade.

Direciono a análise para pensar novamente que as ações de Lúcia podem implicar em um cenário positivo ou não, marcando uma docência que não está dada, pronta e enrijecida, marcada, portanto, por erros, acertos, perdas e conquistas. Na cena exibida no Quadro 10, após a professora resgatar Wallace e lutar por sua vida, ao mesmo tempo, acaba desistindo da tentativa de convencê-lo a permanecer na escola e seguir seus estudos, Lúcia é questionada pelo diretor Jaci que sempre acompanhou sua prática esperançosa e otimista em relação às/aos suas/seus estudantes. Afinal, em suas palavras: “o aluno pode desistir da escola, mas eu não desisto dele”. Nessa ação, Lúcia reconhece que recuar também pode ser um movimento que faz andar para frente.

Ao tomar essa atitude, a personagem produz sentidos de uma docência que nem sempre resolverá tudo, que não pode usar fórmulas baratas para resolver problemas complexos (Dal’Igna, 2023). Lúcia age com compaixão no tratamento com Wallace. E, na cena exibida, é possível compreender a compaixão como uma forma de conduta da docência que escapa do currículo, das regras, dos documentos pedagógicos, da legislação, das verdades e certezas sobre o trabalho docente na EJA.

Não há uma diretriz específica para lidar com situações extremas, como o enfrentamento de presenciar uma tentativa de suicídio e, ao mesmo tempo, é preciso agir, ao “desistir” de seu aluno, conforme demonstro no Quadro 12.

Quadro 12 - A docência da professora Lúcia

Diretor: “Não é você que sempre me diz que não pode desistir de nenhum aluno?”.
Lúcia: “A escola, pra esses meninos, é um sonho de uma vida melhor, mas, às vezes, a vida é muito dura para sonhar”.
O diretor e Lúcia se olham e choram enquanto assistem Wallace ir embora.

Fonte: Episódio 11, cena 19:09, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Portanto, a partir de Lúcia, é possível reconhecer que a ação pedagógica implica em andar para frente e também recuar. Para Dal’Igna (2023), esta é uma experiência radical de nascimento e renascimento, ao exigir um saber-ser profundo para ser capaz de se relacionar com o outro.

Ao analisar a cena, vemos que o gatilho para que Wallace tente suicídio e desista da escola tenha surgido por conta da sua terceira reprovação. Vale destacar, inclusive, que a última reprovação ocorreu devido a uma “cola”. Em um ato radical, ele recorre a este recurso e acaba sendo pego pelo diretor, mas também é possível reconhecer que tal desistência está também atravessada pela vida do aluno, implicada em um contexto de vulnerabilidade de baixa escolaridade, instabilidade de emprego e falta de recursos para garantir o bem-estar de sua família.

Uso a expressão da radicalidade para colocar o termo sob suspeita, possibilitando-me ampliar a análise da relação entre a ação radical de colar em uma prova e a radicalidade da situação de vida de Wallace. Afinal, é radical também trabalhar o dia inteiro e fazer o terceiro turno na escola; é radical ter nas mãos a responsabilidade de sustento da família não tendo um trabalho que o valorize financeiramente, mas que ao contrário, oprime e humilha; é radical e absolutamente humano desistir de um sonho para sobre-viver. Uso propositalmente o adjetivo, buscando reforçar a questão de perspectiva, pois a pobreza é radical e implica muitos modos de vulnerabilidades, como a permanência na situação de baixa escolaridade e, conseqüentemente, na falta de acesso a oportunidades.

Arroyo (2017), Debora Arruda e Talita Martins (2018, p. 482) argumentam sobre a importância de pensar nos sujeitos que compõem a EJA, para que o trabalho não se desconecte da dimensão de uma possível transformação social e de si:

há nessa indagação a urgência de entendermos os caminhos-itinerários dos passageiros da EJA. Debruça-se, assim, nos pontos de ônibus repletos de passageiros em filas, ao entardecer — saindo de trabalhos precarizados em “bairros-bens” — e à noite, voltando para casa em bairros à margem da

“civilização”. Ao se reunirem, aglutinam-se em suas semelhanças: trabalhadores, mulheres, negros, pobres; emerge compreender quais as identidades coletivas desse público, qual território socioespacial ocupam.

Pimenta (1997) argumenta que a educação escolar está centralizada nos/as professores/as e alunos/as e a finalidade dessa relação é a contribuição da humanização de ambos. Para a autora, há um fim neste movimento, a transformação social.

Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na escola significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual — da sua riqueza e dos seus problemas — para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social (Pimenta, 1997, p. 9).

Ao problematizar e descrever o contexto social dos sujeitos da EJA, pude identificar, a partir do estudante Wallace, um modo de vida atravessado por situações muito desafiadoras e uma aposta na educação para viver uma vida mais digna. Considerando essa realidade, busco articular o que propõe Pimenta (1997) e Dal'Igna (2023), pois, embora as autoras trabalhem com perspectivas teóricas distintas, o movimento dialético converge para um lugar.

Pimenta (1997, p. 9) defende que se envolver e preparar os/as jovens para “se elevarem ao nível da civilização atual” envolve preparação científica, técnica e social. Em outra perspectiva, Dal'Igna (2023, p. 106) defende que “é preciso ser capaz de pensar além do senso comum, ser capaz de negar um lugar-comum, ser professora e professor, sem usar fórmulas, sendo uma parte diferente de si em cada aula, em cada experiência educativa”. Ambas propõem um comprometimento com a formação, com o planejamento e com o contexto escolar.

Todavia, este compromisso não é neutro, é ético, político e pedagógico, e envolve inteireza, humanidade, presença e autoria docente (Dal'Igna, 2023). Isto é, ambas as perspectivas defendem o reconhecimento da realidade e do contexto escolar e o comprometimento com as/os estudantes, entendendo que a formação pode ser uma ferramenta potente para ampliar possibilidades e oportunidades para as/os estudantes da EJA.

Portanto, a partir dessa articulação entre as autoras e a cena, é possível reconhecer que a docência comprometida, conectada a seu contexto e seu planejamento, ao recusar os modos automatizados do ensino pode mobilizar transformações sociais e, conseqüentemente, possibilitar aos sujeitos uma atuação maior em nível social. No entanto, também é preciso questionar: o que entendemos como comprometimento e como temos aplicado isso em nosso ofício como professoras/es nestes tempos? Como recusamos as fórmulas e condutas enrijecidas e construímos outros e novos modos possíveis de docência? Temos conseguido fazer estes movimentos ou não? Por que ora conseguimos e por que muitas vezes não?

O comprometimento retratado a partir da personagem Lúcia tem relação com aquilo que ela é e se *torna* cotidianamente, no contexto da EJA, com o modo como ela conduz seus saberes e seus sentimentos, imbricados nas relações que estabelece com suas/seus alunos/as. Entretanto, esse mesmo comprometimento que passa por quem ela é e a torna professora pode também ser interpretado a partir das cenas como uma ação que só é compreendida como comprometimento quando Lúcia age com compaixão ou empatia.

Há uma ideia presente nas cenas de que o trabalho comprometido na EJA implica em se relacionar empaticamente com as/os estudantes e professoras/es que não se movimentam desse modo, como o diretor Jaci e a professora Sônia, que estão menos comprometidos. Contudo, Lúcia, Jaci e Sônia, em muitos momentos, automatizam suas docências, ora por sacrifício, ora por indiferença. E o comprometimento defendido por mim, neste trabalho, a partir de Pimenta (1997) e Dal'Igna (2023), dialoga com uma dimensão ética em que não cabem os extremismos. Assim, o comprometimento que pode gerar transformações em níveis micro e macro na sociedade precisa ser ético, político e pedagógico, ou seja, comprometido com o ofício, com o outro e também consigo.

Para complementar o argumento que estou construindo, considero interessante o exercício de pensar sobre o significado das palavras, talvez esse seja um dos atravessamentos da minha primeira formação em Letras, assim, gosto de pensar nos múltiplos sentidos que elas carregam e como dançam de formas distintas nas culturas e nas narrativas. Por exemplo, o verbo “comprometer-se”, bastante utilizado nos parágrafos anteriores, pode significar “obrigar por compromisso; tornar responsável; empenhar; expor a perigo, quebra, dano, desaire

ou vergonha; expor à maledicência; tornar suspeito”; e, como verbo pronominal, “obrigar-se; responsabilizar-se; ficar malvisto”³³.

Comprometer-se, portanto, na educação implica assumir os “perigos” de se relacionar com o outro e, sobretudo, responsabilizar-se pelo outro, por seu contexto escolar e consigo. Dal’Igna (2023, p. 135) afirma que, “ao analisar os processos macro e micropolíticos da vida, ao questionar abusos da vida, as forças da morte, as múltiplas formas de violência”, assume “os riscos de uma vida viva”.

Isso implica em uma ação pedagógica numa dimensão política que se compromete com o ensino ao questionar os discursos que produzem sentidos sobre a docência na EJA, como a ideia celebrativa de uma docência empática, heroica e salvacionista, que acaba sendo útil ao governo enquanto professoras/es e escolas que fazem muito com pouco, assumem demandas que extrapolam o pedagógico. Para Andy Hargreaves (1998, p. 131), no contexto atual, “as responsabilidades dos professores são cada vez maiores e os seus papéis mais difusos”. Deste modo, os “perigos” presentes nas relações imbricadas no trabalho docente na EJA são as ações e práticas desequilibradas e dicotômicas, nas quais a docência ocupa um papel ora celebrativo, ora derrotista, atravessada diretamente pelo contexto neoliberal.

Nóvoa (2012) afirma que a educação assumiu muitas tarefas, denominadas como “escola transbordante”, em que alguém precisa fazer essas tarefas enquanto ninguém as quer e a escola tem. O autor coloca sob suspeita essa ideia e defende o espaço público da educação, entendido como um lugar onde a escola não assume sozinha essas responsabilidades. Afinal, outras instituições também devem assumir o compromisso educativo, cultural e científico³⁴.

O que Nóvoa (2012) propõe é que a escola não deve recusar o papel de transformadora social³⁵. No entanto, é preciso assumir essa responsabilidade na dimensão do equilíbrio e do cuidado, para não atribuir esse papel única e exclusivamente ao ambiente escolar, promovendo uma responsabilização e sobrecarga ao trabalho de professoras/es que, ao assumirem essa

³³ Disponível em: dicionario.priberam.org/comprometer-se. Acesso em: 12 mar. 2025.

