



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rebeca Silva Brandão Rosa


**A formação de *docentes discentes* atravessada pelas imagens de professores
no cinema como questão curricular**

Rio de Janeiro

2014

Rebeca Silva Brandão Rosa

**A formação de *docentes discentes* atravessada pelas imagens de professores no cinema
como questão curricular**



Dissertação de Mestrado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo, redes educativas e imagens.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nilda Guimarães Alves

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B817 Brandão, Rebeca Silva.
A formação de *docentes discentes* atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular / Rebeca Silva Brandão Rosa. – 2014.
137 f.

Orientadora: Nilda Guimarães Alves.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Cinema na Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Personagens cinematográficos – Teses. . Professores – Formação – Teses. I. Alves, Nilda Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 371.13:791.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rebeca Silva Brandão Rosa

**A formação de *docentesdiscentes* atravessada pelas imagens de professores no cinema
como questão curricular**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo, redes educativas e imagens.

Aprovado em: 22 de julho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Nilda Guimarães Alves (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dr^a. Nívea Maria da Silva Andrade
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2014

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a presença de todos em minha vida ao longo desse caminho, especialmente nessa caminhada do mestrado que nutriu minha trajetória até aqui e mesmo que indiretamente atravessam esse trabalho. Estudar exige momentos solitários e sei que pessoas queridas têm sentido minha ausência. Gostaria de agradecer a compreensão sobre isso e também à compreensão de que esse processo foi muito desejado por mim. Sinto que estou crescendo. Sinto que aquilo que posso dar como retorno a partir do que venho aprendendo agora, só será possível com o prazer que tenho em fazer aquilo que acredito. Mesmo que essas crenças custem caro.

Aliás, agradeço àqueles que, reconhecidamente ou não, tem me ajudado a pagar este preço, pois sei que compartilhamos esperanças. E essas são forças motrizes de tudo que fazemos na vida. Mais do que apoiadores, vocês são meus intercessores. Ajudaram-me a escrever esse trabalho diretamente, uma vez que interferiram no meu modo de ser/estar/sentir o mundo.

Em alguns momentos tive gente carinhosa ao meu lado, oferecendo-se como porto seguro, outros me desestabilizaram, mostrando o quão poderiam ser duros. Em outros momentos vocês foram frágeis, e eu pude demonstrar que posso ser uma grande amiga – obrigada por essa oportunidade incrível que foi caminhar ao seu lado, com você. Mesmo que depois nossos caminhos tenham tomado rumos diferentes, essa caminhada foi fundamental! Inclusive com aqueles que colocaram em xeque minhas certezas... a esses meus agradecimentos especiais, pois como Brook lembra, pontos de vista devem ser mantidos firmemente, mas abandonados sem constrangimento (1995, p. 15).

E, graças às mudanças do mundo, às minhas e de meus pontos de vista, a escrita dessa dissertação se deu e ganhou um ponto final – mas, como a professora Mailsa Passos lembrou na conclusão da disciplina “Produção do conhecimento em Educação”: “quando escrevemos nos damos conta de nossa ignorância e, o ponto final desse trabalho demonstra que dali pra frente é preciso continuar”. Ora com as nossas certezas, ora com nossas incertezas que se tornarão dúvidas e por aí vai...

Meus sinceros e carinhosos agradecimentos a: meus pais, Geraldo e Cléa, meus irmãos, Gisela e Bruno, que acreditaram muitas vezes mais em mim do que eu mesma. A minha madrinha Maria do Socorro, nome que dispensa maiores explicações, aos meus tios e

primos. Aos primos Fabrício e Monalisa, que sempre me inspiraram a acreditar que podemos ir além, com bons princípios, mas com desejo de transformar.

Também devo sinceros agradecimentos aos que foram fundamentais em todo o processo de pesquisa, me ajudando a pensá-lo de modo sempre mais valioso do que eu mesma poderia dar conta: Nilda Alves, Nívea Andrade, Conceição Soares, Simone Morete, Luciane Santos, Aline Caetano, Rachel Colacique, Felipe Carvalho, Denize Amorim, Rosemary Santos, Mariza Cabral, Giane Pontes, Roberto Barbosa, Flávia Martins, Cristiane Oliveira, Fátima Aurenção, Tatiane Ribeiro, Susana Gutierrez, Samantha Tonhá, Regiane Regis, Suellen Rodrigues, Vinicius Pereira, Érika Arantes, Marcio Romeu, Daniel Cavalcanti. E em especial, um agradecimento carinhoso às crianças que compartilharam comigo momentos inesquecíveis.

Obviamente um agradecimento aos professores que participaram de todos os níveis de minha formação – da educação infantil ao mestrado – pois muitas de nossas conversas e experiências estão vivas em minha memória, sendo suas narrativas os “personagens conceituais” que me auxiliaram na tessitura desse trabalho: Luiz Antonio Mergulhão, Dirceu Pacheco, Ozias Soares, Jane Paiva, Inês de Oliveira, Rita Ribes, aos professores dos cineclubes, aos estudantes da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica: Juliana Rodrigues, Carlos Alberto, Larissa, Maria Auxiliadora, Stephanie e Maressa Cristina. A todos os bolsistas que trabalharam comigo no Laboratório Educação & Imagem, aos colegas do Seminário de Pesquisa: Joana, Sonia Rocha, Érika Arantes. Aos amigos da Graduação, do Mestrado, do CIEP Mastro Francisco Mignone: muito obrigada!

Agradeço, especialmente, a Marcelo de Carvalho, Rafael Pessanha e Carolina Farias pelas traduções dos resumos em francês, inglês e espanhol, respectivamente.

Agradeço também ao CNPq por conferir além da bolsa de estudos durante o desenvolvimento do Mestrado, as bolsas de Iniciação Científica e Apoio Técnico, que foram fundamentais para minha atuação acadêmica, participação em congressos, publicações, etc.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, que me trouxeram à vida e permitiram que eu *aprendesseensinasse* vivendo o mundo livremente, confiando naquilo que me ensinaram e sempre presentes em minha trajetória.

Aos *docentesdiscentes* que ao longo de minha trajetória de vida compartilharam comigo suas histórias e sem as quais esse trabalho não teria sentido.

Às crianças com quem sempre estou aprendendo como (re)inventar um mundo novo.

O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências.

Humberto Maturana.

A prática cotidiana restaura com paciência e tenacidade um jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição (de um modelo, de um sistema ou de uma ordem): poder fazer é tomar a própria distância, defender a autonomia de algo próprio.

Michel de Certeau e Luce Giard

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros

RESUMO

BRANDÃO, Rebeca Silva. **A formação de *docentesdiscentes* atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular**. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Compreendendo as imagens e as narrativas como “personagens conceituais” (DELEUZE, GUATTARI, 1992), neste trabalho, desenvolvi temáticas presentes ou estimuladas com os filmes com personagens de professores e cotidianos escolares. Exibições de filmes, seguidos de conversas entre estudantes do curso de Pedagogia presencial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (*campus* Maracanã) permitiram a produção do *corpus* dessa pesquisa, que buscou mapear os mundos culturais, as *redes de conhecimentos e significações* tecidas por esses estudantes. Assim, as ‘conversas’ têm sido uma importante metodologia nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, porque segundo Alves (2012), são através delas que trocamos *saberesfazeres* nos mais variados cotidianos. Contando também com Certeau (1994, 2009), Giard (2009), Maturana (2001, 1998), entre outros, busquei compreender como os cotidianos são organizados através da oralidade, pois na perspectiva de Certeau, Alves e Garcia mapear as ações sujeitas ao esfarelamento, como são características das “táticas” (CERTEAU, 1994) dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) só é possível através das narrativas. Assim, as imagens do cinema permitiram as vivências mais variadas, mostrando sua potência em proporcionar aproximações com situações inusitadas para muitos espectadores, ou ainda, situações de *espaçostempos* distantes. Os teóricos com quem busquei dialogar acerca dos usos e consumos de imagens audiovisuais foram Machado (2001, 2007), Barbero (2000, 2007) e Deleuze (2005) apostando que intrínseco a esses consumos estariam também implícitos suas subversões e processos formativos. Impactante tornou-se para o grupo envolvido na pesquisa, foi o entendimento dos “clichês” como potência para o pensamento. Assim, recorrer às imagens dos filmes foi uma forma de abordar as questões que atravessam o chão das escolas e cursos de formação de professores, uma vez que surgiram temáticas tocantes aos cotidianos escolares e *saberesfazeres* pedagógicos, além daqueles mostrados pelos filmes. Assim, diversas temáticas surgiram entre cinco principais eixos, em torno das relações: entre os docentes e autoridades; entre os discentes; entre os discentes e os docentes; entre os docentes; e os usos dos artefatos culturais e tecnológicos. Todas essas questões envolveram os currículos como sendo tecidos em *redes de significações e conhecimentos* a partir das compreensões de Alves (2010, 2012a), Carvalho (2012) e Castells (2013). As diferenças que encontramos nos diversos *espaçostempos*, foram abordadas a partir da presença dos *praticantespensantes* de várias religiões nas escolas, desenvolvidas com as pesquisas de Caputo (2012), acerca das diferenças nas relações cotidianas entre discentes e docentes, com os trabalhos de Hall (2012), Silva (2012) e Gilroy(2001), pude abordar as tessituras identitárias. Além disso, as pesquisas de Nóvoa (1995), Teixeira (2008) e Müller (2008) foram pertinentes para a compreensão da formação do corpo docente brasileiro e seus atravessamentos de características de cor e gênero. Assim, nesse trabalho, desenvolvo a ideia de que as diferenças nos cotidianos potencializam e ampliam as *redes de conhecimentos e significações*, bem como os “currículos *praticadospensados*” (OLIVEIRA, 2012) nas escolas.

Palavras-chave: Cinema. Redes de conhecimentos e significações. Personagens conceituais. *Docentesdiscentes*. Currículos. Cotidianos escolares.

ABSTRACT

BRANDÃO, Rebeca Silva. **The formation of *teachersstudents* crossed by images of teachers in cinema**. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Understanding the images and narratives as “conceptual characters” (DELEUZE, GUATTARI, 1992), in this work, I've developed themes included or stimulated by movie characters of professors and daily school activities. Movie exhibitions, followed by conversations between students of Pedagogy course attending Universidade do Estado do Rio de Janeiro (*campus* Maracanã) allowed the production of this research *corpus*, that sought to map the cultural worlds, the knowledge networks and meanings woven by those students. Thus, the ‘conversations’ have been an important research methodology *in/from/with* the daily lives, because according to Alves (2012), is through them that we exchange *knowledgedoings* in the most varied everyday. Also featuring Certeau (1994, 2009), Giard (2009), Maturana (2001, 1998), among others, I tried to understand how the everyday are organized through orality, because from the perspective of Certeau, Alves and Garcia, to map the actions subjected to the crumbling, as characteristic of "tactics" (CERTEAU, 1994) of *thoughtfulpractitioners* (OLIVEIRA, 2012) it's only possible through the narratives. Thus, the images from the films allowed the most varied experiences, showing its power to provide approximations with unusual situations for many viewers, or also situations of distant *spacetimes*. Theorists who I have searched dialogue about the uses and consumption of audiovisual images were Machado (2001, 2007), Barbero (2000, 2007) and Deleuze (2005) betting that intrinsic to these intakes would also be implicit their subversions and formative processes. Impactful became for the group involved in the research, was the understanding of "cliches" as power for thought. Thus, resorting to images of the films was a way to address issues that cut across the floors of schools and training courses for teachers, since has appeared touching themes to school daily lives and pedagogical *knowledgedoings*, beyond those shown by the films. Therefore, several themes emerged among the top five axes, as the relations: between the teachers and authorities; between learners; between learners and teachers; among teachers; and the uses of cultural and technological artifacts. All of these issues involved the curriculum as being woven into *networks of meanings and knowledge* from the understandings of Alves (2010, 2012a), Carvalho (2012) and Castells (2013). The differences we found in various *spacetimes* were addressed from the presence of the practitioners of different religions in schools, developed with the research of Caputo (2012), about the differences in everyday relationships between students, with the work of Hall (2012), Silva (2012) and Gilroy (2001), I could address the identity weavings. Furthermore, the research of Nóvoa (1995), Teixeira (2008) and Müller (2008) were relevant for understanding the formation of the Brazilian faculty and crossings of color and gender characteristics. Thus, in this work, I develop the idea that the differences in the daily lives leverage and expand the networks of knowledge and meanings and, in turn, the "practiced curriculum" (OLIVEIRA, 2012) in schools.

Keywords: Cinema. Knowledge networks and meanings. Conceptual characters. Curricula. *Teachersstudents*. School daily lives.

RESUMÉ

BRANDÃO, Rebeca Silva. **La formation professeurs-étudiants traversés par images des enseignants de cinéma.** 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Dans ce travail on essaye de développer certaines questions suggérées par des films que présentent comme sujet le quotidien des professeurs dans ses écoles; et pour faire autant on a pris soit les images, soit les récits comme des “personnages conceptuels” (DELEUZE, GUATTARI, 1992). Les entretiens parmi les étudiants du cours de pédagogie presenciel à l’Université de l’État de Rio de Janeiro – UERJ, qui ont suivis les projections de ces films, au *campus* Maracanã ont permis la production du corpus de cette recherche, dans l’effort de créer un plan ou bien une carte des mondes culturels et des réseau des connaissances et des significations tissés par ces étudiants. Ainsi ces entretiens représentent l’importante méthodologie pour la recherche *dans/des/avec* les quotidiens, surtout parce que, selon Alves (2012), ces entretiens sont le moyen parmi lequel on échange des savoirs et des pratiques, dans les quotidiens les plus divers. Avec l’aide de Certeau (1994, 2009), Giard (2009), Maturana (2001, 1998), parmi d’autres auteurs, on a aussi cherché de comprendre comment les quotidiens s’organisent par l’oralité, puisque dans la perspective de Certeau, Alves e Garcia, c’est seulement par ces récits qu’il devient possible de faire un plan des actions soumises à la réduction en son que caractérise les “tactiques” (CERTEAU, 1994) des *praticants-pensants* (OLIVEIRA, 2012). C’est alors que les images du cinéma ont permis les vécus le plus variés, en démontrant son pouvoir de procurer aux spectateurs soient des expériences inusités, soient des situations de *espaces-temps* distants. Nos interlocuteurs, théoriques de usages et consommations des images audiovisuels ont été principalement Machado (2001, 2007), Barbero (2000, 2007) e Deleuze (2005) avec lesquels on a osé parier sur le fait que ces consommations portent en elles mêmes ses propres subversions, aussi que ses propres processus de formation. Le groupe engagé dans la recherche a été frappé par la compréhension du pouvoir des “clichés” pour la pensée. S’adresser alors aux images cinématographiques nous a fournit un moyen d’aborder des questions qui traversent le sol des écoles et des cours de formation de professeurs car, au delà de ce que les films montrent, on a vu apparaître des sujets qui concernent soit le quotidien des écoles, soit ces savoirs-moyen de faire pédagogiques. Aussi diversifiées, ces thématiques se sont manifestées comme des relations, dans le contexte de cinq principaux axes. Soit disant, comme des relations parmi des professeurs et des autorités, parmi des étudiants, parmi des étudiants e des professeurs, parmi des professeurs, et les usages des outils culturels et technologiques. Chacune de ces questions a engagé les curriculum en les tissant comme des réseau de significations et des connaissances selon les théories de Alves (2010, 2012a), Carvalho (2012) e Castells (2013). Les différences rencontrés dans les divers espace-temps ont été abordés à partir de l’existence de fidèles de plusieurs religions, dans les écoles. On a donc développé ces différences selon les recherches de Caputo (2012), à propôs des différences dans les relations quotidiennes parmi les professeurs. Les écrits de Hall (2012), Silva (2012) e Gilroy(2001), nous ont été de grande aide dans notre effort d’abordage des leurs traits d’identité. En plus les recherches de Nóvoa (1995), Teixeira (2008) e Müller (2008) ont révélés des concepts pertinents pour comprendre la formation du corpus de professeurs brésiliens, avec ses croisements des caractéristiques de couleurs et genres. Dans ce texte on a alors développé l’hypothèse que dévoille dans les différences des quotidiens la capacité de rendre plus forte et maggeures les réseaux des connaissances et des significations, aussi que les “curriculum-pratiqués” (OLIVEIRA, 2012), soit dans les écoles.

Paroles-clées: Cinéma. Réseaux de connaissances et de significations. Outils culturels. Professeurs-étudiants. Curriculum. Quotidiens scolaires.

RESUMEN

BRANDÃO, Rebeca Silva. **La formación de profesorestudiantes atravesada por las imágenes de los maestros en el cine como una cuestión curricular**. 2014. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Comprendiendo las imágenes y las narrativas como “personajes conceptuales” (DELEUZE, GUATTARI, 1992), en este trabajo, he desarrollado las temáticas presentes o estimuladas con las películas, con los personajes de profesores y los cotidianos de las escuelas. Muestras de películas, seguidas de charlas entre los estudiantes del curso de Pedagogía presencial de la Universidade del Estado de Río de Janeiro (*campus Maracanã*) permitieron la producción del corpus de esta investigación científica, donde intento plantear los mundos culturales, las redes de conocimientos y significaciones tejidas por estos estudiantes. Así que, las ‘conversaciones’ han sido una importante metodología en las investigaciones en *los/de los/con* los cotidianos, porque según Alves (2012), son a través de ellas que cambiamos *sabereshaceres* en los más distintos cotidianos. Trabajando también con Certeau (1994, 2009), Giard (2009), Maturana (2001, 1998), entre otros, he buscado comprender como los cotidianos son organizados por medio de la oralidad, pues en la perspectiva de Certeau, Alves y Garcia plantear las acciones sujetas al desgaste, como son características de las “táticas” (CERTEAU, 1994) de los *practicantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) sólo es posible a través de las narrativas. De manera que, las imágenes del cine permitieron las vivencias más diferentes, mostrando su fuerte capacidad de proporcionar acercamientos con los acontecimientos inesperados para muchos espectadores, o todavía momentos de *espaciostiempos* lejanos. Los pensadores con los cuales he buscado dialogar a respeto de los usos y consumos de las imágenes audiovisuales fueron Machado (2001, 2007), Barbero (2000, 2007) y Deleuze (2005) confiando que paralelo a estos consumos estuvieran también evidentes sus subversiones y procesos formativos. Impactante se convirtió para el grupo involucrado en la investigación científica, ha sido el entendimiento de los “clichês” como fuerza para el pensamiento. Así que, agarrar las imágenes de las películas fue una forma de tratar las cuestiones que pasaban por el suelo de las escuelas y cursos de formación de profesores, ya que surgieron temáticas sencillas a los cotidianos de las escuelas y *sabereshaceres* pedagógicos, además de aquellos mostrados por las películas. De manera que, variedades de las temáticas surgieron entre cinco principales puntos centrales, como las relaciones: entre los docentes y las autoridades; entre los discentes; entre los discentes y los docentes; entre los docentes; y los usos de los hechos culturales y tecnológicos. Todas estas cuestiones involucraron los currículos como siendo tejidos en *redes de significaciones y conocimientos* a partir de las comprensiones de los Alves (2010, 2012a), Carvalho (2012) y Castells (2013). As diferencias que encontramos nos distintos *espaciostiempos*, ha sido trabajadas a partir de la presencia de los *practicantespensantes* de diferentes religiones en las escuelas, desarrolladas en las investigaciones de Caputo (2012), sobre las diferencias en las relaciones cotidianas entre discentes, con los trabajos de Hall (2012), Silva (2012) y Gilroy(2001), he podido desarrollar los “rasgos identitários”. Además de eso, las investigaciones de Nóvoa (1995), Teixeira (2008) y Müller (2008) fueron bastante apropiadas para la comprensión de la formación del grupo docente brasileño y sus transcurros de características de color y género. De modo que, en este trabajo, desarrollo la idea de que las diferencias en los cotidianos aumentan y amplian las *redes de conocimientos y significaciones* y, a la vez, los “currículos practicados” (OLIVEIRA, 2012) en las escuelas.

Palabras claves: Cine. Redes de conocimientos y significaciones. Personajes conceptual. Currículos. *Profesorestudiantes*. Cotidianos escolares.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEDERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integral de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPERJ	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
GRPESQ	Grupo de Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEI	Professor de Educação Infantil
PPP	Pesquisa e Prática Pedagógica
ProPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SR3	Sub Reitoria de Extensão da UERJ
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEPE	Sindicato dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Iscola... O crime	28
Imagem 2	O vento será tua herança	45
Imagem 3	Imagem da cartilha “Chaves para Bioética”	51
Imagem 4	Imagem da cartilha “Chaves para Bioética”	51
Imagem 5	Cleotário, dentro de seu próprio cérebro, <i>pensandofazendo</i>	82
Imagem 6	“A avaliação” de Francesco Tunocci	87
Imagem 7	Professora Stacey Bess (interpretada por Emily VanCamp) do filme “Além da sala de aula” (dirigido por Jeff Bleckner, de 2011)	98
Imagem 8	Professor Mark Thackeray (interpretado por Sidney Poitier) do filme “Ao mestre, com carinho” (dirigido por James Clavell de 1967)	98
Imagem 9	Professor Ken Carter (interpretado por Samuel L. Jackson) em “Coach Carter – treino para a vida” (dirigido por Thomas Carter de 2005)	99
Imagem 10	Professora Gruwell (interpretada por Hilary Swank) em “Escritores da liberdade” (dirigido por Richard LaGravenese de 2006)	99
Imagem 11	Professora Katharine Watson (interpretada por Julia Roberts) em “O sorriso de Mona Lisa” (dirigido por Mike Newell de 2002)	99
Imagem 12	Professora Wei (interpretada por Wei Minzhi) em “Nenhum a menos” (dirigido por Zhang Yimou de 1999)	99
Imagem 13	Professora da turma do Nicolau (interpretada por Sandrine Kiberlain) em “O pequeno Nicolau” (dirigido por Laurent Tirad de 2010)	99
Imagem 14	Professor Henry Barthes (interpretado por Adrien Brody) em “O substituto” (dirigido por Tony Kaye 2011)	99
Imagem 15	Professor Bertram T. Cates (interpretado por Tom Everett Scott) em “O vento será tua herança” (dirigido por Daniel Petrie de 1999)	100
Imagem 16	Professor John Keating (interpretado por Robin Williams) em “Sociedade dos poetas mortos” (dirigido por Peter Weir, de 1989)	100
Imagem 17	Professora Verônica, personagem que dá título ao filme (interpretada por Andréa Beltrão, filme dirigido por Maurício Farias, de 2008)	100

Imagem 18	Professora Lou Anne Johnson (interpretada por Michelle Pfeiffer) em “Mentes Perigosas” (dirigido por John N. Smith de 1995)	100
Imagem 19	Notícia “Escola tem só 1 funcionário e está sem merenda do ES”	101
Imagem 20	Na Cúpula dos Povos índia manuseia câmera fotográfica	107
Imagem 21	Índios manuseando notebooks na Cúpula dos Povos	107
Imagem 22	Índios manuseando notebooks na Cúpula dos Povos	108
Imagem 23	Índios manuseando câmera de filmagem	108
Imagem 24	Índia manuseando câmera digital, em 2012	108
Imagem 25	Índio manuseando câmera de filmagem	109
Imagem 26	Atividade com sucata	109
Imagem 27	Brincando no parque	109
Imagem 28	Brincando com bloco lógico	110
Imagem 29	Ouvindo história na sala de leitura	110
Imagem 30	Roda de conversa na Educação Infantil	111
Imagem 31	Filme “Ao mestre, com carinho”	120

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	ENCONTROS COM <i>PROFESSORAS</i>PESQUISADORAS, ENCONTRANDO-ME COMO <i>PROFESSOR</i>PESQUISADORA	22
1.1	As táticas e as estratégias – os cotidianos escolares em Certeau	25
1.2	Imergindo nos cotidianos <i>da/na</i> pesquisa	30
1.3	Puxando um fio de conversa: as pesquisas <i>nos/dos/com</i> os cotidianos	32
1.4	Conversando sobre a ideia de ‘personagens conceituais’	37
2	PROFESSORES E PROFESSORAS E AS RELAÇÕES DE/COM AUTORIDADES QUE TECEM NOS COTIDIANOS	44
2.1	Drama ou comédia: espectadores como “testemunhas do presente virtual”	48
2.2	“Tolerância” religiosa: suas relações com os poderes e os currículos	50
2.3	<i>As práticasteoriaspráticas</i> fundamentalistas	54
2.4	<i>Discentesdocentes</i> em suas relações cotidianas: as conversas com “personagens de diálogo antipáticos”	56
2.5	Tecendo conversas, tecendo ciências: “tu me ensina a fazer renda que eu te ensino a namorar”	61
2.6	Redes de indignação e esperança: o que nos movimenta	64
3	“O QUE FAZER QUANDO CRESCER?”: UMA PERGUNTA E INFINITAS IDEIAS!	68
3.1	Professoras, estudantes e as possibilidades do que é “autoridade”	72
3.2	As táticas de <i>discentesdocentes</i> e os currículos praticados em tempos de globalização	75
3.3	Redes educativas e comunidades de afeto	79
3.4	Problematizando as relações entre estudantes atravessadas por processos identitários	83

4	AS IMAGENS, SEUS CONSUMOS E USOS EM PROCESSOS FORMATIVOS	90
4.1	Iconoclasmo contemporâneo: desestabilizando os modos de produções de conhecimentos e significações	94
4.2	Imagens clichês de professores – o que nelas nos desafiam	98
4.3	O que há de potente nos clichês: repetição e cotidianos escolares	102
4.4	Superando os clichês nas imagens de escolas e de professores: as relações raciais no cotidiano escolar	112
4.5	Autonomia pedagógica: isso existe? Isso pode?	119
4.6	A materialidade do currículo: os artefatos tecnológicos e a autonomia dos <i>docentesdiscentes</i> e dos <i>discentesdocentes</i>	123
	BUSCANDO UM PONTO FINAL, POR ENQUANTO...	126
	REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

Como recurso metodológico indispensável à leitura, uma introdução tem por finalidade contextualizar um texto e, com ela, conseguimos conquistar os leitores. Assim, apostando no sentimento de identificação e curiosidade que podemos despertar, arrisco chamar atenção para um dos principais temas desse trabalho: as imagens clichês de professores no cinema e seus “usos” (CERTEAU, 1994) por *discentesdocentes*¹ em uma turma do curso de Pedagogia.

Os *espaçostempos* nos quais essa pesquisa aconteceu foi no Grupo de Pesquisa (GRPESQ) “Redes educativas, currículos e imagens”, coordenado por Nilda Alves, e na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” (PPP), do curso de graduação em Pedagogia presencial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã. A escolha por ambos os *espaçostempos* se deu porque bolsistas de iniciação científica participavam desse curso e atuavam no Laboratório Educação & Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br). Todos esses *espaçostempos* de docência e pesquisa são coordenados por Nilda Alves, orientadora desta dissertação. Assim, tornou-se possível buscar compreender os “mundos culturais” pelos quais essas estudantes circulavam e como uns atuavam sobre os outros.

Desde já indicamos que buscar identificar e compreender esses “mundos culturais” é o objetivo principal do projeto de pesquisa, extensão e docência denominado “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons”, orientado por Nilda Alves (de 2012-2014, com financiamento da FAPERJ; de 2013 a 2017, com financiamento CNPq). Essa dissertação de mestrado em educação, portanto, foi desenvolvida como parte deste projeto de pesquisa.

Começada em 2012, a pesquisa desenvolvida para essa dissertação se iniciou com o incômodo desta autora com as imagens de professores no cinema, especificamente, com o filme “Verônica” (Maurício Farias, 2008). Esse incômodo surgiu em uma conversa entre professoras em um conselho de classe, numa escola quando eu ainda fazia estágio em Pedagogia. Na discussão desenvolvida, então, o “sacrifício e o modo de agir da professora” incomodou as participantes da conversa, porque as atitudes da personagem ultrapassavam

¹ Este modo de escrever estes termos juntos e grafados – tais como os termos *aprenderensinar*, *prácticateoriaprática*, *praticantespensantes*, *espaçostempos*, entre outros – é utilizado em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimento na sociedade Moderna teve sua significação e importância, esse modo tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

aquilo que cabia a ela, como professora. O incômodo, portanto, foi com o ideal de professor missionário traçado pelo diretor² do filme.

Buscando compreender este modo de pensar de professoras, iniciei, junto aos *praticantepensantes*³ que colaboraram para essa pesquisa, o trabalho de ver e discutir outros filmes que apresentavam professores em ação, tais como: “O vento será tua herança” (Daniel Petrie, 1999), “O pequeno Nicolau” (Laurent Tirard, 2010), “Ao Mestre, com carinho” (James Clavell, 1967).