³⁴ Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa. Acesso em: 12 mar. 2025.

³⁵ Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa. Acesso em: 12 mar. 2025.

responsabilidade, podem mobilizar docências voltadas a uma atividade social sobreposta às questões pedagógicas, como o ensino e a aprendizagem.

Isso pode ser identificado em muitos momentos da série *Segunda Chamada*, por exemplo, quando a professora Lúcia leva o bebê abandonado por sua aluna para casa ao invés de levá-lo à assistência social, uma instituição pública, também responsável, de certa forma, pelos sujeitos da escola. Naquele momento, Lúcia extrapola as regras, os limites e o compromisso com seu ofício e também consigo.

Qual é o papel da escola? Há diferença de papéis entre as escolas privadas e as escolas de periferia ou entre as escolas de ensino diurno e as de ensino noturno? E entre as escolas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental para crianças e as escolas de EJA? O que marca essas diferenças e como impactam nos modos de exercer a docência?

Tenho pensado a partir das análises que há diferença e que ela está marcada pelo contexto social no qual os sujeitos e as escolas estão inseridos. Como professora de EJA, também tenho vivido e visto colegas vivenciando os transbordamentos implicados nessa modalidade, assim como descrevi no primeiro capítulo desta tese. O perfil dos estudantes em situações de vulnerabilidade, a precária estrutura da escola, os portões cadeados, a ideia de cerceamento das/os estudantes, o cheiro de umidade nas paredes, a figura masculina do diretor, a sala das/os professoras/es, tudo é igual, mas as narrativas são outras. A escola é a mesma, mas a dinâmica é outra.

O que mudou? Por que mudou a configuração do diurno que atende crianças para o noturno, que atende jovens e adultos?

Essa outra configuração da escola que responde diretamente ao contexto dos sujeitos da EJA, retomando Arroyo (2017), que vêm do trabalho, da sobrevivência, da pobreza extrema, mobilizando um modo de exercer a docência, distinto do modo como professoras/es de Educação Infantil e Ensino Fundamental para crianças desempenham, não somente pela diferença de objetivos pedagógicos, currículo e legislação educacional, mas também na forma que se relacionam com suas/seus alunas/os.

Silveira (2019) afirma que, na Educação Infantil, atravessada por um contexto de periferia, as/os professoras/es se relacionam com as crianças sensatamente. Conforme a autora, o bom senso envolve a escolha de critérios para uma ação

docente que faz sentido e se ancora em determinados pressupostos, visando ao que é melhor para as crianças.

Para Silveira (2019), a prática da sensatez é da ordem da docência da Educação Infantil. Segundo a autora,

essa é uma discussão que deve importar à formação na medida em que, quando docentes em exercício, sobretudo no serviço público nas periferias, as professoras terão suas condutas investidas, elas serão convocadas para acionar estratégias sensatas para assegurar o bem-estar das crianças e, ao mesmo tempo, trabalhar em função dos objetivos pedagógicos, resguardando a profissionalização docente — objetivo da formação em Pedagogia (Silveira, 2019, p. 142).

Em articulação à ideia de escola transbordante de Nóvoa (2012)³⁶, é possível refletir sobre as demandas das escolas situadas nas periferias e no governo dos sujeitos professoras/es, para garantirem que o espaço-escola seja um local de cuidado, acolhimento, bem-estar e, ao mesmo tempo, tenham que resolver as demandas pedagógicas cada vez mais relacionadas a uma ideia neoliberal de alta performance que foca no aumento dos índices e gráficos a partir do rendimento das/os estudantes.

Silveira (2019) não compreende a sensatez, simplificadamente, como apenas uma forma assistencialista às crianças que precisam de atenção e cuidado, o que em si já marca a docência das/es professoras/es da Educação Infantil. A autora reitera a crítica ao transbordamento escolar que acaba capturando docentes e seus modos de exercer a docência na Educação Infantil e argumenta que essa sensatez também produz possibilidades e transformações.

Isso porque a prática que descrevo, ao mesmo tempo em que permite o governo em direção a uma normalização, também é capaz de produzir vidas mais belas na medida em que acabam por oportunizar que crianças tenham acesso a diferentes materiais, sintam menos coceira, ou que uma mãe, mesmo vivenciando vulnerabilidades sociais extremas, tenha apoio para seguir levando seu filho à escola, lugar onde ele vai se alimentar, brincar e aprender (Silveira, 2019, p. 143).

A partir de Silveira (2019), posso pensar nas distintas formas de exercício da docência nas escolas de periferia e na diferença entre o trabalho docente na Educação Infantil e na EJA. Ainda que o cenário se aproxime e as escolas recebam sujeitos implicados em graus de vulnerabilidade, a Educação Infantil se diferencia ao

³⁶ Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa. Acesso em: 12 mar. 2025.

receber bebês e crianças naturalmente vulneráveis, por dependerem de adultos para suprir suas necessidades básicas. Desta forma, o cuidado está articulado ao trabalho docente.

Já na EJA, os sujeitos estão implicados em graus de vulnerabilidade, como exclusão de direitos básicos, instabilidade financeira, discriminação e desigualdade, falta de acesso a oportunidades, atravessados por uma vida adulta cada vez mais individualista, acelerada e capitalista, ou seja, têm outras camadas da vida adulta que atravessam esse contexto escolar.

Assim, a docência implicada nesse cenário marca uma relação de docentes que podem ignorar os contextos de vida de suas/seus alunas/os e seguir com o que acreditam ser o seu trabalho pedagógico, focando somente em atividades, avaliações e resultados, operando na mesma lógica individualista, uma das marcas do contexto neoliberal. Ou podem atuar “heroicamente”, operando em uma lógica salvacionista a partir de uma relação empática que estabelecem com suas/seus estudantes, atravessadas/os por suas histórias e problemas quase sempre complexos, compreendendo que esse modo de exercer a docência na EJA mobiliza uma pedagogia compassiva, uma forma de conduzir o ofício *sofrendo com as/os* estudantes, *sentindo* com elas/es e agindo para amenizar seus problemas para seguirem os estudos, o que também marca a pedagogia em ação.

O que pretendo defender como tese é que a pedagogia da compaixão, identificada por mim a partir da análise da série em articulação com o contexto da EJA, de certo modo, também pode ser uma ferramenta importante para o trabalho com jovens e adultos e, ao mesmo tempo, representa uma docência atravessada por um contexto neoliberal que convoca cada vez mais professoras/es a se responsabilizarem pelas/os estudantes de modo pessoal e pedagógico. Assumo, portanto, que a prática docente compassiva está articulada à EJA, a partir da análise realizada nesta tese.

CENA 5: SPOILER: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quero escrever esquálido e estrutural como o resultado de esquadros, compassos e agudos ângulos de estreito enigmático triângulo. “Escrever” existe por si mesmo? Não. É apenas o reflexo de uma coisa que pergunta. Eu trabalho com o inesperado. Escrevo como escrevo sem saber como e por que — é por fatalidade de voz. O meu timbre sou eu. Escrever é uma indagação (Lispector, 2020, p. 9).

Ao finalizar esta etapa, volto ao início, quando anunciei que este seria um trabalho em movimento circular, como o de “cobra que engole o próprio rabo” (Lispector, 2020, p. 12). Retomo este ponto, pois, sem dúvida, o processo de construção desta pesquisa, de cada seção, capítulo, etapa, possibilitaram-me ampliar meu repertório teórico e metodológico e construir novas perguntas ou outros modos de perguntar, mantendo a pesquisa viva e pulsante, pois o ato de perguntar é um “sopro de vida” nesta tese. As certezas são pálidas, estáticas, inertes, mortas.

Desta forma, aposto em Lispector (2020), pois “escrever” não existe por si, é apenas o reflexo de algo que pergunta, movimenta, dança, problematiza, coloca sob suspenso e sob suspeita.

Investigar, conhecer e problematizar sentidos sobre trabalho docente que possam ser construídos a partir da análise da personagem professora Lúcia, na série *Segunda Chamada* possibilita ampliar o próprio debate sobre docência no contexto contemporâneo. Buscando escapar do perigo das dicotomias, é importante olhar para as “pedagogias do presente” (Camozzato, 2014), para pensar, ressignificar e problematizar nossas próprias práticas, realizando o exercício crítico-reflexivo ora de aproximação das/os personagens professoras/es, ora de afastamento, reconhecendo haver uma intenção em (re)produzir um certo modo de exercer a docência na EJA, construída a partir de cenas e histórias que nos mobilizam, sensibilizam, emocionam e veiculam sentidos de uma docência movida por um senso de compaixão.

Reconheço, portanto, a potência das pedagogias do presente para o governo dos sujeitos, assim como os múltiplos espaços nos quais se desenvolvem. Segundo Camozzato (2014), isso possibilita colocar sob suspeita a ideia de pedagogia (no singular), para pensar nas pedagogias (no plural). Isto é, a pedagogia está situada nos espaços não concebidos tradicionalmente como pedagógicos, mas que operam ensinando e regulando nossos corpos, identidades e subjetividades. Esta é a relação entre poder e cultura.

Ignorar a cultura e sua relação com a educação é um risco que não podemos mais assumir. Giroux e Simon (2018) compreendem que os artefatos da cultura reforçam estereótipos e criam condições, a partir de uma análise crítica, de colocar as narrativas sobre docência, trabalho docente, currículo e pedagogia sob suspeita, reformulando questionamentos a partir de outras lentes.

Para analisar a série *Segunda Chamada*, mobilizei os conceitos-ferramenta: docência: Dal'Igna (2023); cultura e pedagogia cultural: Costa (2010); Camozzato (2014); Moreira e Silva (2018a); e, linguagem: Meyer e Paraíso (2004). Assumindo, portanto, a docência como a constituição de um nó: humanidade, presença e autoria docente (Dal'Igna, 2023); a relação direta entre cultura e pedagogia (Costa, 2010; Camozzato, 2014; Moreira; Silva 2018a) e linguagem como elemento central da organização social e da cultura (Meyer; Paraíso, 2004).