Tornaram-se mais importantes as narrativas acerca dos “usos” (CERTEAU, 1994) que os *discentesdocentes* faziam dos filmes, do que analisá-los como obra, propriamente. Assim, como Alves (2010) nos indica⁴, compreendo as imagens e narrativas como “personagens conceituais” (DELEUZE, GUATTARI, 1992). Ao contrário de “fontes” de pesquisas, como era entendido em 2008 por Alves (2008b), nas pesquisas com os cotidianos, passamos a compreendê-las como “personagens conceituais” porque elas permanecem conosco muito tempo para que possamos desenvolver ideias, teorias, pesquisas. Além disso, “personagens conceituais” não possuem dados rejeitáveis como as fontes. Quando estabelecemos conexões com esses artefatos, o fazemos considerando aquilo que neles nos permite pensar, questionar, encontrar explicações. Com eles pensamos.

Assim, busquei mapear os “usos” dessas imagens de professores e de cotidianos escolares através das narrativas. Essa metodologia foi organizada em sessões de cineclube realizadas na PPP (disciplina da Graduação) e no grupo e pesquisa. Encerrada a exibição dos filmes, iniciavam-se as ‘conversas’. Durante estas, fui percebendo a capacidade ímpar do cinema em possibilitar discussões acerca de vivências variadas, em *espaçostempos*, próximos ou não, no passado, no presente ou em projeções futuras.

Dessa forma, ‘conversar’ é o modo através do qual, nas pesquisas com os cotidianos entendemos que trocamos experiências tecidas em redes educativas de que participamos, entre todos os *praticantepensantes* que atuaram na pesquisa. Essa forma de se fazer pesquisa vem sendo considerada, porque acreditamos que os *docentesdiscentes* dos cotidianos escolares têm

² Uso o termo “diretor”, mas compreendo que uma obra cinematográfica é coletiva, tendo importante interferência em diversos aspectos do filme o(a) roteirista, o(a) diretor(a) de fotografia, etc.

³ Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente ‘praticantes’, mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam conhecimentos e significações, permanentemente, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

⁴ Nesse texto, Alves nos diz que compreende as imagens e as narrativas como “personagens conceituais”, que são: “aqueles elementos sem os quais não seria possível pensar e, cuja presença nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* é, então, necessária para que se criem argumentos e se dê a compreensão necessária do que é pesquisado” (ALVES, 2010, p. 188).

muito a nos dizer acerca das soluções que encontram para as adversidades e diversidades encontradas, nos *espaçotempos* escolares.

Esse trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, além de abordar a metodologia das ‘conversas’ e a compreensão de imagens e narrativas como ‘personagens conceituais’, apresento as primeiras questões que me motivaram a escrever um plano de trabalho para o mestrado. Busco, além disso, identificar para o leitor a base teórica que me auxiliou a me aprofundar nas pesquisas com os cotidianos, como o que escreveu Michel de Certeau (1994, 2009) acerca de suas importantes pesquisas com os cotidianos, sobre as inventividades dos praticantes e sobre a oralidade que está presente nos cotidianos.

Dois conceitos principais de sua obra são: as “táticas” e as “estratégias”, que convivem nos mesmos *espaçotempos*. Para Certeau (1994), as estratégias são tecidas por grupos hegemônicos que organizam os *espaçotempos*, enquanto que as táticas são as ações de *praticantespensantes* nesses *espaçotempos* ‘usando’ aquilo que as estratégias colocam à disposição para consumo. Nesses processos de ‘uso’, os *praticantespensantes* criam artefatos culturais, conhecimentos, significações, tecnologias.

Como tais táticas estão sujeitas ao esfarelamento, Certeau indica, ainda, como forma de “mapeá-las”, se dar importância à oralidade, processo pelo qual as táticas são narradas. Dessa forma, identifiquei que os usos feitos das imagens-clichê de docentes e dos cotidianos escolares pelos *discentesdocentes* do curso de Pedagogia seriam possíveis de serem captados através das suas próprias narrativas acerca delas.

Ainda no primeiro capítulo, busquei em um texto de Garcia (2001) auxílio para compreender as principais questões que atravessam as ideias de pesquisadores: para quem escrevemos? Para que escrevemos? Minha preocupação estava mais em afirmar a quem esse trabalho é dedicado e, por sua vez, tentar garantir que ele atenda algumas das necessidades desse grupo: os *docentesdiscentes* de nossas escolas públicas.

Para fazer jus a essa premissa, busquei filiação nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos que vêm, há muitos anos, desenvolvendo pesquisas com a mesma finalidade. Assim, textos escritos por Alves (2008b, 2008c) foram importantes nos processos de pensamento que desenvolvi. Nesses textos, ela indica cinco movimentos necessários para a tentativa de um outro fazer científico, aquele que pode nos ajudar a compreender os cotidianos. Esses movimentos são: “o sentimento do mundo”, porque acredita que a visão é um sentido supervalorizado pela Ciência Moderna, enquanto indica a necessidade de

mergulhar nos cotidianos com todos os sentidos; “beber em todas as fontes”⁵, pois compreende que é preciso ampliar as fontes de nossas pesquisas, considerando algumas que não são entendidas como necessárias (aquilo que dizem e fazem os seres humanos nos cotidianos em que vivem); “virar de ponta cabeça”, é um movimento necessário para a compreensão das tantas lógicas possíveis e necessárias ao viver cotidiano, para além daquelas valorizadas pela Ciência Moderna; e “*ecce femina*”, movimento que indica que, para fazer pesquisas nos cotidianos, é preciso ouvir aquilo que importa aos *praticantespensantes*, os conhecimentos que tecem e as significações que eles dão a seus atos e aos acontecimentos vividos.

No capítulo dois foi possível abordar a temática “as relações entre os docentes e as autoridades” através de ‘conversas’ com os participantes da pesquisa sobre o filme “O vento será tua herança”⁶. Dando certa continuidade à ideia desenvolvida por Deleuze e Guattari (1992) acerca de “personagens conceituais”, as narrativas produzidas nessas conversas me provocaram a buscar melhor compreender aquilo que eles chamam de “personagens de diálogo antipáticos”, que são os personagens com quem o filósofo conversa e que lhe permitem pensar e expor os conceitos, pois colocam dúvidas ao que o filósofo expõe.

Essa necessidade se deu porque muitas narrativas que surgiram nessa pesquisa me desconcertaram, me instigaram. Elas não estavam em acordo com minhas ideias já “estabelecidas”. O que fazer então? Essa foi uma questão que me motivou a encará-las (e não a rejeitá-las como dados passíveis de serem descartados). Pois assim são as conversas: nos levam a caminhos imprevisíveis e, se proponho a ‘conversa’ como forma de trocar conhecimentos e significações, essa atitude era necessária.

A conversa sobre esse filme (O vento será tua herança) trouxe questões presentes *dentrofora* das escolas, como os “fundamentalismos” e o ensino religioso nas escolas públicas. Um primeiro apoio para compreender esta questão e como vem acontecendo nas escolas, encontrei em livro organizado por Alfredo Veiga-Neto e Silvio Gallo (2009). Os diversos artigos, escritos a partir do filme “A vila” (de M. Night Shyamalan) nos permitem interessantes observações sobre esta questão. A essa discussão achei interessante relacionar o livro de Stela Guedes Caputo (2012) sobre os *praticantespensantes* do candomblé e as experiências de discriminação nas escolas porque passam cotidianamente. Com sua pesquisa,

⁵ Indicamos, mais uma vez, que Alves (2010), mais recentemente indicou que as imagens e as narrativas são ‘personagens conceituais’ para as pesquisas com os cotidianos.

⁶ O filme conta a história de um professor, Bertram T. Cates, que desafia a comunidade e autoridades locais ensinando a teoria de evolução das espécies de Charles Darwin, num estado dos EUA onde esta teoria era proibida de ser ensinada em escolas públicas, sendo a teoria criacionista a considerada pela legislação daquele estado. Mais adiante mais detalhes do filme serão mais bem abordados.

a autora mostra como o ensino religioso implica em práticas discriminatórias e entende que somente a preservação do caráter laico desses *espaçostempos* é capaz de resolver essas questões.

A temática acerca das relações entre docentes e discentes foi abordada através de ‘conversas’ sobre o filme “O pequeno Nicolau”. Com esse filme produzimos narrativas acerca da autoridade de professores. Além disso, as relações entre os discentes foram abordadas a partir da incrível história de solidariedade entre os estudantes colegas de Nicolau para com seu problema. Essas temáticas instigaram a pensar os cotidianos escolares como comunidades de afetos (CARVALHO, 2009). Neles são criadas diversas redes de conhecimentos e significações, através das quais os currículos são criados e se organizam. Também os estudos de Hall (2009), Silva (2012) e Gilroy (2001) são relevantes para compreender os processos de tessituras identitárias e acerca das diferenças. Esse estudo permitiu a compreensão de que as diferenças são importantes elementos para a ampliação e enriquecimento das redes educativas cotidianas.

Com o filme “Ao Mestre, com carinho” as temáticas acerca da relação entre docentes e discentes, bem como os usos dos artefatos culturais e tecnológicos nas escolas foram tratadas. Com relação a esses usos, pudemos compreender o que é chamado de ‘consumo’ das imagens audiovisuais como forma apropriação de conhecimentos e significações, em processo que Martín-Barbero (2000; 2007) chama de “descentramentos culturais”. Além disso, as diversas imagens de professores no cinema nos fizeram conversar acerca dos “clichês”, o que com Deleuze (1995) pude compreender melhor, já que ele nos diz que os clichês são “esquemas sensório-motores” muito conhecidos pelos espectadores.

Esses esquemas funcionam como se, ao assistir um filme, estivéssemos “testemunhando um presente virtual” (MACHADO, 2007). Desse modo, as relações raciais e de gênero que aparecem em “Ao Mestre, com carinho”, são atualizadas nas conversas que tecemos em torno de duas perguntas orientadoras: “qual é a função do professor?” e “em que medida o professor pode exercer sua autonomia?”. A questão da autonomia é pensada a partir dos artefatos culturais presentes no cotidiano escolar retratado no filme. Alves (2011a) nos mostra, em seus trabalhos, como aquilo que chama de “materialidade do currículo” aparece em fotografias, chamando a nossa atenção para o fato de que as redes educativas e os currículos são tecidos também no intenso uso que fazemos de tais artefatos.

Assim, essas são as principais preocupações desse trabalho, no qual assumo de onde falo e para quem falo. Ferrazo (2001), explicita esta posição dizendo:

cenas que não nos saem da memória e marcam a *vida de professor*. Lembranças que se misturam nas histórias contadas por professores/professoras. Cenas que nos lembram que nossa história se confunde com a da escola pública e temos um compromisso político com sua realização. A escola pública é o nosso “lugar”. Não importa quão distante a vida nos tenha levado, estamos presos a esse “lugar” chamado escola (p. 159).

Essas são, assim, as principais questões existentes nesse trabalho: a recusa de imagens que não me contemplavam, nem a meus colegas, me lançou num percurso em busca dos conhecimentos e das significações tecidos por professores que subvertissem aqueles postos nos filmes. Sentia como se os recursos metodológicos, mais usualmente próprios de professores, fossem apropriados pelos cineastas para dar soluções universais ou generalizantes para as adversidades e belezas dos cotidianos escolares.

Importava muito dizer que entrar, respeitosamente, nas escolas ou nos cursos de Pedagogia, e conversar **com** os professores e estudantes seria um caminho mais ético, tanto para os cineastas, quanto para os *praticantepensantes* de políticas públicas educacionais. Pois são os *docentesdiscentes* que vivenciam os cotidianos escolares em relação aos quais têm muito a nos dizer. Entendemos que para os primeiros, contam muito, talvez, memórias ruins ou repetitivas que têm das escolas. Já quanto aos segundos, entendemos que pensam ser possível mudar as escolas a partir de um projeto técnico que não tenha se dedicado a compreender o que pensam e criam seus *praticantepensantes* e, em especial, seus docentes e seus discentes.

1 ENCONTROS COM *PROFESSORASPESQUISADORAS*, ENCONTRANDO-ME COMO *PROFESSORASPESQUISADORA*⁷

Verônica é uma professora que leciona há 20 anos na rede municipal do Rio de Janeiro e que se vê saturada em meio a um cotidiano escolar que não tolera mais: sente-se cansada. Certo dia, os pais de Leandro, seu aluno, não foram buscar o menino após a aula. Já havia anoitecido quando ela mesma decidiu levar o garoto em casa. Foi guiada pelo menino e, ao se aproximar da casa dele, uma vizinha alerta Verônica que seria melhor sumir com o menino dali. Os pais foram assassinados a tiros, com evidências de “queima de arquivo”⁸ – e o menino seria a próxima vítima, pois estava de posse de um pen-drive que continha provas do envolvimento de policiais no tráfico de armas e drogas. Esta situação punha ambos em um contexto peculiar, em que não havia a quem denunciar, ou pedir ajuda, uma vez que os representantes da instituição legítima com o papel de garantir proteção e de oferecer segurança – a polícia – eram os mesmos que os perseguiam. Verônica, então, se viu enredada nessa cilada, em que não se tratava apenas de fugir e proteger o menino, mas de proteger a sua própria vida.

Durante a fuga, Verônica e Leandro conversam:

- Tia, por que eles estão atrás da gente?
- Por quê? Porque eu acho que foram eles que fizeram aquilo com seu pai e com a sua mãe.
- Eles querem me matar?
- Não. Claro que não. Você é uma criança. Eles não vão fazer isso com uma criança.
- É, mas um dia, mataram uma criança lá perto de casa. Pegaram ela, deram um monte de tiro, depois queimaram junto com o pneu.
- Leandro, isso não vai acontecer com você, está bem?

Esse é um trecho do filme *Verônica*, de 2009, dirigido por Maurício Farias, a que assisti quando ainda era estagiária de Pedagogia na Escola Municipal Pace, em 2010. Na quarta-feira seguinte à sua exibição na sessão *Tela Quente*, vivenciei uma conversa tecida⁹ numa reunião de professoras, o que me instigou a iniciar esta pesquisa, alguns anos depois,

⁷ Alves e Garcia (2002) as chamam dessa forma porque consideram que as *professoraspesquisadoras* realizam suas próprias formas de pesquisa e de criar currículo, num processo dinâmico com cotidianos escolares.

⁸ Execução de uma testemunha importante e que poderia denunciar executores de um delito.

⁹ Nas pesquisas com os cotidianos utilizamos o termo “tecer” já que trabalhamos com a ideia de redes educativas. Acreditamos que o termo “tecer” se aproxima mais da ideia de que são através das redes que os conhecimentos e as significações são tecidos.

pois a lembrança daquele acontecimento me acompanhava. O filme, então, provocou um debate interessante entre as participantes da reunião.

A comparação que as professoras fizeram entre o drama vivenciado por Verônica e os cotidianos delas mesmas foi o que mais me chamou atenção. O cotidiano retratado em *Verônica* aproximava-se, em dois pontos, com os cotidianos daquelas professoras vivenciavam: a) a rede de educação pública em que se passa o filme; b) a sensação de insegurança que a comunidade escolar sente em meio aos conflitos existentes nos arredores da escola, em que as autoridades que deveriam proteger as pessoas são vistas com desconfiança pela comunidade. A cena em que se passa o diálogo entre Verônica e Leandro, trazida no início deste texto, apresenta um dos modos como tais vivências impactam os *praticantespensantes* das escolas.

Nas palavras de Cristiane, coordenadora pedagógica que orientava a reunião e que trouxe o filme para o debate, este reforçava uma mensagem de que o professor, sozinho, salvaria a vida de um aluno, sacrificando a sua própria vida. Para ela, neste filme existiam algumas ideias que a incomodavam: de que os professores são os principais responsáveis pelas questões que atravessam os cotidianos escolares; e de que para ser um/a bom/boa professor/a seria preciso realizar funções além das definidas pelo seu cargo. Com Cristiane e demais colegas, compartilhei o incômodo de o diretor do filme tecer uma narrativa que configurava uma professora “heroína”, uma professora “missionária”.

Minha vivência deste acontecimento – conversa tão comum entre professores e professoras de nossas escolas– ficou marcada em minha memória. Por isso, quando tomei posse em 2011 como Professora de Educação Infantil (PEI) no município do Rio de Janeiro, fui lecionar no CIEP Maestro Francisco Mignone. Nessa escola, conheci uma professora que, atuando como coordenadora pedagógica, trazia em sua prática um pouco da marca da personagem do filme, como se os personagens cinematográficos com os quais nos identificamos fizessem decalques em nossas subjetividades ou ajudassem os processos de identificação que percorremos. A professora de quem eu falo é Fátima Aurenção.

Os bilhetes de Fátima às professoras com incentivo, com cobrança junto ao sempre “contem comigo” expressavam a ideia de que “o aluno vinha em primeiro lugar”. Seu lidar cotidiano com os colegas e as crianças tomam justo o significado de um professor como Verônica, que “dá o seu jeito” – como ela mesma costuma dizer – para conseguir atender adequadamente às crianças, ou seja, transpondo as dificuldades que sempre encontramos na rede municipal de educação.

Retomando o filme, “sem mudar de canal”, Verônica se vê impossibilitada de recorrer às instâncias que teoricamente dariam suporte às demandas dos cotidianos escolares (no caso do filme seria a polícia¹⁰), buscando resolver a questão através de seus próprios métodos e que dispensam os meios legais e burocráticos. O filme traz diversos meios a que a professora recorre, incluindo alguns ilegais, o que, por esta razão, não cabem comparar com o que vivencio nas escolas, mas que me lembraram das histórias que escutei assim que cheguei ao CIEP.

Havia apenas alguns meses que o Complexo do Alemão¹¹ havia sido ocupado pelas forças armadas quando comecei a trabalhar nessa escola. A escola onde lecionei fica exatamente no *Morro do Alemão*, que possui trilhas que ligam os morros do Complexo de favelas da região. Essas trilhas passam por de trás do CIEP e foi por onde fugiram homens da Vila Cruzeiro – na ocasião da ‘ocupação’ – em direção a outras favelas do Complexo. No mesmo morro onde fica o CIEP também foram deixados muitos corpos de pessoas mortas.

Era um ponto estratégico para traficantes e bandidos que por vezes trocavam tiros com a polícia, pois na direção do CIEP fica o 16º Batalhão da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Durante o processo de ocupação das comunidades pelas forças armadas, uma sala de aula do CIEP onde lecionei por três anos foi o “QG”¹² (Quartel General) de operações do exército. Por isso, antes da ‘pacificação’ a relação da escola com esses conflitos era literalmente próxima.

No momento da ocupação pelas forças armadas, as aulas chegaram a ser suspensas. Mas em conversas, as professoras contaram que, nos tiroteios que aconteciam durante as aulas, elas e os estudantes corriam juntos para o chão dos corredores que em CIEP’s ficam entre dois corredores de salas de aula, estando a salvo das balas, portanto. Para a Coordenadoria Regional de Educação (CRE), tais condições eram irrelevantes: as aulas deveriam ser mantidas. Vários professores recorreram à CRE que, por sua vez, alegava ser desnecessário um cuidado maior. Desse modo, sob a tensão do risco de morte, com as táticas dos *praticantespensantes*, os cotidianos escolares eram tecidos.

¹⁰ Refiro-me, no caso de Fátima, à Coordenadoria Regional de Educação e à Secretaria de Educação, pois muitas situações cotidianas não são previstas pelos *praticantespensantes* dessas instâncias, sendo o *espaçotempo* do cotidiano escolar o lugar em que as táticas são tecidas para solucionar as questões cotidianas.

¹¹ Importante conjunto de favelas na Cidade do Rio de Janeiro que foi ‘pacificada’ pela ação conjunta das polícias locais com as forças armadas federais.

¹² Expressão usada para indicar o local das reuniões entre militares para definir estratégias de ação, mas também usada entre outros grupos civis com mesma finalidade.

1.1 As táticas e as estratégias – os cotidianos escolares em Certeau

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um ‘próprio’. [...] A tática não tem lugar senão o do outro. [...] Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...], e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas.
(CERTEAU, 1994, p. 100).

Os enlaces narrados acerca do CIEP me estimularam a buscar em Certeau o que ele chamou de “táticas” e que nos serve de epígrafe. Os docentes dessa escola, diante das situações em que encontravam, colocavam em prática suas “táticas”. No entanto, minha leitura da análise que ele faz de táticas e estratégias¹³, as coloca todo o tempo em relação. Ou seja, as táticas existem porque também existem as estratégias: uma imbricada à outra. Se elas são imbricadas e mais ainda se passam – umas e outras – nos mesmos *espaçostempos*, é preciso considerar que as estratégias fazem destes seu lugar, deixando de ver todos as outras ações que aí se dão e quando as vêem, as consideram erradas e sem sentido.

Assim, aquilo que é engendrado no lugar organizado pelo hegemônico, as “táticas”, não seriam um “jeitinho”. São, em minha análise, ações necessárias para viver – e algumas vezes sobreviver – que *praticantespensantes* criam nesses mesmos *espaçostempos*. A questão, nos explica Certeau (1994), é que as forças hegemônicas para chegar a sê-lo, no mesmo processo, perdem a condição de ver todos os outros modos de agir, de viver, de sentir que são

¹³ “Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças [...]. Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. (CERTEAU, 1994, p. 99).

aqueles que se dão nos cotidianos, criados pelos seus *praticantespensantes*, nas múltiplas redes educativas que formam e nas quais se formam.

Certeau afirma que as táticas cotidianas têm muitas afinidades com a “métis” dos trabalhos de Vernant e Detienne, “onde se combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, a finta, a esperteza, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida” (VERNANT; DETIENNE *apud* CERTEAU, 1994, p. 156). Os *praticantespensantes* estão atentos à ocasião, contando com um repertório imensurável e imprevisível para lançar mão de saídas não pensadas antes ou já vistas acontecer – essas são as táticas.

Aí está, então, a potência dos cotidianos: aqueles que desenvolvem “estratégias” para dominar os lugares (como os da sala de aula) sequer se dão conta das demandas cotidianas, muito menos da fragilidade de tais políticas hegemônicas e das imensuráveis possibilidades de táticas capazes de serem engendradas pelos *praticantespensantes*.

Desse modo, compreendo o trecho lembrado aqui do filme *Verônica* como sendo uma situação-limite das práticas comuns daqueles/as que gerenciam, administram e vivenciam as escolas para solucionar questões nos cotidianos pulsantes. A partir destas redes tecidas entre filmes e a atuação de professores, decidi pesquisar como as imagens de professores nos filmes dialogam com as imagens que produzimos de nós mesmos.

Intrigada com as questões que já vivenciava na escola, parti para o desenvolvimento desta dissertação no Mestrado, usando como *espaçotempo* da pesquisa que desenvolvi, uma sala de aula de um curso de formação de professores, a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) ministrada pela Prof^a Nilda Alves, no curso de graduação de Pedagogia, na qual atuei no ‘estágio docente’ – componente obrigatório de formação no mestrado e no doutorado. Nesse *espaçotempo* curricular – encontros semanais de quatro tempos durante seis semestres consecutivos – realizei registros, que configurou o *corpus* desta pesquisa. Essa opção se deu porque esta disciplina era cursada por estudantes do curso de formação de professores, especialmente os estudantes que também atuam no Laboratório Educação & Imagem (www.lab-eduimagem.pro.br) como bolsistas de IC (UERJ, FAPERJ e CNPq), pois ao longo da pesquisa foi interessante perceber o movimento que estas estudantes tiveram, entre os *espaçostempos* que vivenciavam na universidade – ensino¹⁴, pesquisa¹⁵ e extensão¹⁶.

¹⁴ O curso de Pedagogia, especialmente a PPP.

¹⁵ O Laboratório Educação & Imagem e o Grupo de Pesquisa “Redes educativas, currículo e imagens”.

¹⁶ O curso de extensão oferecido em municípios do estado do Rio de Janeiro para docentes e estudantes: Angra dos Reis, Paracambi e Nova Friburgo, até o momento.

No ano de 2013, outro filme chamou atenção quando lembrado, várias vezes, pelos estudantes do curso para discutir os docentes representados nos filmes: *Escritores da Liberdade* (dirigido por Richard LaGravenese, 2006).

O filme – que é baseado em fatos reais – mostra a história de Gruwell, uma professora novata (interpretada por Hilary Swank) que chega a uma escola considerada agressiva e violenta de um bairro pobre de Los Angeles, Califórnia, em 1992. Os estudantes têm problemas sociais diversos, desinteresse e, entre eles, existe grande tensão racial, já que esta é uma cidade segregada por grupos étnicos e perpassada por questões raciais entre latinos, brancos, negros e asiáticos. A professora, formada em direito, vai lecionar “língua materna” e escolhe uma metodologia de leitura em torno de biografias e pesquisa sobre pessoas que vivenciaram o holocausto, propondo a escrita de autobiografias aos estudantes. Essa ideia se deu através do apelo de uma das principais questões que afetava a vida dos estudantes: os cotidianos em que viviam, tornado violento pelas inúmeras gangues com as quais a maioria deles estava envolvido. O filme se desenrola com os estudantes se envolvendo com as atividades, mas o desenvolvimento do interesse deles pela escola e pela escrita, alcançando bons resultados, se deu às custas de muitas horas livres – que significaram problemas familiares graves, com rompimento do noivado, inclusive – e recursos financeiros da professora.

Em um de nossos encontros semanais, na PPP, conversávamos com os estudantes que participavam da disciplina, acerca dos vários títulos de filmes com personagens de professores estereotipados, ou seja, professores que partilham histórias e características recorrentes em vários filmes. Esses professores são tidos como heróis, missionários, chegam numa escola com problemas sociais sérios, geralmente uma escola pobre, resolvem os problemas mesmo com o descrédito dos colegas e diretores, etc. No desenvolvimento da ‘conversa’ Juliana Rodrigues¹⁷ lembra uma de suas inquietações com a personagem Gruwell: “no filme *Escritores da Liberdade* a professora perde totalmente sua vida social. Ela perde o marido. Ela tem três empregos para se sustentar como professora e tem que tirar daquela situação – mesmo sem estrutura – bons frutos”. Sobre isso Érika Bastos¹⁸ continua:

esses filmes têm um problema político muito sério, porque o mesmo discurso que faz com que o professor seja o herói, faz com que ele seja o fracassado, o culpado de a turma não dar certo. Então constitui uma ideia de que o professor tem que ser o

¹⁷ Estudante da disciplina e bolsista de iniciação científica da prof^a Nilda Alves (Depoimento registrado em conversa de 23 de outubro de 2013).

¹⁸ Professora Auxiliar da disciplina PPP, com bolsa de pós-doutorado FAPERJ, sob a orientação de Nilda Alves e leciona História na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

herói, tem que ter vocação, tem que se dedicar integralmente, não importando as condições de trabalho, ele precisa superá-las. E se ele não atende essas demandas, a culpa, a responsabilidade [dos insucessos] são, única e exclusivamente, dele.¹⁹

Trago a tirinha (mais adiante) para reportar que essas conversas tecidas durante a disciplina da PPP foram contemporâneas à greve de professores da rede municipal do Rio de Janeiro e também porque dialogam com o que Érika traz. Essa greve ocorreu entre agosto e setembro de 2013, mobilizando grande número de professores e muitos segmentos da população que aderiram às passeatas que foram feitas, solidariamente. Apesar da posição (contrária à greve) da imprensa hegemônica, alguns jornalistas se colocaram, também, solidários à greve.

Assim como o personagem de Rose Araújo, as conversas provocavam nos estudantes e professores que participavam da disciplina perspicácia quanto às questões que atravessam as escolas, contrariando aqueles que tornam recorrente responsabilizar os/as professores/as.

Imagem 1 – Iscola... O crime.



Legenda: Rose Araujo criou uma seção de cartuns sobre a greve municipal de professores do Rio de Janeiro de 2013.

Fonte: Blog “Rose Araujo Cartum”, 2013²⁰.

Essas narrativas acerca das ‘conversas’ que se desenvolveram sobre os personagens de professores em filmes, dentre tantas tecidas ao longo da vida, servem para indicar como as minhas próprias *redes de conhecimentos e significações* vêm sendo tecidas: desde a infância, cercada por professoras na família, passando pela minha própria trajetória escolar, pela graduação, pelas vivências com colegas nas escolas onde atuei/atuo, pelo Sindicato dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), pelas pesquisas no Mestrado, até nas tantas conversas que tecemos ‘despretensiosamente’ nos cotidianos. Tais narrativas indicam

¹⁹ Depoimento de Érika Bastos, em conversa registrada em 23 de outubro de 2013.

²⁰ Imagem disponível no Blog “Rose Araujo Cartum”, publicada em 22 de setembro de 2013. Disponível em: <<http://rosearaujocartum.blogspot.com.br/search/label/Greve%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20RJ>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

especialmente quais são os principais *espaçostempos* que atravessam minhas redes e como esses atravessamentos são variados e complexos.