Neste movimento, escolhi manter como foco analítico a personagem da professora Lúcia, protagonista da série. Ao analisá-la, tive o cuidado e a estratégia de olhar para os sentidos que ela faz circular, considerando suas relações profissionais e afetivas. Mas, analisando, sobretudo, o que ela faz com isso, como ela e sua docência vão se constituindo a partir de suas escolhas e ações naquele contexto escolar de EJA.

A personagem Lúcia assume diversas atitudes perante os muitos desafios que o contexto educacional no qual leciona enfrenta. Isto é, ela faz algo com a sua realidade como professora de EJA, suas ações são particulares e correspondem à sua formação, experiências, identidade e subjetividade.

O modo como Lúcia exerce a docência a partir da série, dialoga com o que propõe Fabris (2008), ao destacar as representações heroicas e salvacionistas de professoras/es no cinema hollywoodiano ao “salvarem o dia”, “salvarem a escola”, “enfrentarem o sistema em prol de uma libertação ou transformação a partir de aulas e propostas pedagógicas subversivas”. Proponho, ainda, pensar em Lúcia sob o viés do cinema brasileiro, nas quais as aulas ou as propostas pedagógicas parecem estar em segundo plano, pois o que a mobiliza são as relações afetivas que constrói com aquele grupo de estudantes, destacando as cenas nas quais ela cuida, sofre junto, assume os problemas pessoais deles.

Há uma super-humanidade operando na lógica da escola fictícia Carolina Maria de Jesus, o que faz com que Lúcia assuma um papel de heroína ou de “supermulher” que cuida de todo mundo, que se relaciona de forma empática e

humana com as/os estudantes, promovendo, em muitos momentos, transformação social e oportunidades para suas/seus alunos/as, como defende a pedagogia freireana. Além disso, é possível percebermos uma professora capturada pelo transbordamento escolar, caindo no adoecimento e exaustão, desconectando-se de si e de sua própria humanidade, composta por aquilo que verdadeiramente sente, pensa e vivencia.

Para Dal'Igna (2023, p. 64), “professoras descoladas de seus corpos agem de forma automática, sem pensar criticamente, quando nossa profissão e nossa profissionalidade são colocadas à prova”. Frente aos inúmeros desafios, Lúcia opera em um movimento automatizado de sacrifício, suspendendo o tempo, as violências, as opressões, criando brechas e oportunidades para muitos estudantes.

Retomo, no Quadro 13, o poema que construí sobre a professora Lúcia, ao realizar minha imersão na série.

Quadro 13 - Um poema para Lúcia

Lúcia (professora de Língua Portuguesa)

Quando nasci,
um anjo torto, desses que vivem na sombra, disse:
Vai, Lúcia, ser professora na vida!
Eu fui,
com-paixão.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por vezes, minhas análises me possibilitaram pensar que a compaixão que se desenhava nas cenas tinha relação com as discussões sobre compaixão no contexto da medicina. Muitos artigos discutem a compaixão na relação médico-paciente ou terapeuta-paciente. Aqui, proponho um diálogo com outras áreas, pois compreendo que esta tese poderá ser lida por professoras/es, estudantes e todas aquelas pessoas com interesse em trabalhos que pensam e problematizam seus próprios ofícios. “Aprendemos, com diálogos entre a Pedagogia, a Psicologia, a Psicanálise e a Filosofia, a reconhecer a complexidade do nosso comportamento humano” (Dal'Igna, 2023, p. 83).

Conforme José Goldim (2006, n.p), “John Gregory, o grande médico escocês que estabeleceu, no século XVIII, as bases para a Ética Médica contemporânea,

afirmava que a Simpatia era fundamental para uma adequada relação médico-paciente”. O autor estabelece uma relação entre os termos simpatia e compaixão, colocando-os como sinônimos e pré-requisitos para o exercício ético na medicina³⁷.

Em seu *best-seller*, *Talvez você deva conversar com alguém: uma terapeuta, o terapeuta dela e a vida de todos nós*, Lori Gottlieb (2020) escreve sobre seu processo como terapeuta e como paciente, colocando sob análise o próprio exercício da profissão, ou seja, sua relação com cada paciente e consigo. Gottlieb (2020, p. 14) afirma que de “todas [as] suas credenciais como terapeuta, a mais significativa é ela ser membro de carteirinha da raça humana”, mas que revelar essa humanidade não é simples, ao lembrar o fato de outra colega terapeuta ter chorado em frente a uma paciente e tê-la perdido por conta disso.

Tendo em vista a questão relacional implicada no ofício de terapeuta e também no ofício da docência, esse fato narrado me permite deslocar o contexto “clínico” para o “educacional”, o que me faz retomar Dal'Igna (2023) quando afirma que somos convencidos/as de que professores/as não sentem medo. E, caso sintamos, precisamos escondê-lo da turma, dos colegas, de nós.

Ainda fazendo um paralelo com as reflexões de Gottlieb (2020, p. 66-67), a autora narra uma sessão de terapia com um paciente que ela considera “difícil” e de muitos modos tenta se conectar com ele:

queria que John se sentisse confortável na terapia, mas não tanto que eu não o pudesse ajudar. Acima de tudo, não queria cair na armadilha que os budistas chamam de *compaixão idiota*, expressão adequada, considerando a visão de mundo de John. Na *compaixão idiota*, você evita balançar o barco para poupar os sentimentos das pessoas ainda que o barco precise ser balançado, e sua compaixão acabe sendo mais nociva do que sua honestidade. As pessoas fazem isso com adolescentes, cônjuges, viciados, até consigo mesmas. Seu oposto é a *compaixão sábia*, que significa importar-se com a pessoa, mas também lançar-lhe uma amorosa.

Não empenho tal exercício para pensar na compaixão em uma dimensão dicotômica, nas palavras de Gottlieb (2020), “idiota ou sábia”, mas na problematização da compaixão nos ofícios que envolvem relações *junto/com* o outro. Para a autora, era preciso pensar antes de agir com determinado modo de compaixão, mas sem dúvida, a compaixão seria uma de suas ferramentas de trabalho com seus/suas pacientes.

³⁷ Disponível em: ufrgs.br/bioetica/compaix.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

Lúcia também mobilizou a compaixão como uma ferramenta de trabalho para também lidar com suas/seus alunas/os e seu ofício como professora. Na cena em que a professora vai atrás da aluna Natasha — que está triste e sozinha, pensando em ir embora e não voltar mais para a escola, devido ao preconceito de gênero enfrentado — solicitando que ela assista à sua aula.

Naquele momento, é possível identificar a compaixão de Lúcia perante a situação de sua aluna e o uso dessa compaixão como ferramenta de trabalho ao oferecer uma aula que mobiliza uma transformação social e de pensamento sobre as relações LGBTQIAPN+ naquele contexto escolar. Assim, Lúcia mostra não ser indiferente aos problemas de suas/seus estudantes, mobilizando um modo de exercer a docência que toma a compaixão como ferramenta para “balançar o barco” e lançar às/aos alunas/os “uma amorosa bomba de verdade”.

Para Goldim (2006, n.p), “ter compaixão é a virtude de compartilhar o sofrimento do outro. Não significa aprovar suas razões, sejam elas boas ou más. Ter compaixão é não ter indiferença frente ao sofrimento do outro”. Portanto, ter compaixão é sobretudo *agir* a partir de uma relação que se estabelece com o outro.

A professora pode ser interpretada em nível menos profundo como cuidadora, irracional, não profissional ou também uma superprofessora (aqui mencionando um termo no contexto da hipervalorização da profissão), mas ela também é... Lúcia. Em outras palavras, busco ver Lúcia de modo amplificado.

Pode ser simplificador demais justificar que Lúcia se comporte de determinados modos somente por conta do contexto social e escolar no qual está inserida como professora. O que a série busca reforçar muitas vezes e não pretendo negar nesta tese, apoiando-me no conceito de escola transbordante (Nóvoa, 2012)³⁸, é que Lúcia é atravessada também por sua própria história. Por isso, busco argumentar que a docência é individual e marcada por subjetividades. E, as/os professoras/es são seres humanos que carregam as marcas de sua própria atividade docente em que sua existência é marcada pela docência (Dal'Igna, 2023).

Gottlieb (2020, p. 194) afirma que seu trabalho como terapeuta é uma dança intrincada entre apoio e confronto, assim como a docência, que também passa pelos *sensos e contrassensos* (Dal'Igna, 2023). A compaixão, mobilizada pela professora Lúcia, dança entre a potência da ação pedagógica com relação às/os estudantes de

³⁸ Disponível em: novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa. Acesso em: 12 mar. 2025.

EJA, os limites que precisam ser estabelecidos nessas ações e o reconhecimento de um sistema que opera na lógica da autorresponsabilização docente.

Ao reconhecer um senso de compaixão na práxis de Lúcia, busquei por pesquisas acadêmicas já existentes sobre a relação entre pedagogia, docência e compaixão. Entre elas, cito aqui alguns exemplos, como o trabalho de José Alves (2016), que defende uma pedagogia da compaixão e argumenta que é preciso redescobrir a emoção em tempo de aridez nas escolas, uma compaixão que detenha a barbárie. Já Ivan Fortunato, Osmar Araújo e Emerson de Medeiros (2022) tomam a compaixão como o oposto da indiferença e defendem a potência de um/a professor/a compassivo/a.

Esta tese dialoga com essas pesquisas ao tomar a compaixão como uma pedagogia potente de transformação nas escolas e se distancia a partir de três pontos: (1) a questão geográfica em relação à pesquisa de Alves (2016), situada em Portugal, embora sua pesquisa trate sobre a educação em lugares complexos que também implicam em vulnerabilidades, há diferença entre pensar sobre as periferias do Brasil e de Portugal, bem como o próprio sistema educacional; (2) o imperativo da compaixão presente em ambas as pesquisas, ou seja, a compaixão tomada como um requisito ou uma ferramenta obrigatória para o trabalho docente, visando sobretudo os/as estudantes; (3) a ideia de uma escola perdida e arrasada.

Também destaco a dimensão da compaixão por Leonardo Boff (2017), tomada no sentido ético e estético, está relacionada com a dimensão do cuidado. Para o autor, é o que precisamos como humanidade para enfrentarmos o contexto neoliberal, de hiperprodução, “ao cinismo e à apatia que são as doenças psicológicas do nosso tempo” (Boff, 2017, p. 2).

Importa colocar cuidado em tudo. Para isso urge dimensão desenvolver a dimensão que está em nós. Isso significa: conceder a cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas (Boff, 2017, p. 2).

Em diálogo com o autor, assumo a compaixão em sua dimensão filosófica, ética e estética e a desloco para pensá-la como uma *forma de fazer*, um modo de docência na EJA que não recusa a dimensão do cuidado.

Realizo, portanto, uma escolha ao dialogar com o conceito de docência de Dal'Igna (2023) e as perspectivas teóricas nas quais esta pesquisa se ancora, para

assumir que, embora reconheça a realidade das escolas brasileiras, recuso a ideia de um território arrasado, assim como não compreendo a compaixão como requisito ou vocação nata, pois seria atribuir mais uma responsabilidade aos/às professores/as. Também não entendo que nosso trabalho seja voltado especificamente aos/às estudantes, pois assumo, nesta pesquisa, que nos constituímos na relação com nossos ofícios.

Ao buscar ampliar o debate sobre o trabalho docente na EJA, pude constatar que a condição super-humana e empática, manifestada pela professora Lúcia, que a mobiliza a agir com compaixão em relação às/aos suas/seus estudantes, aponta para um cenário educativo contemporâneo no qual professores/as são convocados/as a agirem pedagogicamente com muito pouco e igualmente atravessados/as por suas próprias vulnerabilidades. Além disso, a compaixão cria condições de (re)existência, ou, nas palavras da personagem Lúcia, *“a escola, pra esses meninos, é um sonho de uma vida melhor”*. Isto é, cria condições de uma vida melhor para os sujeitos da EJA.

Pensar, reinterpretar e reinventar esse contexto a partir desta e de outras pesquisas, mantém as perguntas sobre a EJA vivas e, consequentemente, mantém a EJA pulsante e potente.

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 dívida, penso que vale a pena fazer dois questionamentos iniciais: o que sei sobre este tema? O que ainda não sei? (Dal'Igna, 2023, p. 109).

Portanto, esta pedagogia identificada precisa continuar sendo pensada e problematizada, bem como o contexto da EJA, para que professores/as envolvidos/as com esta modalidade possam buscar modos de docência nesse cenário, que reconheçam os transbordamentos da escola, a realidade dos sujeitos da EJA, as especificidades desta modalidade e mirem na construção de um exercício docente que pode ser compassivo, mas que também precisa ser mais equilibrado e feliz (Dal'Igna, 2024).

Uso as palavras da poeta americana Joy Sullivan (2024) para pensar na compaixão como perspectiva.

Um dia, grelhávamos abobrinhas
 no quintal. Era verão
 e eu estava prestes a deixá-lo.
 Um louva-a-deus pousou na grelha.
 Ele era belo e brilhante,
 mesmo enquanto crepitava e eu queimava
 todas as pontas dos dedos tentando salvá-lo.
 Não se sabe ao certo se um inseto está sofrendo,
 mas ele devia estar, e você o colocou
 gentilmente na grama, onde
 o encontrei e o esmaguei com o pé.
 E acho que nos surpreendemos com o
 que cada um de nós entendia por compaixão³⁹.

Ao compreender a compaixão como uma perspectiva, esta pesquisa recusa as polaridades. Deste modo, a pedagogia identificada por mim, por meio da personagem Lúcia, dança sobre os polos, assume sentidos e contrasentidos (Dal'Igna, 2023), possibilitando pensar em como assumir e conduzir a docência diretamente relacionada ao modo como a EJA se estrutura. Ela não é boa ou ruim em si, ou seja, é uma docência que implica em agir perante inúmeros desafios, marcada por erros e acertos.

Não posso argumentar que esta é uma pedagogia presente em todas as EJA de nosso país, sobretudo, porque, segundo Cruz (2019), a análise do discurso⁴⁰ em sua totalidade é tarefa quase impossível por conta da dimensão da pluralidade de elementos que o constituem, mas que se faz possível por meio de recortes. E, a partir das cenas decupadas, dos registros e das análises, posso argumentar que identifiquei um modo de docência da professora Lúcia na EJA.

De certo modo, a compaixão tem relação direta com este contexto educacional, já que atravessa as ações das/os professoras/es com suas/seus alunas/os a partir de situações complexas, como vimos nas análises anteriores. Foi preciso ter compaixão para levar à sala de aula um problema pessoal das/os estudantes; para buscar um aluno na “boca de fumo”, convencendo-o a voltar para a escola; para salvar alguém do suicídio; e para aceitar desistir de alguém.

Todas as situações vividas pela professora Lúcia, na série *Segunda Chamada*, são muito semelhantes as que os/as docentes vivenciam nas EJA de nosso país — e como também vivencio em minha docência —, implicam em

³⁹ Disponível em: singularidadepoetica.art/2024/11/18/joy-sullivan-compaixao/. Acesso em: 12 mar. 2025.

⁴⁰ Para Foucault (2012, p. 135), o discurso é um conjunto de regras, históricas, vinculadas ao tempo e ao espaço, que possibilitam o exercício da função enunciativa, ou ainda, um “[...] um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”.

tomadas de decisões que não permitem uma verticalidade, uma racionalidade rígida, implicam em fazer junto/com e a partir do outro (uso, propositalmente, estes conectores, para destacar a marca relacional, algo intrínseco à compaixão, ao sentir com o outro).

Na relação que se empenha com jovens e adultos, não é possível recusar o que se vê, o que se escuta e o que se sente, como descrito ao longo desta tese, o contexto é desafiador de muitos modos, por faltar estrutura, verba, professor/a, merenda, dignidade. A série apresenta uma das realidades que atravessa essas escolas e faz com que professoras/es conduzam suas ações de determinados modos, como podemos ver a partir de Jaci e Sônia, que naturalizam uma indiferença frente a esse cenário, para poderem, de certa forma, seguir em frente e tocar o trabalho.

Conforme Dal'Igna (2023), depois de alguns anos, estamos desencantados/as, atuamos de forma automatizada e, nesse contexto, podemos agir com raiva e indiferença. Retomo, no Quadro 14, trechos da decupagem dos excertos que possibilitam reconhecer esse processo.

Quadro 14 - A professora Lúcia em relação ao diretor Jaci

Jaci: “Evasão de aluno no ensino noturno **é normal** e você sabe disso. Se ele desistiu, **o problema não é seu, nem meu**”.

Sônia: “Que isso, Lúcia? Aluno em banheiro de professor? **Virou bagunça?**”.

Fonte: Episódio 1, cena 04:26, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Já em uma análise a partir de Lúcia, é possível reconhecer uma atuação em uma dimensão automatizada de sacrifício, na qual a professora se coloca como aquela que poderá amenizar o sofrimento ou os problemas de suas/seus estudantes, como podemos observar nos Quadros 15 a 17. Para Dal'Igna (2023), aprendemos a reconhecer nosso ofício como sacrifício, como uma “profissão de fé”.

Quadro 15 - A professora Lúcia em relação ao aluno Wallace

Lúcia (segurando firme a mão dele e olhando em seus olhos): “Eu te ajudo!”.

Fonte: Episódio 11, cena 19:09, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Quadro 16 - A professora Lúcia em relação à aluna Natasha

Lúcia: “Natasha, não vai embora. Não vai embora, fica!”.

Fonte: Episódio 1, cena 25:26, da série *Segunda Chamada*, decupadas pela autora (2023).

Quadro 17 - A professora Lúcia em relação ao diretor Jaci

Lúcia: “Claro que é! Eles podem desistir da escola, mas eu não desisto deles. Tô errada?”.

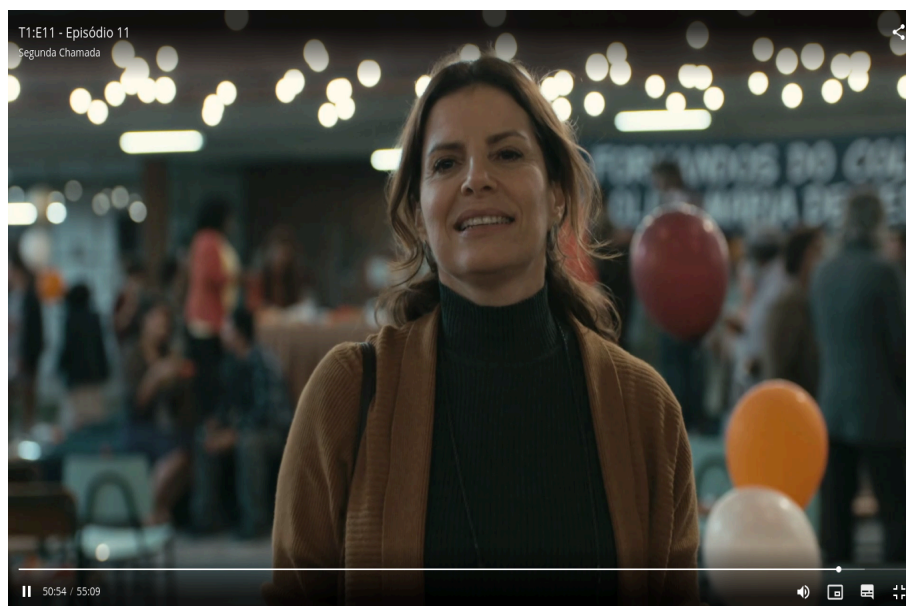
Fonte: Episódio 1, cena 04:26, da série *Segunda Chamada*, decupada pela autora (2023).

Isso marca a constituição das docências na EJA, num contexto de educação escolar oferecido, sobretudo, nas periferias de nosso país, onde professoras/es precisam reinventar diariamente suas pedagogias. A *série Segunda Chamada* nos ensina sobre docências e trabalho docente na EJA, convocando-nos, a partir das cenas, a reconhecemos e a enfrentarmos essas relações em nossos próprios ofícios, espelhando uma realidade em que ser herói/heroína e, muitas vezes, conseguir produzir transformação social é, também, ser humano/a, contraditório/a e errante.