Pesquisar *nos/dos/com* os cotidianos significou – entre outras coisas – que no ato de mergulhar numa pesquisa não há possibilidade de que o/a pesquisador/a se fragmente/desconecte de suas vivências cotidianas tecidas em outros *espaçostempos*, pelo contrário! Por isso, é importante assumir que quando me expresso – escrevendo, falando, etc. – “eu sou muitos [...] visto que cada um, como todo mundo, já é muitos, isso dá muita gente²¹” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 16). Assim, quando elaboro algo para narrar/escrever acerca de alguma coisa ou alguém, faço isso a partir das minhas *redes de significações e conhecimentos*.

Todos os filmes com docentes, lembrados até aqui, dialogam com os diversos *discentesdocentes* com quem estabeleci algum tipo de contato nos tantos cotidianos que vivenciei – nas escolas, na graduação, nos cineclubes, no sindicato, nos movimentos estudantis de Pedagogia, na minha própria família, etc. Obviamente que nem todos acionam minhas memórias e narrativas, mas de uma forma ou de outra tensionam nas tessituras acerca da formação docente ou de ideias acerca dessa profissão.

Os filmes que já foram citados e, provavelmente, a maioria dos que ainda serão mencionados neste trabalho, colocam o docente como personagem central no processo de *aprenderensinar nos/dos/com* os cotidianos escolares. A centralidade com as ações de docentes nos cotidianos das escolas é uma posição recorrente dos grupos que desenvolvem pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos escolares²². Como no grupo de pesquisa a que pertencço essa posição vem pensando as inúmeras redes educativas ou contextos que formam os professores (ALVES, 2010), desenvolvo este trabalho a partir da compreensão de que nos diversos *espaçostempos* da vida cotidiana se dão processos de formação, o que será o meu principal foco de investigação, que busca o cinema como estímulo para ‘conversas’ com *discentesdocentes*.

Em outras palavras, proponho fomentar as conversas tecidas com *discentesdocentes* com filmes que apresentem imagens de docentes. Através dessas conversas que vamos tecendo com os *praticantepensantes* das escolas podemos desvendar alguns dos processos pelos quais *docentesdiscentes* são formados e se formam. Tais processos vão se constituindo em

²¹ Deleuze, no prefácio do livro *Conversações* (1992), responde a um “crítico severo” sobre as muitas e duras críticas feitas ao livro *O Anti-Édipo*. Para o filósofo, os críticos teriam a necessidade de discernir os autores (Deleuze e Guattari), mas, no entanto, cada um é muitos e a distinção é impossível.

²² Como aqueles que são coordenados por Carlos Eduardo Ferraço (UFES), Nilda Alves (UERJ), Regina Leite Garcia (UFF), Inês Barbosa de Oliveira (UERJ), Janete Carvalho (UFES), entre tantos outros.

meio às práticas cotidianas, nos diversos contextos da convivência humana, que tecem suas/nossas *redes de conhecimentos e significações*.

Por isso, assim como quando Cristiane discorda da imagem que o diretor do filme *Verônica* pretendeu tecer, entendo que somente através de ‘conversas’ é que será possível compreender quais são as significações e os usos²³ que os *discentesdocentes* terão acerca das imagens de professores que foram apresentados e ‘conversados’ durante a pesquisa. Sobre isso, Berino (2010) nos diz que “usar um filme não é exatamente revelar o que seu autor queria dizer sobre o existente, que é assim filmado, mas lidar com a transitividade entre ‘uma inscrição das imagens no mundo’ e a sua exibição como criação de outra realidade” (p. 153) (grifo nosso).

O meu propósito foi, portanto, pensar como os *discentesdocentes* usam as narrativas sobre os filmes se distanciando de um suposto papel de puros receptores dos discursos tecidos pelo cinema²⁴. Ao contrário da mera aceitação da imagem de um professor missionário que salvará o seu aluno, os professores envolvidos no debate daquela reunião de professores da E. M. Pace buscavam problematizar a questão, reconhecendo a importância de uma defesa dos estudantes, sem que o professor fosse considerado o principal responsável pela transformação de toda a sociedade e a solução dos problemas do campo da educação.

Portanto, a seguir, tratarei de trazer para o leitor uma contextualização dos *espaçotempos* das narrativas analisadas neste trabalho: o grupo que participou na realização das ‘conversas sobre os filmes com imagens de professores, os filmes exibidos, etc.

1.2 Imergindo nos cotidianos *da/na* pesquisa

A pesquisa na qual a minha esteve incluída durante o Mestrado²⁵ propicia encontros de cine-clubes com docentes e discentes. Nela atuei como bolsista de Apoio Técnico em Nível Superior do CNPq, inicialmente, momento em que desenvolvi o plano de trabalho para o Mestrado. Quando aprovada, em 2011, o próprio projeto citado tornou-se um *espaçotempo* no

²³ Certeau caracteriza o *uso* dizendo que esse “tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões [...] em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.” (1994, p. 94)

²⁴ Embora caiba mencionar que outras mídias também desenvolvem esse papel, estas não estão no foco desta pesquisa.

²⁵ Conforme já indicando, antes, esta pesquisa tem o título *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons* e é coordenada por Nilda Alves.

qual pude desenvolver os processos necessários à pesquisa para o Mestrado, com apoio da bolsa de estudos do CNPq, bem como com o apoio dos financiamentos da FAPERJ e CNPq, concedidos ao projeto coordenado por Nilda Alves.

Assim, pude contar durante sua execução com a equipe de bolsistas do Laboratório Educação & Imagem, relacionados ao projeto coordenado por Nilda Alves e que era composto por: bolsistas de iniciação científica – Izadora Agueda, Stephany Rocha, Juliana Rodrigues, Diana Barros, Maressa Cristina, Nilza Motta; bolsista de apoio técnico: Nilton Alves e Isabel Machado (em seguida doutoranda); bolsista de doutorado: Alessandra Caldas; e bolsistas pós-doc: Nívea Andrade, Michele Longo e Érika Arantes.

O apoio direto e indireto de todos eles e de minha orientadora nas atividades dessa pesquisa foi fundamental e sem eles certamente tudo seria mais difícil e solitário. Esse apoio incluiu as atividades de filmagem, transporte de equipamentos, registros diversos, trâmites burocráticos, captura de filmagens, fotografias, deslocamentos, etc. No entanto, friso a participação de todos eles porque foram de fato importantes intercessores durante todo o processo da pesquisa, me auxiliando a desenvolver as implicações dos temas que propunha pesquisar.

As conversas acerca dos filmes de professores com estudantes da graduação de Pedagogia na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” ocorreram às quartas-feiras, de 19h30min às 22h, no *campus* Maracanã da UERJ. Esta disciplina compõe o fluxograma do curso presencial de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ (Maracanã) e é destinada somente aos estudantes da Pedagogia.

Simone Paiva²⁶ e Érika Arantes atuaram como professoras auxiliares e Nilton Alves²⁷ como apoio técnico. Junto com os outros estudantes da graduação, as bolsistas de iniciação científica do Laboratório Educação & Imagem cursavam esta disciplina, o que provocou um interesse específico, pois o movimento entre os *espaçotempos* da universidade em que elas circulavam – ensino, pesquisa, extensão – fez com que o meu trabalho tomasse um caminho por estes movimentos.

Importante destacar que trago, para este trabalho, um contexto com *discentesdocentes* que estão em processo formal de formação no campo da educação – a graduação. Isso poderia ser contraditório uma vez que se trata de um *espaçotempo* “legítimo” de currículo formal – assim como os demais da universidade, a pesquisa e a extensão –, no entanto meu interesse está desvendar os processos variados de formação de *discentesdocentes* através de suas

²⁶ É estudante de Mestrado e leciona Geografia na rede pública de educação do município do Rio de Janeiro.

²⁷ É graduado em Pedagogia e atua em escola do município do Rio de Janeiro.

narrativas sobre os filmes com imagens de professores. Para isso, busquei me referenciar nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos que, há anos, compreende os processos de oralidade como modos pelos quais os cotidianos, também, são tecidos e como forma de captar os processos formativos para além dos formais.

Assim, as exposições de filmes que analisei se deram em dois *espaçostempos*: na PPP, como citei, e no Seminário de Pesquisa²⁸, uma vez que as estudantes de Pedagogia da PPP, como bolsistas de IC, estão nesses dois encontros.

1.3 Puxando um fio de conversa: as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos

Moro há muitos anos em São Francisco, na parte mais baixa da encosta do Russian Hill ou no trecho mais alto de North Beach; o modo como descrevo isso depende de quem estou tentando impressionar. Moro perto do Fisherman's Wharf, na rota que muita gente toma para voltar dessa atração turística a seu hotel no centro ou à fileira de motéis da Lombard Street. Olhando por uma de minhas janelas, frequentemente vejo grupos de turistas parados, olhando alternadamente para seus mapas e para os altos morros que se interpõem entre eles e seus destinos. O que aconteceu é claro. A linha reta no mapa parecia uma agradável caminhada por um bairro residencial, que poderia lhes mostrar como vivem os nativos. Agora estão pensando, como me disse o jovem britânico a quem ofereci ajuda: "Preciso chegar ao motel e *não* vou subir aquele maldito morro!"

Porque os mapas que essas pessoas consultam não as alertam para os morros? Os cartógrafos sabem indicar morros, de modo que não é uma restrição do meio que causa transtornos aos pedestres. Mas os mapas são feitos para motoristas, originalmente (embora não mais) pagos por empresas de combustível e fabricantes de pneus, e distribuídos em postos de gasolina – e os motoristas preocupam-se menos que os pedestres com morros. (BECKER, 2009, p. 15)

Becker (2009) inicia o primeiro capítulo de seu livro "Falando da Sociedade" narrando o problema que os turistas encontram para chegarem a pé ao bairro onde ele mora, guiados por um mapa. Este mapa, salienta o autor, é produzido a partir de outras demandas, portanto é adequado a estas e não às dos pedestres, que por fim ficam frustrados ao se surpreenderem com um morro no caminho. Além disso, o autor inicia a conversa mostrando que ao narrar o lugar onde moramos, por exemplo, o modo como fazemos depende de quem queremos "impressionar".

²⁸ O "Seminário de pesquisa" é uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, na qual cada orientador se reúne ao longo de todo o curso com os estudantes do Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, uma vez por semana, e, no caso do seminário da professora Nilda Alves, como de outros professores do ProPEd, os estudantes de iniciação científica também participam dos encontros semanais, às terças-feiras, de 16:30 às 19h.

Lançadas essas questões, o autor nos chama atenção sobre diversas tensões metodológicas e de outras naturezas que atravessam o desenvolvimento de pesquisas. Este autor nos narra as diferentes formas com que sociólogos, antropólogos, filósofos, etc. falam/ escrevem/ representam²⁹ aquilo que observam no campo social em que vivenciam, seja para estudos, pesquisas, seja com relação àquilo que vivenciam cotidianamente. A questão sobre a qual o autor nos faz pensar é, principalmente, os métodos que utilizamos nas pesquisas para formar um determinado *corpus* a partir do qual iremos produzir os métodos de informar aquilo que observamos no social.

Espectador assíduo de teatro, cinema, exposições diversas, leitor de romances, além de ser pianista e fotógrafo, Becker propõe com seu trabalho outras fontes de relatos dos contextos sociais, compreendendo que sociólogos e demais pesquisadores/as de outras áreas do conhecimento não são os únicos “seres legitimados” para cumprirem esse papel. Pelo contrário: o processo de formação pelo qual o autor passou para se tornar fotógrafo o instigou a pensar nas diversas formas de que sociólogos lançam mão para falar do social, acreditando ser possível considerar diversas ficções – para as quais se voltam o cinema, teatro, romances, fotografias, etc. – como, também, outras formas de apresentar contextos sociais.

Isto nos auxilia a pensar aquilo que Alves (2008b) chama de “beber em todas as fontes”, movimento que a autora considera importante para o desenvolvimento das pesquisas que pretendem ampliar o que é entendido como fonte, compreendendo como necessários os processos de lidar com “a diversidade, o diferente e o heterogêneo” (p. 17). Nesse momento, a autora chama a atenção para as imagens e narrativas, mas significa também uma ampliação da gama de fontes que são significantes para as pesquisas com os cotidianos. Adiante essa temática será retomada.

Creio que vale, aqui, questionar “o que seria pesquisar *nos/dos/com* os cotidianos?”. Certamente que as respostas são muitas a partir da própria literatura publicada sobre o assunto. Apresento, ao invés de certezas, as questões que me motivaram a mergulhar em tais pesquisas para realizar este trabalho, e em especial porque esses questionamentos têm sido mais importantes nas minhas posturas nos *espaçostempos* que vivencio do que propriamente suas respostas. Creio que estas virão com as *prácticasteoriaspráticas* que eu e tantos outros docentes desenvolvem. As formas de se fazer pesquisa têm a ver com os posicionamentos *prácticosteóricopráticos*, que são sempre políticos e que, em muitos momentos é preciso

²⁹ Becker não propõe a discussão acerca do termo “representar”, embora mencione que tenha ciência das tensões que o termo gera. Com ele busco pensar aquilo que propõe, sem, pelo menos nesse momento, me preocupar com tais tensões, pois neste momento busco esta obra para pensar acerca de outras questões relevantes para as pesquisas.

assumir. Como considero isso importante, trago algumas orientações que venho buscando, há alguns anos, e a partir de algumas delas instigadas pela leitura de Garcia (2001), tais como:

“Será que nossas pesquisas contribuem para melhorar a escola?” ou “será que nos fazemos compreender quando estamos trabalhando com grupos populares?” ou, ainda, “Será que conseguimos compreender o compreender do outro ou continuamos a ‘ler’ a realidade a partir de velhos pressupostos apesar de muitas vezes o criticarmos? Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola ou apenas ampliam o fosso entre estes dois níveis de escolaridade?” (GARCIA, 2001, p. 13-14)

Ou ainda

Pesquisamos para as academia e para as agências de fomento ou para as escolas onde a complexidade da realidade desafia a cada dia a competência docente?
 Pesquisamos para ganhar pontos nos relatórios internos e externos, para publicar e vender livros, para adquirir/consolidar prestígio, ou nossa pesquisa é parte de nosso compromisso político com a luta pela transformação pela sociedade?
 Escrevemos para os nossos pares ou para as professoras que estão na sala de aula?
 Quem, afinal, se beneficia com as nossas pesquisas e os nossos escritos?
 Com que projeto de sociedade nossas pesquisas estão comprometidas e a que projeto de sociedade nossas pesquisas se opõem, ou, simplesmente, nos pretendemos neutros?
 Afinal, de onde falamos, para quem falamos e o que pretendemos com nossas falas?
 Existe em nós uma preocupação em ampliar o nosso auditório ou nos interessa apenas uma *plateia seleta de iniciados*?
 Com essas perguntas vem outra que a todos e todas inquieta e que há muito nos temos feito:
 Qual o papel que nos parece ser o de intelectual, se é o que há, num momento de crise generalizada como a que enfrentamos neste fim/início de século? (Ibid., p. 21)

Essas questões atravessaram a tessitura desse trabalho, proporcionando a constituição de “personagens conceituais” que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. Responder essas questões será um processo de “caminhar caminhando”. Pode acontecer também de o encontro dessas respostas não se dar até o capítulo que encerrará este texto, mas à medida que ele provocar encontros e/ou na sua fruição pelo mundo.

Porém, os questionamentos de Garcia acerca da responsabilidade social do pesquisador e seus parâmetros para pensá-los são fundamentados nas pesquisas com os cotidianos, para o que ela chama atenção e, entre outros aspectos, para as relações de estranhamento entre o/a pesquisador/a e a professora. Sobre sua lembrança de ser observada diz que “tudo o que sabíamos sobre dar aula parecia desaparecer e daí para frente a minha sensação era de estar vivendo um teatro de absurdo” (Ibid., p. 15). O silenciamento do pesquisador, em relação aos resultados obtidos e o que havia sido “descoberto”, era revoltante, segundo ela.

Quando um/a pesquisador/a chega a um determinado cotidiano, em especial os das escolas, ele/a se depara com a armadilha da ‘certeza’ que se transforma em uma verdadeira inimiga. Pois são a dúvida e a incerteza que nos colocam a investigar e é nesse processo que podemos aprender algo que não sabemos (GARCIA, 2001). Por isso também que o grupo de pesquisa que Regina Leite Garcia orientava questionava os possíveis materiais a serem confeccionados por eles para as professoras. Para ela não há sentido em dizer “como fazer”, mas sim garantir, valorizar e proporcionar o processo criativo a partir de uma demanda específica dos cotidianos escolares em que as *professoras-pesquisadoras* (ALVES; GARCIA, 2002) vivenciam.

Neste sentido, Garcia dialoga com Alves quando diz ser necessário compreender os processos que os *praticantespensantes* vivenciam para superar as adversidades das escolas. Em outras palavras, essas autoras entendem que ao invés de investigar “por que as escolas públicas dão errado?” seria mais interessante investigar “como as escolas públicas – mesmo em condições precárias – dão certo?”.

Isto significa também superar uma postura científica das pesquisas que apontam que “a formação de professores é insuficiente”, encerrando por aí as questões educativas, como se não houvesse outras sérias e intensas questões que implicam nesse campo. Proponho, portanto alguns movimentos que Alves (2008b) indica como necessários e que sugere, no que se refere ao modo como se faz pesquisa, buscar nos cotidianos compreender seus processos com seus *praticantespensantes*.

Alves, em seu projeto de pesquisa e extensão³⁰, nos diz que é necessário outro movimento daqueles que direcionam dinheiro ao campo da educação, daqueles que desenvolvem pesquisas “sobre” a educação e daqueles que desenvolvem políticas públicas educacionais. Para ela, a forma como essas intervenções vêm sendo feitas demonstra que estudantes e professores são desrespeitados. *Discentesdocentes* não têm tempo para estudarem sobre seu próprio campo, o que essas instituições alegam como uma questão na formação de professores e é vista por eles com suspeita, o que lhes permite ligar a questão da formação à “culpabilidade” dos professores pelo que chamam de “crise da educação”.

Tomando um viés completamente diferente, o movimento das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, vem compreendendo como necessárias outras formas de entendimento e superação dos ditos “problemas do campo da educação” acreditando que os *praticantespensantes* dos tantos cotidianos escolares têm muito a nos dizer sobre suas

³⁰ ALVES, Nilda Guimarães. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema suas imagens e sons*. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2011-2015. (Projeto de Pesquisa)

vivências, dentro das quais criam processos e artefatos culturais, sempre. Por isso mesmo, aqueles que pesquisam com os cotidianos, vêm indicando as ‘conversas’ como processo metodológico importante, pois é através delas que organizamos os *espaçotempos* que vivenciamos e trocamos *saberesfazeres* cotidianamente. Interessa-nos, assim, o que os *praticantespensantes* têm a nos dizer dos processos que desenvolvem nas escolas e em outras redes educativas.

O primeiro movimento necessário para propor um trabalho comprometido com essa proposta, da qual Alves trata, é “o sentimento do mundo” através do processo que chama de “mergulhar com todos os sentidos”. Este movimento indica a possibilidade do uso de todos os sentidos em pesquisa – e não somente a visão, sentido hegemônico da Ciência Moderna e que apresenta limites para os estudos no campo dos cotidianos – pois, nas escolas e em tantos outros *espaçotempos*, sentimos, cheiramos, ouvimos e também degustamos, sendo tais sentidos tão importantes quanto “ver”, para os cotidianos.

Com o segundo movimento, a que chama “virar de ponta cabeça”, a autora sugere a necessidade de “inverter” ou buscar outros modos de significações diferentes daqueles herdados da Ciência Moderna, ainda que esta tenha grande relevância no desenvolvimento científico. Alves aponta que eles apresentam limites para as pesquisas que faz. Isto é muito relevante dada a compreensão de que variadas lógicas são engendradas nos cotidianos, dependendo da relação que os *praticantespensantes* estabelecem com determinados processos³¹.

Ao terceiro movimento indicado como necessário por Alves ela chamou de “beber em todas as fontes”. Para essa autora isto indica a necessidade de ampliar as fontes de pesquisas, como fez com as narrativas, as imagens e sons³².

O quarto movimento, que Alves chama de “narrar a vida e literaturalizar a ciência”, é indicado como necessário para a comunicação de novos problemas e preocupações a criação de novas formas de escrever/expressar (2008b, p. 16-17). Sobre este movimento também percebo a relação com aquilo que Becker propõe ao discorrer que existem outras formas de apresentar o social – que não apenas os dos meios científicos – também legítimas. Por isso, é

³¹ Volto a Becker (2009) que lembra os filmes, o teatro, as fotografias, bem como teses, dissertações, artigos, etc. como uma representação de um determinado contexto social. No entanto, mais adiante, proponho desenvolver este termo com as ressalvas necessárias de que este trabalho não pretende representar a formação discente/docente. Importa destacar que existem maneiras hegemônicas nos modos de representações, como a científica, e que os pesquisadores precisam estar atentos de suas responsabilidades no ato de informar acerca de suas pesquisas.

³² Torno a lembrar que, mais recentemente, essa autora tem considerado as imagens e as narrativas como personagens conceituais’.

importante estar atento para outras maneiras de expressar aquilo que desenvolvemos nas pesquisas.

O quinto movimento *Ecce femina*, expressão utilizada por Alves (2008c, p. 45) no sentido de indicar que é necessário fazer pesquisa com os conhecimentos e as significações que os *praticantes-pensantes* das escolas dão a seus atos e aos acontecimentos das escolas.

Assumindo esses movimentos na pesquisa que desenvolvo, entendo que rompo com a postura científica hegemônica, que considera os saberes tecidos cotidianamente como de pouca importância.

1.4 Conversando sobre a ideia de ‘personagens conceituais’

Segundo Deleuze e Guattari (1992, p.86), o ‘personagem conceitual’ é “o devir ou o sujeito de uma filosofia e nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste”, e afirmam que

o personagem conceitual não é o representante do filósofo³³, é mesmo o contrário: o filósofo é somente o invólucro de seu principal personagem conceitual e de todos os outros, que são os intercessores, os verdadeiros sujeitos de sua filosofia. Os personagens conceituais são os “heterônimos” do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens. (Ibid., p.78)

Eles exemplificam com “o Sócrates de Platão, o Dioniso de Nietzsche, o Idiota de Cusa” (Ibid., p.79), estes não seriam

personificações míticas, nem mesmo pessoas históricas, nem sequer heróis literários ou romanescos. Não é o Dioniso dos mitos que está em Nietzsche, como não é Sócrates da História que está em Platão. Devir não é ser, e Dioniso se torna filósofo, ao mesmo tempo que Nietzsche se torna Dioniso (Ibid., p.80)

³³ Para Deleuze e Guattari a filosofia consiste em criar conceitos. Porém, os autores enfatizam que “a exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não tem de passar por conceitos, como o pensamento científico. [...] Se há lugar e tempo para a criação dos conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe for dado um outro nome.” (1992, p. 15). Esse destaque é bom para lembrar que os autores não dão exclusividade ao ato de criar conceitos à disciplina “filosofia”. Pelo contrário: criticando o próprio sistema que segmenta as *prácticasteorias*. Os autores chamam aqueles que criam conceitos – independente da forma que no sistema são denominados – de também filósofos.

Eles são uma partilha de pensamento para que o filósofo se faça criador, “não são mais determinações empíricas, psicológicas e sociais, ainda menos abstrações, mas intercessores, cristais ou germes de pensamentos” (Ibid., p.85). Para Deleuze e Guatarri

o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 1992, p.156)

A partir de 2011, Alves, demonstrando que *pensarfazer* pesquisa com os cotidianos escolares é um processo complexo e que está sempre em movimento, escreve acerca das ‘conversas’ que tem estabelecido com professores/as de escolas, mostrando que diferentemente de “fontes de pesquisa” a autora compreende as narrativas produzidas nessas ‘conversas’ como “personagens conceituais”. Este trecho traz, então, o modo como os compreende:

os personagens conceituais são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o outro – aquele com que se ‘conversa’ e que permanece presente muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e a compreensão de significações nas pesquisas que desenvolvemos. Esses personagens conceituais aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva, para que novos conhecimentos apareçam, para que lógicas se estabeleçam.

É nessa mesma direção que afirmamos que para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos praticantes docentes e de outros praticantes dos *espaçotempos* cotidianos não podem ser entendidas, exclusivamente, como ‘fontes’ ou como ‘recursos metodológicos’. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de personagens conceituais. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário de vê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como necessárias aos processos que realizamos.

Nesta pesquisa, então, partimos de uma afirmativa: “conversa-se muito nas escolas e nos múltiplos contextos de formação dos docentes”. Para alguns (muitos?) isto é entendido como ‘perda de tempo’. Mas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, entendemos que este é o verdadeiro ‘locus’ de pesquisa, pois nelas surgem imagens e narrativas que vão se transformar em nossos personagens conceituais. (2011, p. 12-13)

Como a autora passa a considerar as fontes como “personagens conceituais” (2010, 2011), caberia continuar a chamar o movimento “beber em todas as fontes” dessa forma? Pois o ato de “beber” implica um processo que produzirá – também – “restos rejeitáveis”. Essa é

uma pergunta que diz acerca da forma que escrevemos, mas que pretende levar em conta a expressão de novas ideias.

Como Alves alerta as “fontes seriam dados com partes rejeitáveis”, por outro lado os “personagens conceituais” permanecem muito tempo em nossas pesquisas e pensamentos para que desenvolvamos teorias. “Beber”, portanto não seria um termo coerente com aquilo que fazemos nos processos de pesquisas com os “personagens conceituais”, que muitas vezes permanecem conosco até mesmo depois de projetos de pesquisa, teses e dissertações terminadas, o que mostra como eles não são dispensáveis.

No entanto, ressalto que com esse movimento Alves alerta acerca da necessidade de ampliação de personagens conceituais, como as imagens e as narrativas, para as pesquisas com os cotidianos, que são muito importantes para a compreensão destes.

Dando continuidade, a partir de Deleuze e Guattari, Alves compreende que “personagens conceituais”, são significativos, são elementos que possibilitam os processos de pesquisa, permitem formar teorias, pois são eles que permitem pensar as questões que colocamos. Ela considera principalmente as narrativas e imagens como “personagens conceituais” (2011, p. 13), nas pesquisas que desenvolve. Pois Deleuze e Guattari escreveram que “a lista dos personagens conceituais não está jamais fechada, e por isso desempenha um papel importante na evolução ou nas mutações da filosofia; sua diversidade deve ser compreendida, sem ser reduzida à unidade já complexa do filósofo grego” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11).

Através das ‘conversas’ é que surgem as narrativas e também as imagens. A opção teórico-metodológica e teórica-prática que se relaciona com as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos (ALVES, 2008a) busca trabalhar com as narrativas de *praticantespensantes*, que surgem através das memórias que possuem de suas vivências. Neste trabalho, busco as narrativas de alguns *praticantespensantes* dos currículos de formação de professores, compreendendo-os em suas variadas possibilidades, ou seja, para além do currículo oficial do curso de pedagogia.

Entendendo que estas *redes de conhecimentos e significações* foram, historicamente, desqualificadas como ‘senso comum’, não sendo entendidas como produtoras de conhecimentos e significações necessários aos seres humanos tanto quanto os conhecimentos e as significações acadêmicos, é importante enfatizar que nas pesquisas com os cotidianos

essas redes ajudam a compreender que nossos conhecimentos cotidianos – e entre eles os valores, que nos impulsionam às ações, e as significações que damos a atos e coisas – são criados de modos diferentes daqueles criados pelos processos

científicos (CERTEAU, 1994) [...]. Por não se conhecer seus começos e não se poder falar em fins para eles, nem na existência neles de processos lineares e hierarquizados, como nas ciências, entendemos que a ideia de redes cotidianas permite melhor compreender os modos e processos como são criados, transmitidos e reproduzidos [esses tipos de conhecimentos e significações] (ALVES, 2008d, p.176).

Importante também é chamar atenção para o fato de que a realização de *conversas* em pesquisas permite uma intensa troca de experiências *nos/dos/com* os cotidianos escolares, entre todos os envolvidos – pesquisadores e docentes – já que todos se observam, opinam, emitem ideias, conceitos e pensamentos sobre os viveres comuns e sobre aqueles que são particulares a cada um.