O modo de docência identificado por mim, manifestado por meio da protagonista professora Lúcia, é de uma docente compassiva, que se faz presente e se conecta com seu contexto escolar e, ao mesmo tempo, mostra-se desconectada de si ao atuar desequilibradamente, extrapolando limites pedagógicos, administrativos e pessoais. Além disso, tem o poder de promover transformações sociais, oportunidades e possibilidades de uma vida melhor para suas/seus estudantes, devendo ser levada adiante para ser pensada e problematizada nas formações de professoras/es, principalmente, da EJA. Assumo que essa docência não pode ser entendida como boa ou ruim *a priori*, mas que precisa ser cuidada, refletida, vigiada e posta em movimento.

Uma pedagogia da compaixão, no contexto da EJA, ao ser posta na dimensão do equilíbrio, pode ser uma ferramenta potente de transformação social e um possível caminho para um exercício docente comprometido com o ensino, contexto escolar, ofício e consigo. Uma docência compassiva que também reconheça sua própria humanidade.

Fotografia 18 - Cena final



Fonte: Disponível em: globoplay.globo.com/v/8152715/?s=0s. Acesso em: 12 mar. 2025.

CRÉDITOS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de *pedagogias culturais*: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-23, 2017.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 39-58.

ARAÚJO, 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.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. **Sujeitos da EJA**: diversidade de saberes. [Entrevista cedida a] Lilian Sena. [S. l.: s. n.], 22 set. 2021. 1 vídeo (1 h 49 min 25 s). Publicado por O canal da Eap. Disponível em: youtube.com/watch?v=9slg0eFM92U. Acesso em: 12 mar. 2025.

ARRUDA, Debora dos Reis Cordeiro; MARTINS, Talita de Jesus da Silva. Resenha: (Re)conhecendo os sujeitos da EJA: docentes-educadores e educandos em formação política e pedagógica resistentes na luta por uma vida justa. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 3, p. 481-486, set./dez. 2018.

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 da tela": uma aposta metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 87-110.

BARROS, Pennélope Rochel Gonçalves Pereira. **Segunda Chamada**: reflexões sobre a EJA a partir da série de streaming. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**: seguido de "A influência do jornalismo" e "Os jogos olímpicos". Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BUCCI, Eugênio. Televisão brasileira e ditadura militar: tudo a ver com o que está aí até hoje. **Rumores**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 172-193, jul./dez. 2016.

BUTLER, Judith. Pode-se levar uma vida boa em uma vida ruim? **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, n. 33, p. 213-229, 2018.

CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.

CARVALHO, Patrícia Dyonisio de. **Trabalho docente e gênero: olhares sobre a série Rita**. 2024. Projeto de tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

CECHELLA, Nara Cristine Thomé Palácios. **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.

COCA, Adriana Pierre. “Segunda Chamada”: a insustentabilidade da educação pública na ficção seriada. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2023.

COLINS, Alfredo Taunay; LIMA, Morgana Gama de. Etnografia de tela e semiopragmática: um diálogo entre metodologias de análise fílmica. **Avanca Cinema Journal**, Avanca, n. 11, p. 430-437, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 7-10, mar. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio 2010.

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 de afeto**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

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

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto da Educação 4.0 e da pandemia**. 2021-2024. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Trabalho docente nas tecnologias visuais: uma pesquisa-formação no contexto do pós-pandemia e das enchentes no Rio Grande do**

Sul. 2024-2026. Projeto de Pesquisa - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2024.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher. Trabalho docente no Brasil: da feminização do Magistério para a desfeminização da docência. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 25-47, 2020.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2008.

DIAS, Francielly de Brites Costa. **TV Mulher**: do passado ao presente: a construção da memória sobre a representação feminina. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 232-245, jan./jun. 2010.

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

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

FERRARI, Carlos Eduardo Rafael de Andrade; PEIXOTO, Rodrigo Portal; MENEZES, Nathalia Gaspar Perestrello de; LOPES, Carlos Eduardo Vaz. Resenha: Bauman, Zygmunt (2007). Tempos líquidos. Rio de Janeiro: Zahar. **Revista Intercontinental de Gestão Desportiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 89-98, jun. 2015.

FERREIRA, Judivan Alves. Segunda Chamada: a representação do professor de Arte na Educação de Jovens e Adultos. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 1-21, 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Ser professor e os sentidos da didática por meio da lição tríplice: renascimento, conhecimento, compaixão. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 137-153, jan./abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Maria Alcina Ramos de. **Purpurina na terra do cangaço**: refletindo a homossexualidade na escola. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2009.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. 5. ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 93-124.

GOMES, Carolina. A representação midiática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da série “Segunda Chamada”. **Revista Miguel**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 40-59, jan./jun. 2021.

GOMES, Manoel Messias. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 17, maio 2023.

GOTTLIEB, Lori. **Talvez você deva conversar com alguém**: uma terapeuta, o terapeuta dela e a vida de todos nós. Belo Horizonte: Vestígio, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw, 1998.

JACQUES, Julia dos Santos. **Síndrome de Burnout na sociedade do desempenho**: nas tramas da governamentalidade neoliberal. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021.

JARA, Andréa Clarice Rodrigues Peine. **Uma representação da identidade docente em Malhação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

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, jun./set. 2021.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. São Paulo: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEAL, Rayane Ancelmo. **Sulear la filosofía**: entre utopías y praxis: un camino de Zea a Dussel. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia Latino-Americana) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MARQUES, Ijaiza Maria Benvindo da Paz. **Pandemia e educação**: os impactos psicológicos na ação docente. 2021. Artigo (Especialização Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

MATIAS ALVES, José; MATIAS ALVES, José. **Uma pedagogia da compaixão**. Vozes à solta - narrativas da escola. 2016.

MEIRELES, Cecília. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1987.

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.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-20.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018b.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2018a. p. 7-37.

MORGADO, José Carlos Morgado. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 15-42, ago. 2010.

O ANO em que meus pais saíram de férias. Direção: Cao Hamburger. Intérpretes: Michel Joelsas, Germano Haiut, Daniela Piepszyk, Caio Blat e Paulo Autran. [S.l.]: Buena Vista International, 2006. 1 DVD (1 h 45 min), son., color.

ODIN, Roger. Film documentaire, lecture documentarissante. *In*: ODIN, Roger; LYANT, Jean-Charles. (eds.). **Cinemas et réalités**. Saint-Etienne: Université de Saint-Etienne, 1984. p. 263-277.

OLIVEIRA, Mariana Cajado de; SILVA, Milena Colazingari da. “Segunda Chamada”: uma análise da representação escolar e docente sob o viés da teoria da representação social de Serge Moscovici. *In*: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18., 2022, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2022.

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.

PAIVA, Valéria Cristina da Silva. **A construção do ser-professora**: cartografias em cinema e educação. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2022.

PILGER, Jeanete Maria. **Condições contemporâneas de trabalho**: representações de empregabilidade no cinema. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PODCAST Nós da docência. Locução de: Maria Cláudia Dal’Igna. [S. l.]: Quem somos nós da docência? 29 fev. 2024. *Podcast*. Disponível em: open.spotify.com/episode/3ALx864qJr1AGCoIFd33cg. Acesso em: 10 mar. 2025.

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RIAL, Carmen Sílvia. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. *In*: GROSSI, Miriam Pillar *et al.* (orgs.). **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p. 107-136.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

ROSSI, Padre Marcelo. **Kairós**. São Paulo: Globo, 2013.

SACHET, Bruna. **Cinema, gênero e ação!** Problematizando aulas de matemática por meio da cyberformação com professores de matemática. 2024. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SEGUNDA CHAMADA: Brasil. Temporada 1. Criação: Carla Faour e Júlia Spadaccini. Produção executiva: Isabela Bellenzani. O2 Filmes: TV Globo, 2019. 11 episódios.

SEGUNDA CHAMADA: Brasil. Temporada 2. Criação: Carla Faour e Júlia Spadaccini. Produção executiva: Isabela Bellenzani. O2 Filmes: Globoplay, 2021. Seriado via *streaming*. 6 episódios.

SEVERO, Cristine Gorski. Pós-colonialismo e linguística: relação (im)possível. *In*: ZOLIN-VEZ, Fernando (org.). **Linguagens e descolonialidades**: práticas languageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo. v. 2. Campinas: Pontes, 2017. p. 39-54.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Carolina Viana da. **Representações de docências no filme *Harry Potter e a pedra filosofal***: uma experiência a/r/tográfica em quadrinhos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

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.

SOUSA, Fernanda Brabo. *Corazonar* o pensar e o fazer pesquisa em educação como proposta para metodologias outras: esboços germinais. **Revista Cocar**, Belém, v. 11, n. 22, p. 248-266, jul./dez. 2017.

SOUTO, Andrea do Roccio; ALÓS, Anselmo Peres. Sumário: imaginários fílmicos e literários na contemporaneidade, ou: era uma vez a literatura, mas ela foi pegar um cineminha e logo, logo está de volta... *In*: ALÓS, Anselmo Peres; FELIPPE, Renata Farias de; SOUTO, Andrea do Roccio (orgs.). **Figurações do imaginário cinematográfico na contemporaneidade**. Santa Maria: UFSM, 2017. p. 7-12.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

STRECK, Danilo Romeu; ROSA, Carolina Schenatto da. A *Pedagogia do Oprimido* como referência para a EJA e para a Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 408-416, set./dez. 2019.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

POR TRÁS DAS CÂMERAS: APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Quadro 18 - Revisão bibliográfica