Mais relevante ainda é destacar que nesse processo formamos e somos formados, interferimos e sobre nós outros interferem, tocamos e somos tocados, mudamos os outros e somos modificados. Tanto os intercessores chamados “personagens conceituais” – que nessa dissertação são as imagens e as narrativas –, como os *praticantepensantes* – que, nesse caso, são os estudantes da PPP e do Seminário de Pesquisa – tecem essas redes em intensos processos de trocas, que colaboram com nossas pesquisas e nós com eles. Nisso está implícito ter uma postura epistemológica respeitosa com aqueles que contribuem para o desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos, postura, aliás, que os *praticantepensantes* também adotam, como no relato de Garcia citado anteriormente (página 37).

A palavra “experiência” é empregada no sentido dado por Larrosa para quem “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” (2002, p.21). Diz este autor que experiência é

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar [...]; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza [...], falar sobre o que nos acontece [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Com as *conversas* desenvolvidas foi possível saber acerca dos *saberesfazeres* tecidos através da experiência, de como iríamos dando sentido à vida e aos seus perigos e desafios, pois este saber é, segundo o autor

o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...], trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...]. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo,

relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. (Ibid., p.27)

Com narrativas e imagens, tecidas através destas conversas, interessa-me as vivências de *docentesdiscentes*, sabendo que as histórias que eles contam são o próprio texto:

como diz Deleuze, uma obra não se faz com a subjetividade individual do criador, com o eu privado do autor. Faz-se com os acontecimentos de uma vida, as coisas, gentes, livros, ideias e experiências que se consubstanciam em nós, insensivelmente até, com os nossos devires, e traçam a nossa autêntica individualidade. E faz-se com tudo isso não enquanto vivências subjetivas, percepções, afecções e opiniões de um eu, mas como singularidades pré-individuais, infinitos supra-pessoais, como tal partilháveis, ‘comunicáveis’, correntes de vida transmissíveis. Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é, o sujeito criador é sempre coletivo, o nome do autor sempre a assinatura de uma sociedade anônima. (SOUSA DIAS, 1995, p.104-105)

Assim, nas pesquisas em que estou envolvida, busco exercer o ofício de *professorapesquisadora*, tecendo narrativas, enfocando a “vida ordinária” (CERTEAU, 1994), o “homem comum”³⁴ (MARTINS, 2008), na busca pela compreensão dos cotidianos, com suas *criações de conhecimentos e significações* e da vida social dos seres humanos em suas vivências cotidianas, nas redes educativas em que estão inseridos, pois sabemos que “todos nós somos esse homem”³⁵ que só luta para viver a vida de todo dia, mas que luta também para compreender um viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo, como se fosse um viver destituído de sentido” (MARTINS, 2008, p. 9).

Estudar os seres humanos em seus cotidianos, nas relações que desenvolvem cotidianamente nas redes educativas que formam e nas quais se formam é chave necessária para o entendimento da vida vivida, pois “o relevante está também no ínfimo. É na vida cotidiana que a História se desvenda ou se oculta” (MARTINS, 2008, p.12). Os *discentesdocentes*, como parte desta humanidade, com suas memórias, são capazes de nos dizer muito sobre sua formação e sobre suas práticas pedagógicas e curriculares, nas redes educativas múltiplas nas quais desenvolvem seus trabalhos.

Assim, meu esforço é no sentido de jogar o enfoque para os cotidianos escolares e, a partir de narrativas de *praticantespensantes*, refletir acerca dos caminhos das culturas e das práticas desses *discentesdocentes*.

Este trabalho pretende mostrar que os profissionais carregam suas “bagagens”, sempre procurando seu protagonismo, indo ao encontro de outros *espaçostempose* de outras

³⁴ Temos preferido usar o termo, pluralizado, “seres humanos”, pois entendemos que esse masculino vai contra o que pensamos e usamos nas pesquisas com os cotidianos.

³⁵ Ver nota acima.

experiências, que se metamorfoseiam, ganham vida própria, se incorporam às trajetórias de vida, e, como rizomas (DELEUZE e GUATTARI, 1995), são capazes de ir para outros lugares à espera de ocasiões propícias – as primeiras chuvas, talvez – e aí germinar, florescendo em outras ações/sonhos/projetos *nos/dos/com* os cotidianos escolares.

Nos processos teórico-metodológicos que desenvolvemos no campo dos cotidianos, ganham importância as “conversas”. A memória e a possibilidade de narrativas surgem quando estabelecemos conversas sobre os vividos, como tem sido percebido e praticado nas pesquisas com os *praticantespensantes* dos cotidianos. Por isso, os processos de desenvolvimento dessas pesquisas têm o intuito de registrar narrativas/memórias. Nesse sentido, trabalhei, como dito anteriormente, com narrativas e imagens como “personagens conceituais”, tal como indicam Deleuze e Guattari e como vem sendo incorporado nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos.

Tais narrativas e imagens nos provocam, nos desconcertam. Precisamos registrá-las em cadernos de notas, muitas vezes repentinamente, durante os cotidianos pulsantes. Precisamos gravá-las em gravadores de voz, câmeras de vídeo, celulares. Precisamos transcrevê-las, então. Após a transcrição, alguns (pelo menos eu) imprimem, destacam aquilo que o outro falou, fixam na parede para que elas permaneçam, inclusive materialmente, em nossos cotidianos, tanto quanto em nossos pensamentos e ideias. Narrativas e imagens que modificam nossos caminhos, nossas ideias de ser/estar no mundo. São muitas as narrativas e imagens que têm essa potência, não me refiro apenas àquelas que trazemos de nossa pesquisa, já que a elas muitas vezes e frases se juntam, em outros *espaçostempos*, permanecendo na nossa memória por muito tempo.

Acontece algo parecido com as imagens: percorremos nas redes sociais as interações que suas postagens promovem; pesquisamos os autores de fotografias, alguns ilustres; salvamos no computador, no tablet, no celular, tiramos foto da foto. Sobre o cinema, alguns se dedicam a compartilhar, fazendo uploads de filmes inteiros. Muitos se dedicam a participar de debates em cineclubes, fóruns online permanentes, outros simplesmente se dedicam a ir ao cinema, prática que se destaca das diversas possibilidades de se assistir a um filme. Alguns fazem monografias, teses e dissertações sobre determinados filmes. Outros (e eu também) assistem várias vezes ao mesmo filme depois de ter ido ao cinema vê-lo. Compram o DVD, ou fazem o download para anotar as falas dos personagens. Alguns buscam, querem saber o que os outros pensam sobre o filme.

Eu poderia discorrer infinitamente acerca das ações que as narrativas e imagens provocam/desencadeiam nos seres humanos. Mas eu gostaria de destacar as emoções que elas

provocam. Será que existem nesses processos sentimentos de pertencimentos, compartilhamentos e/ou enfrentamentos de ideias, que nos mobilizam? Até que ponto nos formam e contribuem em nossos processos identitários?

Por ora, eu arrisco afirmar que os cotidianos são vivenciados com emoções pelos *praticantepensantes*. Tais emoções nos mobilizam. Ao ver um filme, ao escutar o que seu personagem diz, ao escutar o som desse filme e de acordo com sua iluminação, nós podemos sim nos emocionar – essa não seria a finalidade da arte: sensibilizar? Ao ler um poema, escutar uma declamação, ao ouvir um desabafo de uma professora numa greve, ao ouvir meus alunos, ao ouvir meus colegas, os *praticantepensantes* dessa pesquisa, entre tantos outros intercessores possíveis, eu me emociono, eu me sensibilizo. Essa é a potência das imagens, dos sons e das narrativas diluídos nos cotidianos para as pesquisas. Por isso mesmo, entendo como potente essa epistemologia (a das pesquisas com os cotidianos), pois não deixa de fora um determinado intercessor simplesmente por não ser considerado como “científico”, segundo as premissas da Ciência Moderna.

2 PROFESSORES E PROFESSORAS E AS RELAÇÕES DE/COM AUTORIDADES QUE TECEM NOS COTIDIANOS

As imagens de professores com as quais tivemos contatos, ao longo dessa pesquisa, nos provocaram, pois são recorrentes aqueles personagens de professores que conquistam a comunidade escolar, em geral com métodos ditos “emancipatórios” ou “inovadores”. Outro tema que atravessa essa questão são as relações que esses professores(as) tecem nos cotidianos escolares, muitas vezes, com autoridades, para defenderem “métodos” que desenvolvem, atividades que consideram importantes para os estudantes com que trabalham. Será que os cotidianos vivenciados, tão heroicamente, que são vistos em filmes – e os cotidianos em que vivemos – envolvem ideais ditos “emancipatórios”?

Faço essa pergunta já pensando em uma resposta: não, não é simples defender ideais em *espaçostempos* dominados pelo poder hegemônico. Não é fácil garantir a *prácticateoria* que acreditamos nas escolas que vivenciamos, embora estejamos convivendo e travando intensamente batalhas cotidianas para que sejam elas garantidas. Certa vez, numa conversa entre amigas professoras, uma sábia colega fez um “apanhado geral” das diversas conversas que tecia conosco em diferentes momentos. Nas palavras dela, nossos problemas escolares envolviam as direções das escolas, pois o fato era que ao fecharmos a porta da sala e lecionarmos, nós nos realizávamos profissionalmente, sem a intervenção direta das outras instâncias escolares.

Essas questões foram possíveis de serem mais bem pensadas com o filme “O vento será tua herança” (dirigido por Daniel Petre, 1999), no qual é contada a história de um professor que, em 1925, decide enfrentar as autoridades para garantir o ensino de um conteúdo que considerava relevante – a teoria de Darwin sobre a evolução dos seres vivos. Para além disso, o professor desejava garantir sua liberdade de ensinar e pensar aquilo que desejasse e considerasse relevante. Não por acaso, esse filme traz uma importante discussão sobre religião e ciência, na qual se confrontam, por um lado, forças que consideram importante os aspectos científicos estarem nas escolas e, de outro lado, fundamentalismos religiosos que querem interditar este movimento. Pensando nas escolas brasileiras da atualidade, vamos vendo que temos presentes, cada vez mais, os diferentes *praticantespensantes* de diversas religiões nas escolas. Com isso, entendemos que ver este filme e fazer esta discussão é importante – esta questão não pode mais deixar de ser discutida nesses *espaçostempos*, principalmente quando aparecem *prácticateorias* fundamentalistas que

levam ao desrespeito às diferenças. Dessa forma, esse filme traz uma importante discussão acerca de tudo isso: fundamentalismos, liberdade de pensamento, a ação do professor e até onde pode ir, bem como as relações com autoridades, as religiões, etc.

Bertram Cates é o professor do filme “O vento será tua herança”. A história se passa em Hillsboro, cidade fictícia americana em que havia em vigor uma lei estadual que “proibia professores de escolas públicas de ensinar teorias que neguem a criação bíblica do homem, afirmando que descendemos de animais inferiores”. O filme se passa em 1925 e começa com este personagem sendo preso em flagrante, já que os oficiais de justiça presenciaram parte de sua aula sobre a teoria evolucionista de Darwin.

Imagem 2 – “O vento será tua herança”.



Legenda: Cena em que o professor Bertram T. Cates é flagrado explicando a teoria evolucionista e, em seguida, é preso.

Fonte: O VENTO SERÁ TUA HERANÇA. Direção: Stanley Kramer. Estados Unidos: 1995. DVD, 90 min., colorido, legendado.

O filme se inicia com o caos já instalado: o fato é noticiado nos principais jornais americanos. As personalidades da pequena cidade de Hillsboro se reúnem e juntos discutem sua repercussão, como os comerciantes, o banqueiro, o pastor. Alguns apontavam como a cidade já sofria com o decreto em questão, pois estados do norte e do sul vivenciavam, naquele momento, um forte embate entre as duas teorias: criacionista e evolucionista³⁶.

³⁶ O chamado “evolucionismo” é defendido por Charles Darwin no livro “A Origem das Espécies” (1859) (em inglês: *On the Origin of Species*), no qual ele apresenta evidências abundantes da evolução das espécies, mostrando que a diversidade biológica é o resultado de um processo de descendência com modificação, onde

Muitas eram as dificuldades cotidianas nessas cidades e elas surgem nessa conversa entre os personagens.

Segundo o banqueiro, por exemplo, os estudantes eram reprovados nas universidades fora da cidade, pois os currículos não eram reconhecidos em outros estados, e para ele seria interessante que os moradores da cidade aumentassem seu capital, que fossem feitos negócios com outras regiões do país e que seu filho pudesse cursar faculdade em outro estado. Para o dono de hotel e de restaurantes seria interessante que houvesse o julgamento, porque atrairia visitantes à cidade movimentando seus negócios. Hillsboro também ganharia importância perante as demais cidades, defendendo a teoria sobre o criacionismo em detrimento da teoria evolucionista de Darwin.

O diretor do filme, Daniel Petrie, enfatiza as contradições que a prisão do professor Cates mobiliza, mostrando que essa questão está minando todas as relações daquela pequena cidade, já que há posições contrárias sobre o que fazer. Ao finalizar esta cena, que inicia com as ponderações apresentadas pelos diferentes personagens do filme, o grupo se reúne e faz uma oração para agradecer a Deus pelas circunstâncias propícias ao comércio: explicitando, assim, as implicações no embate entre as duas teorias.

No entanto, a prisão do professor é atravessada por questões que extrapolavam o simples fato de ele ensinar a teoria evolucionista de Darwin. Muito antes, Cates havia repudiado o sermão que o reverendo Brown, líder religioso da cidade e pai de sua namorada, havia feito na ocasião do enterro de menino que desejava ser cientista. Revoltado com um Deus que pune, segundo o reverendo, Cates havia abandonado a igreja, mas não a fé, como declara inúmeras vezes durante o filme. O reverendo tinha mesmo uma oratória fundamentalista, que alimentava o ódio ao outro, tornando-o opositor e que apontava o sofrimento como castigo divino, característico do cristianismo ocidental.