CAPES		
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO
Um olhar sobre as representações de docência a partir da série televisiva <i>Merlí</i> Thamyres de Araújo	2020 - dissertação	Esta dissertação de mestrado propôs como principal objetivo analisar as diferentes representações sobre docência acionadas na série <i>Merlí</i> . Este material empírico é tomando como uma Pedagogia Cultural que nos interpela e nos constitui a partir dos seus regimes de verdade e suas discursividades. Desse objetivo, desdobram-se as seguintes questões: Quais são as identidades docentes representadas na série? Que modos são apresentados para vincular o perfil de professor? Partindo do referencial teórico dos Estudos Culturais e tendo como principais conceitos os de Representação, Identidade e Docência, utilizando para conceituar este material, as escritas de Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Zygmunt Bauman, Marisa Vorraber Costa, Juliana Mottini Klein, Elí T. Henn Fabris e ainda de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, que é uma autora do campo da educação, onde me apoiei para caracterizar alguns perfis. Nesta escrita se realizou uma seleção de seis episódios da série, sendo dois capítulos de cada uma das temporadas, dado que o material é composto por três temporadas. Nesta escolha foi observado quais as representações de docência que apresentaram uma marcação simbólica dos modos de ser/estar docente na era pós-moderna. Os resultados da pesquisa apontaram que são recorrentes as representações de docentes como professor tradicional, sociointeracionista, humanista, behaviorista, reflexivo, mediador e subversivo. É importante a problematização deste tema, pois as representações colocadas através da mídia nos interpelam e nos constituem como docentes. Palavras-chave: Identidade. Docência. Representação. Série <i>Merlí</i> . Pedagogia Cultural.
representação AND televisão AND docência OR ensino público	TOTAL: 56	REFINAMENTO: 00
representação AND televisão AND docência OR ensino público	TOTAL: 353	REFINAMENTO: 01
Uma representação da	2013 - dissertação	Esta dissertação apresenta os resultados de investigação acerca da representação da identidade

identidade docente em Malhação Andréa Jara		docente em um programa televisivo. Tal análise articulou-se em torno das representações veiculadas acerca da docência na telenovela Malhação das temporadas de 1999/2000 e 2010/2011. Adotei episódios consecutivos de duas semanas da telenovela como amostra: capítulo 1 ao 5 de 1999/2000 e a semana de 21 de fevereiro a 25 de fevereiro de 2011. A hipótese com que se trabalhou nessa pesquisa é a de que esses episódios podem ser compreendidos como bastante representativos das maneiras como esse programa de televisão, a cultura da mídia em geral e mesmo o público costumam perceber e representar a profissão docente. A questão que norteou esta pesquisa foi: como são representados os docentes na telenovela Malhação? Essas temporadas foram examinadas como textos com sentidos e representações culturais e sociais sobre a profissão docente, baseando-se nos pressupostos de Roger Chartier e Pierre Bourdieu, abrangendo os seguintes escopos: a) analisar a composição do ser professor e as representações sobre a docência a partir dessa telenovela; b) aventar questões indicativas às temporadas a partir de informações comuns ao universo escolar, referentes ao ser professor e ao exercício da docência; c) vislumbrar os múltiplos discursos e representações socialmente ativas sobre a profissão docente. Assim, em um primeiro momento, desenvolveu-se uma cronologia dessa telenovela e a importância dos bens simbólicos difundidos pela televisão apropriando-se dos conceitos de cultura da mídia desenvolvido por Douglas Kellner; codificação, decodificação, ressignificação das mensagens midiáticas apresentadas por Stuart Hall e Martin Barbero. Em um segundo momento, expôs-se a antropologia da docência e da instituição escolar, a partir de uma perspectiva sócio-histórica por meio da reflexão de autores como Antônio Nóvoa, Denice Barbara Catani, Jaime Francisco Parreira Cordeiro, Maurice Tardif e Claude Lessard, entre outros. A seguir, apresentou-se a análise dos dados a respeito da atuação docente em Malhação, por meio de tabelas e gráficos. Verificou-se que a caracterização da representação da identidade docente na telenovela Malhação, ocorre de forma estereotipada, visando fixar sentidos e significados para a identidade dessa profissão por meio de uma circularidade de temas e abordagens nas temporadas que utilizaram como cenário central os colégios Múltipla Escolha e Primeira Opção para a maioria das tramas.	
cinema AND educação	2018 - 2023	TOTAL: 54	REFINAMENTO: 01
A construção do ser-professora: cartografias em cinema e educação Valéria Paiva	2022- dissertação	Essa pesquisa tem o intuito de compreender como é construída a imagem do ser professor pelo cinema, por meio dos personagens professores. As análises foram amparadas por diferentes autores - Freire (1980, 1985, 1986, 1993, 1996), Larrosa (2002, 2015, 2018), Kohan (2019), Rancière (2005) - que versam sobre a profissão docente em suas obras. Pasolini (1990) nos ajudou a pensar sobre a linguagem pedagógica das coisas, inclusive do cinema e seus efeitos na sociedade do consumo. A pesquisa, de abordagem qualitativa (MINAYO, 2012), foi construída na perspectiva metodológica da cartografia, tendo Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Deleuze e Guattari (2008) como as bases. A revisão bibliográfica nos ajudou a ampliar o olhar sobre essa temática e o que vem sendo estudado no Brasil. A partir do levantamento dos filmes, verificamos quais obras cinematográficas abordam a	

		profissão docente e apresentam diferentes formas de construção da imagem do ser professor. Para uma análise mais detida, o documentário Ser e ter (2007), do diretor Nicolas Philibert, foi escolhido para compreendermos como é construída a imagem do professor de Educação Infantil no cinema, a partir da constatação de que este segmento é o que tem menor produção cinematográfica. Na relação deste professor com seus alunos aparece em diversos momentos a escuta atenta, o diálogo, a afetividade e o amor. A partir do estudo dos filmes compreendemos que as imagens construídas do ser professor referem-se: àqueles que lutam em prol de uma educação libertadora, emancipadora, transformadora; ao mestre ignorante, cujo professor é aquele que assume o papel de provocador e mediador; ao professor-herói, que demonstra uma visão estereotipada, dando ênfase ao esforço, aos sacrifícios e a dedicação em tempo integral para a profissão e, por fim, ao professor desmotivado, que enfrenta os desafios causados pela visão meritocrática e consumista que temos no mundo em que vivemos. As diferentes imagens do ser professor, construídas pelo cinema, nos revelam que as imagens mais recorrentes e, portanto, mais consumidas são as do professor herói e do professor desmotivado. Este enfoque pode criar uma concepção estereotipada sobre o papel social de professores e professoras que são, muitas vezes, cobrados a serem capazes de “salvar” um sistema educacional que não funciona nos moldes em que está posto e/ou sofrem com a desvalorização e com a precarização das condições de trabalho, sem políticas públicas efetivas para a Educação.	
humanidade docente filtro: área da Educação	2018 - 2024	TOTAL: 19	REFINAMENTO: 00
RDBU			
série televisiva AND docência	TOTAL: 00	REFINAMENTO: 00	
representação AND televisão AND docência OR ensino público	TOTAL: 00	REFINAMENTO: 00	
cinema AND educação	TOTAL: 02	REFINAMENTO: 02	
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO	
Entre os muros da escola: gênero e docência na constituição de uma pedagogia de afeto	2019 - tese	O presente trabalho investiga de que modos gênero, articulado a sexualidade, atravessa e constitui a docência no âmbito do filme Entre os muros da escola (nome da versão brasileira), filme francês dirigido por Laurent Cantet (2008). O estudo se inscreve nos campos de Estudos de Gênero numa perspectiva pós-estruturalista, Estudos Queer, Estudos sobre Docência e Estudos sobre Cinema e	

Éderson da Cruz		Educação. A partir desses campos, a pesquisa é desenvolvida utilizando o procedimento metodológico da etnografia de tela. Articulando as ferramentas teórico-metodológicas já explicitadas, e por meio das análises, percebeu-se que: 1) gênero é uma forma de dar visibilidade à “Pedagogia do Afeto”; e 2) a docência do homem cisgênero professor François Marin se institui a partir de uma heteronormatividade cisgênero. Desta forma, pode-se sustentar a tese de que gênero, articulado a sexualidade, no filme “Entre os muros da escola”, constitui um modo de ser docente – docência masculina cisgênero heterossexual – que, ao ser posta em exercício, opera constituindo o que se pode chamar de uma “pedagogia do afeto”.
Homens na escola: relação entre docência, cuidado e gênero no cinema Marina Oorts	2021 - trabalho de conclusão de curso	A docência exercida por homens na educação infantil ainda resulta em suspeita, desconfiança e outros estereótipos. Estes sentidos se tornam ainda mais fortes quando se aborda o cuidado na educação infantil tendo o professor homem como responsável por este cuidado. De outro modo, o cinema, como artefato cultural e pedagógico, torna-se um grande disseminador de sentidos na sociedade, o que exige um olhar cauteloso e crítico de escolas e docentes sobre os produtos cinematográficos. Com isto, foi importante entrelaçar docência e cinema para investigar de que modos o cinema contribui para a construção de sentidos sobre docência e cuidado exercidos por professores homens que trabalham com crianças. Utilizam-se os campos teóricos dos Estudos em Docência e dos Estudos de Gênero, na perspectiva pós-estruturalista, para analisar dois produtos cinematográficos distintos: o filme dinamarquês A caça e o documentário francês Ser e ter. A partir da investigação realizada, estereótipos acerca da docência exercida por homens são problematizados — professor homem abusador e autoritário, por exemplo, marcando concepções construídas social e historicamente. Também foi possível realizar um movimento analítico de desconstrução em relação à desconfiança/suspeita sobre o professor homem no trabalho com crianças, a partir da responsabilidade pedagógica e da docência cuidadosa.
humanidade docente	TOTAL: 22	REFINAMENTO: 01
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO
Pandemia e educação: os impactos psicológicos na ação docente Ijaiza Marques	2021 - artigo	Neste artigo, o objetivo é investigar os impactos psicológicos sentidos pelo professor durante a pandemia diante da súbita realidade de fazer educação de forma remota. Esta reflexão se dá a partir do surgimento da covid-19, que consequentemente provocou uma readequação no setor educacional atingindo a ação docente, sendo assim, o professor através de um novo modelo de ensino, que a princípio se tornou remoto, e posteriormente, híbrido, acabou sendo atingido por um turbilhão de emoções, que muitas vezes o fragilizou emocionalmente. Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se como fundamentação teórica os autores Cordeiro (2020); Moreira e Rodrigues (2018); Pereira <i>et al.</i> (2020), (2002), Vital e Urz <i>et al.</i> (2020) dentre outros. A abordagem é qualitativa, classificada como exploratória. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas,

		com sete professores da Escola Padre Arrupe, além da aplicação do Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) para averiguação do nível de ansiedade. Os diferentes discursos possibilitaram uma leitura reflexiva em relação ao apoio ofertado pela Escola aos educadores, como lives, formações e apoio emocional através do Setor de Psicologia para amenizar o sofrimento psíquico. Conclui-se que, o cuidado para com o outro preconizado pela Pedagogia Inaciana foi um ponto de ajuda e acolhimento para os colaboradores.
USP		
série televisiva AND docência	TOTAL: 00	--
representação AND televisão AND docência OR ensino público	TOTAL: 00	
cinema AND educação	TOTAL: 04	REFINAMENTO: 00
humanidade docente	TOTAL: 00	
ULBRA		
série televisiva AND docência	TOTAL: 16	REFINAMENTO: 01
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO
Um olhar sobre as representações de docência a partir da série televisiva <i>Merlí</i> Thamyres de Araújo	2020 - dissertação *encontrada na CAPES	Esta dissertação de mestrado propôs como principal objetivo analisar as diferentes representações sobre docência acionadas na série <i>Merlí</i> . Este material empírico é tomando como uma Pedagogia Cultural que nos interpela e nos constitui a partir dos seus regimes de verdade e suas discursividades. Desse objetivo, desdobram-se as seguintes questões: Quais são as identidades docentes representadas na série? Que modos são apresentados para vincular o perfil de professor? Partindo do referencial teórico dos Estudos Culturais e tendo como principais conceitos os de Representação, Identidade e Docência, utilizando para conceituar este material, as escritas de Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva, Zygmunt Bauman, Marisa Vorraber Costa, Juliana Mottini Klein, Elí T. Henn Fabris e ainda de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, que é uma autora do campo da educação, onde me apoiei para caracterizar alguns perfis. Nesta escrita se realizou uma seleção de seis episódios da série, sendo dois capítulos de cada uma das temporadas, dado que o material é composto por três

		temporadas. Nesta escolha foi observado quais as representações de docência que apresentaram uma marcação simbólica dos modos de ser/estar docente na era pós-moderna. Os resultados da pesquisa apontaram que são recorrentes as representações de docentes como professor tradicional, sociointeracionista, humanista, behaviorista, reflexivo, mediador e subversivo. É importante a problematização deste tema, pois as representações colocadas através da mídia nos interpelam e nos constituem como docentes. Palavras-chave: Identidade. Docência. Representação. Série Merlí. Pedagogia Cultural.
cinema and educação	TOTAL: 15	REFINAMENTO: 01
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO
Condições contemporâneas de trabalho: representações de empregabilidade no cinema Jeanete Pilger	2012 - dissertação	O objetivo deste trabalho foi analisar como a noção de empregabilidade é representada no cinema – uma noção que envolve uma nova condição de trabalho que está se consolidando no mundo empresarial. A ideia da empregabilidade está além de uma nova organização do trabalho. A empregabilidade é a soma de condições que podem levar o trabalhador a se considerar empregável. A dinâmica de como está sendo constituído o trabalhador da contemporaneidade tem sido objeto de estudo para os Estudos Culturais – alguns destes trabalhos foram operacionalizados nesta pesquisa, tais como: Bauman (1999, 2001, 2005, 2010), Costa (2003), Duarte (2002), Fabris (2001, 2008), Fischer (1997, 2002, 2005, 2006), Louro (2008), Nardi (2006), Peters (2002), Saraiva (2009), Schmidt (2000) e Wortmann (2001, 2005). O corpus de análise deste estudo é composto dos filmes Em Boa Companhia, O Diabo Veste Prada, Amor sem Escalas, Larry Crowne e a Grande Virada. Os critérios de seleção destes materiais foram elaborados tendo como base: a) os filmes se configurarem narrativa dentro do ambiente empresarial; b) os filmes apresentarem ameaças ou processo de demissão – de modo a analisarmos, e c) a capacidade de aceitar (ou não) a fazer a mudança para uma nova atividade profissional (ou manter-se na mesma). Metodologicamente ainda, e para nortear a análise, foram estabelecidos alguns questionamentos, quais sejam: de que modo a ameaça ou o momento da demissão estão implicados nos filmes? Como o binômio de emprego e desemprego está presentes na empregabilidade? Como a noção de aprendizado está relacionada a uma postura de mudança por parte do sujeito? Como os filmes constituem a noção de empregabilidade? Para análise dos materiais foram definidas as seguintes categorias: a produção do “lixo humano” e o “empresário de si”. Na análise, verifica-se que o trabalhador, ao ser demitido, assume uma posição de “lixo humano” (pessoa desnecessária) e, como tal, precisa ser removido para liberar espaço para o novo. A condição de “lixo humano” também representa a rejeição pela sociedade e dificuldade nas relações familiares. Como redenção de uma situação insustentável, os filmes apresentam a empregabilidade, ou seja, ela emerge como solução para os problemas provenientes da demissão ou pela ameaça de demissão. Para tanto, a tendência do mercado é que cada trabalhador cuide e sustente sua condição de empregabilidade através da flexibilidade (aceitando ou fazendo a mudança), do constante aprendizado

		e pelo interesse da conquista. Palavras-chave: empregabilidade, trabalho, aprendizado, flexibilidade, conquista.
humanidade docente	TOTAL: 22	REFINAMENTO: 02
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO
Julia Jacques Síndrome de Burnout na sociedade do desempenho: nas tramas da governamentalidade neoliberal	2021 - dissertação	Esta dissertação propõe a análise dos discursos encontrados na Revista Textual do SINPRO-RS, fundamentada nas teorizações foucaultianas e em suas ferramentas, a fim de entender a Síndrome de Burnout (SB) na sociedade contemporânea, a qual entendo trato aqui como a sociedade do desempenho de Byung-Chul Han (2010). As questões de pesquisa definidas para este trabalho foram: quais as condições de emergência dos discursos sobre SB? Pergunta que logo se liga a uma segunda: qual entendimento sobre SB que esses discursos constituem? Para além, proponho problematizar as estratégias de governo dos sujeitos para quem a revista se endereça e identificar quais tecnologias do eu são colocadas em funcionamento para constituir os docentes a partir de artigos produzidos por especialistas entre os anos de 2002 e 2020. A crescente abordagem da Síndrome de Burnout em jornais, revistas e meios de comunicação despertou meu interesse neste tema e a partir disso iniciei esta pesquisa, ancorada no que chamei de minha inspiração metodológica, fazendo a leitura dos textos e a seleção de excertos que se encaixavam nos eixos de pesquisa estabelecidos: condições de emergência, produção e entendimentos e condução das condutas. Como resultado deste trabalho busquei inquietações, provocações sobre o tema e propus um novo olhar sobre a Síndrome de Burnout nos professores da rede privada. O professor com SB está inserido na lógica neoliberal, na governamentalidade que direciona a sociedade contemporânea, esta que produz sujeitos cansados, esgotados e que buscam através da performance, atingir a maximização da produção, para dar conta das necessidades do mercado educacional, para isso gerencia a si mesmo, tornando-se um empresário de si, que deve investir em si mesmo e regular-se para que não haja espaço para o fracasso nas relações e nas práticas educacionais. Palavras-chave: Síndrome de Burnout; Governamentalidade Neoliberal; Desempenho; Performatividade; Estudos Foucaultianos.
Tirando graça da desgraça dos modos de ser e estar professor na contemporaneidade: representações docentes pelo viés do humor Nara Cechella	2022 - tese	Desenvolvida no campo da Educação, sob as lentes teóricas dos Estudos Culturais, esta tese investiga a (des)graça nas situações apresentadas em esquetes de stand-up comedy, as quais Diogo Almeida produz e distribui em suas redes sociais, tratando da esfera educacional, principalmente sobre o trabalho docente e seus matizes. Dentre os 317 vídeos mapeados, partindo da primeira postagem do canal na plataforma YouTube até 30/03/2021, foi selecionado um corpus formado por dez vídeos, usando critérios metodológicos que levaram em consideração o tempo, o número de visualizações e o tema docência. Passando pela história do humor, stand-up comedy no Brasil, docência e pandemia, o universo escolar é apresentado sob o olhar do jornalista, ex-professor, ex-coordenador pedagógico e agora, humorista, que encontrou um nicho de mercado entre os

		profissionais da educação, abordando com humor o universo escolar, suas alegrias e mazelas. A análise está organizada em dois eixos, quais sejam: as representações dos tipos de professores e professoras e práticas e artefatos usados como marcadores culturais do profissional docente. Dentre várias leituras que serviram para amparar esta tese, o arcabouço teórico tem embasamento em Hall (1997, 2016), Bakhtin (2000), Tardif e Lessard (2014), Propp (1992), Berger (2017), Eagleton (2020), Possenti (1998, 2001, 2006, 2008-2010, 2018, 2021), Carmelino e Possenti (2015), Sibilia (2008), Ellsworth (2001), Sennet (2006), Silveira e Costa (2007), Costa, Silveira e Sommer (2003), Costa (2007), Silveira (1997), Veiga-Neto (2007) e Sommer (2007). Por meio dos imbricamentos possíveis com os Estudos Culturais em Educação, a representação, a escola, o trabalho docente, os marcadores culturais, modos de endereçamento e o humor são os temas tratados por estes teóricos de forma a estabelecer análises que se interligam e se complementam. Os resultados das análises permitiram entender as formas de ver a docência sob o olhar para outro espaço (o virtual, adaptado do presencial) e de um humorista, compreendendo o papel do docente e todo o trabalho demandado para o cumprimento de seu dever na e para a escola, para o qual, dentre outros recursos do humor, sobressaem-se o uso da Teoria da Superioridade e Estereotipagem. Palavras-chave: Estudos Culturais em Educação. Representação docente. Humor. Stand-up Comedy. Marcadores Culturais.
LUME		
série televisiva AND docência	TOTAL: 14	REFINAMENTO: 00
representação AND televisão AND docência OR ensino público	TOTAL: 120	REFINAMENTO: 00
cinema AND educação	TOTAL: 330	REFINAMENTO: 03
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO
Feminilidades (im)possíveis em Malévola: uma abordagem de gênero Olivia Tavares	2018 - dissertação	A investigação que resultou nesta dissertação de mestrado se inscreve nos campos dos estudos de gênero e culturais pós-estruturalistas. Toma como foco o live-action Malévola (2014) para analisar feminilidades re(a)presentadas no filme, e indagar se elementos de discursos feministas poderiam estar imbricados na composição dessas feminilidades (em especial as que se constituem na composição da protagonista em relação com outros/as personagens da trama). O material empírico foi produzido com a utilização da etnografia de tela e as unidades analíticas que resultaram desse processo foram discutidas pelo viés da análise cultural. Os filmes são, aqui, considerados como artefatos culturais, em que representações e identidades podem ser (re)produzidas, negociadas,

		disputadas e transformadas e, desse ponto de vista, funcionam como pedagogias culturais que incidem sobre, e podem modificar, identidades e relações normativas de gênero. Nessa direção, ferramentas analíticas como cultura, gênero, pedagogias de gênero, representação e identidade, foram utilizadas para decompor e recompor a narrativa fílmica apresentada, por meio da análise de identidades assumidas pela personagem Malévola, em sua relação com outros/as personagens do filme, quais sejam: as identidades de líder, vingativa e maternal. Com essa análise, tornou-se possível argumentar, a partir das cenas selecionadas, que a personagem protagonista parece ter sido representada, por uma amálgama de elementos inscritos em seu corpo feminino híbrido humano-animal-fada-bruxa, e a potência deste corpo dá pistas sobre as distintas posições de sujeito atribuídas a ela ao longo do roteiro, e das suas relações com outras personagens da história, que são atravessadas pelo gênero.
TV Mulher: do passado ao presente: a construção da memória sobre a representação feminina Francielly Dias	2018 - dissertação	Esta dissertação reflete sobre o papel da televisão na construção da memória sobre a representação feminina no Brasil. Através de percepções sobre memória, relações de gênero e do papel social do jornalismo e da televisão, nos dedicamos a analisar o TV Mulher. Procuramos compreender de que forma o programa constrói a memória sobre a representação feminina no passado e no presente e problematizamos a importância da televisão nessa construção. O corpus foi delimitado em três programas do TV Mulher de 1980, disponibilizados pela Globo Universidade para esta pesquisa, e na captação em tempo real do remake do TV Mulher em 2016. O material foi investigado a partir da Análise de Conteúdo, sistematizada por Laurence Bardin (2016), a partir da qual foi possível construir categorias temáticas que permitiram compreender os dois momentos de exibição do TV Mulher e pela análise do modo de endereçamento de Itania Gomes (2011) que, através de operadores, viabiliza a compreensão sobre como o programa se relaciona com a audiência. Na fundamentação teórica utilizamos, entre outros, os conceitos de Alfredo Vizeu (2005; 2009), Carlos Scolari (2014) e Joan Ferrés (1998) sobre televisão, Iván Izquierdo (2006), Marialva Barbosa (1995), Michael Pollak (1992) e Pierre Nora (1993) sobre memória, Branca Alves e Jaqueline Pitanguy (1991), Gilles Lipovetsky (2000) e Joan Scott (1995) sobre relações de gênero e Ana Carolina Rocha Pessoa Temer (2005) e Rosa Maria Bueno Fischer (2002) sobre a representação feminina na televisão. Os resultados finais mostraram que o TV Mulher constrói a memória sobre a representação feminina no Brasil ao se constituir em um lugar de memória, em que os temas discutidos em diferentes épocas podem ser revisitados.
Representações de docências no filme <i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> : uma experiência a/r/tográfica em quadrinhos	2023 - dissertação	Esta pesquisa analisa a constituição da identidade docente em narrativas audiovisuais, debruçando-se sobre a obra fílmica <i>Harry Potter e a Pedra Filosofal</i> (2001). Como meio de comunicar o processo desta investigação, a dissertação foi concebida utilizando-se da linguagem dos quadrinhos, contendo um anexo "descritivo" que a complementa. Ambas as análises têm o aporte dos campos de estudo da Cultura Visual (Hernández, 2011, 2010, 2007, 2005; Freedman, 1998, 2006), da Cultura Midiática (Hall, 1997; Pillar, 2013; Canclini 2007; Jenkins 2009; Silverstone 2002), das identidades docentes

Carolina da Silva		(Ferreira, 2002; Garcia, Hypólito, Vieira, 2005). A investigação foi desenvolvida utilizando métodos A/r/tográficos (Dias, Irwin, 2008) e autobiográficos (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001) pensando a pesquisa como uma experiência prática e viva dos processos de constituição do que é ser professor. Por meio desta investigação criaram-se espaços de partilhas de si junto a um grupo focal de professores em que as docências fílmicas da obra em questão foram discutidas. Estes espaços geraram zonas de contato e deslocamentos de olhares sobre os professores participantes da pesquisa e a autora da investigação, de modo a compreender e ressignificar os movimentos de constituição dessas docências. Os resultados apontam para uma produção gráfica que não está a serviço de ilustrar uma pesquisa teórica e verbal discursiva, mas se perfaz como o meio de sua apresentação e expressão. Esta, capaz de dar conta de uma análise de uma docência que se demonstrou intrínseca às experiências com o cinema em sala de aula. Demonstrando, assim, a sua importância: a interlocução entre os discursos manifestados nos encontros focais com os professores, com os processos de significação da autora da dissertação como uma professora de arte e com a produção de imagens como pesquisa.
Cinema, gênero e ação! Problematizando aulas de matemática por meio da cyberformação com professores de Matemática Bruna Sachet	2024 - dissertação	Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que modo e quais problematizações matemáticas e não-matemáticas a respeito da concepção de gênero emergem da forma/ação com professoras/professorias/professores de matemática, que toma a análise de produtos cinematográficos (filmes e séries) e o desenvolvimento de planos de aula como premissa. Essa cyberformação, que entende as Tecnologias Digitais (no caso o Cinema via streaming) como meios de revelação, assume cenas de filmes e de séries como fontes de problematização e discussão da dimensão gênero na educação pela(s) matemática(s). Assim, a nosso ver, evidenciar essas problematizações pode servir de base para aulas de matemática(s) críticas e com base decolonial de gênero. Durante a forma/ação ocorrida por meio de um curso de 60h, totalmente a distância, as/es/os professoras/professorias/professores participantes assistiram e analisaram filmes e episódios de séries que tratavam da temática gênero, leram artigos científicos relacionados à cada temática específica sobre gênero, planejada para cada encontro, e desenvolveram seus planos de aula de matemática(s) relativos à temática. Sob o viés teórico da cyberformação com professorias; do Cinema como meio de revelação e como tecnologia pedagógica, cultural e política; da educação matemática como problematizadora de gênero e da decolonialidade como base ideológica; analisamos as transcrições dos encontros síncronos e planos de aula desenvolvidos como meio de cumprimento do nosso objetivo. Nossos dados convergiram em três temáticas fluidas de problematização, consonantemente nomeadas como episódios. Cada episódio foi identificado conforme a temática destacada pelas cenas, sendo: 1º Episódio - Elvises e Madonas: não somos homens e mulheres fáceis, no qual os resultados apontam que as problematizações matemáticas a respeito da concepção de gênero emergem como semelhanças e diferenças entre homens e mulheres no contexto de gênero, de forma a se estabelecer uma compreensão matemática sobre a temática binária; 2º Episódio - Desobediência: ela é uma mulher que não é uma mulher, mas é uma mulher, as

		problematizações matemáticas e não-matemáticas nos revelam que a imposição de normas rígidas e estereótipos refletem uma sociedade que categoriza as pessoas com base em concepções simplificadas de gênero, limitando a compreensão da diversidade de experiências. Há, então, um tipo de padronização que contribui para a reprodução de desigualdades e discriminação de gênero ao longo da vida. Logo, as experiências compartilhadas pelas/pele/pelos participantes nesse episódio e suas estratégias pedagógicas incitam a necessidade de questionar e desconstruir normas rígidas de gênero, estereótipos e preconceitos arraigados em nossa sociedade; e o 3º Episódio - A mãe diz que os homossexuais são pessoas ruins... mas não são eles que me estupram, não são eles que me maltratam, nos revela a urgência em decolonizar as questões de gênero e raça no contexto educacional, especialmente na formação de professores, professoras e professoras de matemática, destacando a importância da inserção de narrativas diversas e da promoção de espaços que oportunizem a construção de pensamentos matemáticos para compreender as dinâmicas sociais. Ao desafiar as normas e estruturas coloniais, as/es/os participantes evidenciam a necessidade de uma educação crítica da ordem da estrutura, livre e respeitosa da diversidade humana. A pesquisa, então, revela que as/es/os participantes em cyberformação percebem que as aulas de matemática podem dar sentido e provocar o respeito à dignidade humana, em especial à mulher.
humanidade docente	TOTAL: 00	REFINAMENTO: 00
GOOGLE ACADÊMICO		
TÍTULO-AUTORIA	ANO - PESQUISA	RESUMO
A representação midiática da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da série “Segunda Chamada” Carolina Gomes	2020 - artigo	Este artigo analisa a representação midiática da Educação de Jovens e Adultos, sob a ótica da série ‘Segunda Chamada’ da TV Globo. Neste sentido, pretende-se averiguar de que forma a EJA é tratada e retratada. Além disso, busca entender como a representação da EJA reverbera na comunidade escolar e como a teledramaturgia pauta o jornalismo. A pesquisa se desenvolve a partir de entrevistas em profundidade com alunos e professores, com uma das roteiristas da série, Carla Faour e com o jornalista de Educação do jornal O Globo, Bruno Alfano.
Segunda Chamada: a representação do professor de arte na Educação de Jovens e Adultos Judivan Ferreira	2021 - artigo	O objetivo deste trabalho foi analisar a representação da personagem Marco André, professor de arte, na série Segunda Chamada, com vistas à problematização do lugar da arte e do ensino dela na Educação de Jovens e Adultos da série em tela. Para isso, abordaram-se questões relacionadas à escola e à qualidade do ensino público no Brasil; à Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino; e, à representação do professor de arte na série supracitada no intuito de discutir arte e ensino de arte. Metodologicamente, utilizou-se a análise fílmica à luz dos estudos culturais, tendo como arcabouço teórico os estudos relativos à arte, à educação e ao ensino de arte. Depreendeu-se que a arte, no contexto escolar, contribui para incitar o pensamento e, neste sentido,

		ensiná-la é uma forma de oportunizar experiências e conhecimentos que possibilitam aos/às estudantes a apreciação, a reflexão e a elaboração artística de suas realidades.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).