O professor Cates despertou revolta entre muitos, por um lado, e simpatia, por outro. Jornais especulavam que ele seria eternamente lembrado como aquele que desafiara o

os organismos vivos se adaptam gradualmente através da seleção natural e as espécies se ramificam sucessivamente a partir de formas ancestrais, como os galhos de uma grande árvore: a árvore da vida. Já o criacionismo é a crença religiosa de que a humanidade, a vida, a Terra e o universo são a criação de um agente sobrenatural. Em especial – porque essa foi a abordagem no filme – o criacionismo judaico e cristão defendem a criação divina do mundo, que é baseada em Gênesis, um ser único e absoluto, denominado Javé ou Jeová (ou Deus), que existe por si só e não depende da existência do Universo, é o elemento central da estrutura criacionista. Exercendo seu infinito poder criativo, ele criou o Universo em seis dias e no sétimo descansou. Ele criou os animais e, por fim, ele fez o homem e a mulher (Adão e Eva) à sua imagem e semelhança. No momento da publicação do livro de Darwin houve muita discussão, o que gerou o considerado primeiro debate científico internacional. Na atualidade, as religiões cristãs não rejeitam a teoria de Darwin ou outras evolucionistas, buscando um consenso entre ciência e religião, desde que as teorias estejam bem respaldadas. Fontes: “A origem das espécies”: http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Origem_das_Esp%C3%A9cies; “Criacionismo”, disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Criacionismo>.

discurso criacionista, seria um pioneiro. A sua chegada à cadeia desestabilizou o carcereiro, que o mantinha fora da cela. Os dois conversavam quando estavam a sós. Para ele, era outro tipo de preso, um preso a quem valorizava inclusive “os escritos nas paredes da cadeia”. Somente quando chegou alguém, ele pediu ao professor, “se não se importasse”, que voltasse para a cela. Outro momento em que esse carinho pelo professor é marcante é quando Henry Drummond, aquele que seria seu advogado de defesa, é recepcionado com carinho por um grupo de estudantes de Cates.

Porém, muitos na cidade rejeitaram o professor. Muitos protestos surgiram a partir de discursos inflamados do reverendo Brown e do promotor de acusação Matthew Harrison Brady. Nesses protestos, os dois incitaram à violência e até a queima do professor na fogueira, não por acaso. Reverendo Brown realizou um discurso de ódio, na cena em que falou aos fiéis no púlpito da praça, como se o professor fosse opositor às ideias da igreja, da Bíblia e precisava pagar seus pecados com a própria vida. Rachel, filha do reverendo e namorada do professor, implorou para que ele não fosse condenado pelo seu próprio pai: “não peça a condenação de Bert”, disse. Matthew interrompeu o discurso inflamado gritando: “Reverendo Brown!”. E continua com as mesmas ideias, mas em tom apaziguador:

Reverendo, sei que o zelo de sua fé o faz rezar assim, mas, às vezes, exageramos e destruímos o que esperamos salvar, e só resta o vazio. Lembre-se de Salomão no Livro dos Provérbios. ‘O que perturba sua casa herda o vento’ (grifo nosso). A Bíblia também nos fala que Deus perdoa Seus filhos e que nós, filhos de Deus, devemos perdoar uns aos outros. Meus amigos, voltem pra casa. Que a bênção do Senhor esteja com vocês (O VENTO SERÁ TUA HERANÇA, 1995).

Segundo Duarte (2005) este filme é baseado em um fato real, ocorrido em Dayton, Tennessee, no ano de 1925, em que o fundamentalismo religioso e a rejeição ao darwinismo eram fortes movimentos nos EUA. Apesar de terem ocorrido muitos protestos, vários estados proibiram o ensinamento nas escolas da teoria evolucionista, como Oklahoma, Flórida, Mississippi e Tennessee. O advogado George W. Rappelyea publicou em um jornal no Tennessee “oferecendo suporte legal a quem desafiasse a lei, o que foi levado a cargo por John Scopes jovem professor de ciências de vinte e quatro anos” e que inspirou o personagem Bertram Cates no filme (DUARTE, 2005, p. 13).

O caso ganhou muita repercussão, pois duas personalidades, no âmbito jurídico e político, atuaram no caso que durou onze dias e foi o primeiro na história a ser transmitido por rádio, além de ter atraído pessoas de todo tipo: políticos, advogados, pastores, professores universitários, renomados cientistas, repórteres, etc.

Condenado com uma multa de cem dólares, que foi considerada uma pena branda para os fundamentalistas de plantão, John Scopes provocou com sua atitude de enfrentamento um amplo debate sobre “os perigos das perspectivas limitadas, ciência e fé, o contraste entre o norte e o sul, o urbano e o rural, os significados do sagrado, a importância do livre pensar, os valores e o alcance da constituição americana” (DUARTE, 2005, p. 13). Somente após quatro décadas a lei foi superada

2.1 Drama ou comédia: espectadores como “testemunhas do presente virtual”

Esse filme foi assistido e discutido pelos participantes do Grupo de Pesquisa “Redes educativas, currículo e imagens”, em 05 de novembro de 2013. Juliana, bolsista de IC no grupo de pesquisa e estudante na PPP ao comentar sobre o filme lembra que durante a sua exibição muitos risos foram ouvidos no grupo. As situações de boicotes às testemunhas do advogado Drummond, a conversa entre os moradores da cidade sobre os prós e os contras daquele julgamento, entre outras passagens pareciam tão surreais que a reação do grupo foi rir. No entanto, Virgínia, participante do grupo, lembrou bem sobre o episódio que Duarte traz sobre um passado recente no estado do Rio de Janeiro, em que a ex-governadora Rosinha Matheus teria tentado retirar dos currículos do Ensino Médio a teoria (DUARTE, 2005), em nome da religião. Mesmo que este fato político-religioso não tenha sido produzido, se, por um lado, a teoria darwinista é divulgada por muitos professores, muitos outros retiraram a questão das aulas que dão.

Percebemos, assim, que esse debate não estava distante de nós, pelo contrário. Creio, então, que nosso riso teve um quê de desconcertante. Pois vale lembrar que no momento de estreia desse filme (em 1999), houve uma grande repercussão e também não era tido como “comédia”, ao contrário: era um drama e foi intensamente discutido na ocasião de sua estreia. Além desta versão, este filme teve mais duas que foram exibidas na TV: uma em 1965, dirigida por George Schaefer e outra em 1988 dirigida por David Greene. Na versão de 1965 as premiações foram feitas tomando como referência o gênero drama, mas a versão de 1988 foi premiada com a categoria “drama/comédia especial”³⁷.

³⁷ Fonte: WIKIPÉDIA. *Net*, *Inheritthe Wind* ("O Vento Será Tua Herança"). 8 Fev. 2014. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Inherit_the_Wind_\(filme_de_1988\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Inherit_the_Wind_(filme_de_1988)). Acesso em: 13 Mai. 2014.

Mas a questão do filme era muito séria. Fiquei me perguntando durante muito tempo a razão de nosso riso. Será que significava um suposto distanciamento do tema? Ou será que, ao contrário, estávamos rindo de nossas próprias tragédias? Instigada, busquei tensionar as reações e lembranças acionadas, no momento daquela exibição, com o que Machado chama de “presente virtual”, estimulado com as questões sobre enunciação. Para ele

o problema da enunciação no cinema não pode ser pensado com base em parâmetros da teoria literária, muito embora literatura e cinema suportem uma base narrativa aparentemente comum. Acontece que no cinema não se “conta” propriamente uma história. “Contar” implica uma relação de *anterioridade* do fato narrado, de que o narrador se faz porta-voz em um momento posterior. Num texto literário escrito na primeira pessoa, há sempre que uma diferença fundamental entre o sujeito que enuncia e o sujeito do enunciado, o “eu” que intervém na história: este último pratica a ação *antes* que o primeiro pratique o ato da escritura. Ou seja: a história já aconteceu quando o narrador se põe a escrevê-la e é por isso justamente que ele pode narrá-la. A fala que “conta” a história é sempre *memória* revivida na maturidade de acontecimentos vividos pelo narrador no passado: o Marcel-narrador de *A La recherche du temps perdu* ou o Bentinho-narrador de *Dom Casmurro* são anciões que recuperam no texto as peripécias do jovem Marcel ou do jovem Bentinho na mocidade perdida. Ora, a narrativa cinematográfica é sempre vivida pelo espectador como um *presente virtual*. Num certo sentido, não há passado no cinema: quando as luzes se apagam e o filme começa a ser projetado, a história começa “de fato” a suceder diante dos nossos olhos, nós entramos dentro dela e nela nos empenhamos num processo de participação onírica. Os eventos aparecem diretamente aos nossos olhos e ouvidos (efeito de realidade), nós estamos “lá” como testemunhas e tudo é *imediato*. (MACHADO, 2007, p. 19)

Com Machado é possível compreender que, diferentemente da literatura, a sensação que se tem numa sala escura de cinema, ou mesmo quando assistimos a um filme na TV, é de que tudo é imediato, é aqui e agora. Vivenciamos, juntos com os personagens, aqueles problemas, aquelas situações que o cinema é capaz de nos proporcionar, com suas experiências oníricas. Aliás, quem nunca alertou, mesmo que mentalmente, ao herói “não entre sozinho nessa casa abandonada” num filme de suspense?

Assim, o autor chama atenção para as diferenças entre a experiência fílmica e a literária, nas quais o tempo “entra em cena” de modos diferentes: se na literatura temos uma narrativa de algo que já aconteceu, está no passado e tem a intervenção daquele que narra, o cinema, por sua vez, tem a capacidade de nos enredar na história, que acontece naquele instante. Por isso, a veia cômica com que nós nos apropriamos do filme que foi apontada por Juliana, se aproxima das questões lembradas com Machado. Esse processo também tem a ver com o processo de atualização que fazemos de tudo aquilo que consumimos, ou seja: ao ver um filme, dialogamos e o usamos com as possibilidades que as nossas *redes de conhecimentos e significações* vão nos permitindo, dependendo do momento em que vivemos.

Juliana lembrou, por exemplo, sobre a primeira cena do filme em que o professor Cates estava ensinando, em sala de aula, e havia vários oficiais de justiça em pé só esperando-o falar sobre a teoria evolucionista de Darwin – e mesmo sabendo que se falasse sobre o evolucionismo seria preso, Cates falou... E foi preso.

Em outro momento Verônica, que também participava da conversa sobre o filme, lembrou um episódio em sua trajetória de vida: “eu fiz Pedagogia na Santa Úrsula e tinha um professor chamado Emanuel, de Filosofia, e ele contava sobre a ditadura, sobre as espionagens das aulas, como isso acontecia: o professor saía de sala, preso”. Essa era uma situação que ela não compreendia no momento em que ouviu seu professor narrar. Somente com o passar do tempo e com experiência de vida é que ela compreendeu a narrativa de seu professor sobre a ditadura civil-militar. Isso é o “presente virtual” que Machado aponta. Essa ideia se conecta com aquilo que chamamos de *redes de conhecimentos e significações* nas pesquisas com os cotidianos, pois acreditamos que com elas é que vamos compreendendo aquilo com que vamos tendo contato.

2.2 “Tolerância” religiosa: suas relações com os poderes e os currículos

Atualizando as questões desse filme, por exemplo, temos problemas sérios recentes sendo enfrentados na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, acerca da intervenção das igrejas católicas e protestantes nas escolas. No “X Fórum [de Ensino Religioso,] a Secretaria Estadual de Educação distribuiu a todos os participantes um material chamado ‘Keys to Bioethics’ (Chaves para a Bioética)” (CAPUTO, 2014)³⁸. Trago as imagens 4 e 5 encontradas nessa cartilha e analisadas por Caputo.

³⁸ Sem página porque é uma publicação consultada na internet.

Imagem 3 – Imagem da cartilha “Chaves para a bioética”³⁹.



Imagem 4 – Imagem da cartilha “Chaves para a bioética”⁴⁰.



Nas palavras de Caputo:

diz o material em sua página 69: ‘Apesar de tudo, a união entre um homem e uma mulher é a única possível para gerar um filho e inscrevê-lo na continuidade das gerações’. O texto segue condenando além da homossexualidade, a adoção de crianças por casais do mesmo sexo e a transexualidade. Tudo baseado em supostos estudos científicos e na Bíblia (CAPUTO, 2014).

Nossos risos provavelmente foram ocasionados pela situação absurda apresentada pelo filme de censura ao livre direito de pensamento e defesa. Mas com o riso não creio que demos menor importância ao assunto, nem que aquela situação fosse distante da contemporaneidade, como tem demonstrado os movimentos do grupo de pesquisa “Ilé Oba Òyó”, coordenado pela professora Stela Guedes Caputo, por exemplo, nas intervenções, como a acima citada, nas políticas que envolvem o ensino religioso no estado do Rio de Janeiro. O riso, muitas vezes, decorre da identificação das nossas próprias tragédias, como bem mostra a obra de Charles Chaplin, que criou seu principal personagem Carlitos inspirado nas suas próprias vivências.

³⁹ CAPUTO, Stela Guedes. Manual homofóbico e machista é distribuído em Fórum de Ensino Religioso. *Net*, QG A, Opinião bem informada. 9 Abr. 2014. Disponível em: <<http://qga.com.br/comportamento/lgbtt/2014/04/manual-homofobico-e-machista-e-distribuido-em-forum-de-ensino-religioso>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

⁴⁰ Idem.

Se não todas, diria que nos identificamos com quase todas as experiências cotidianas de Carlitos.

Por isso, o riso significou compartilhar as angústias do professor Cates, com criticidade sobre a situação do filme, que parecia inacreditável de tão injusta que se tornaram os desdobramentos do julgamento do professor Cates. O bordão “seria cômico se não fosse trágico” exemplificaria muito bem a sensação que tivemos. No entanto, o riso também é crítico e provoca movimentos reflexivos. Como quando acontece em salas de aula de os estudantes rirem e o professor perguntar: “está rindo do que? Aqui não tem nenhum palhaço”. No entanto, o riso como processo reflexivo faz parte de nossa reação às situações que fogem da normalidade e, assim como o processo de *aprenderensinar*, são, portanto, reações às situações que nos desestabilizam e que, por conseguinte, ampliam nossas redes de conhecimentos e significações. Por isso, creio que a pergunta feita por professores nas salas de aulas aos estudantes, que é comumente entendida como repreensão, também nos lança para este processo reflexivo já citado.

O humor também inspira Deleuze, que no “Abecedário de Gilles Deleuze” (DELEUZE, 1988), diz que “um livro humorístico pode estar cheio de ideias. Tudo depende do que chama de humorístico. Nunca ninguém me fez rir tanto quanto Beckett ou Kafka. Sou muito sensível ao humor. Acho que é extremamente engraçado” (1988, p. 53). O humor é potente e desperta o riso das formas mais inusitadas/inesperadas, dependendo da forma com que nos apropriamos dos filmes.

Minha preocupação, ao trazer esta discussão, está em dizer que, apesar do riso, as questões foram levadas a sério, elas estão presentes, nos desconcertam: após o momento do riso, é preciso encará-las com seriedade, já que diversas instâncias estão sendo ocupadas pela massiva presença de instituições religiosas, majoritariamente as católicas e protestantes. O problema está não nesta ocupação, pois como sabemos pelas pesquisas que desenvolvemos as pessoas entram em instituições laicas ou não com seus *saberesfazeres* encarnados. Porém, o que nos preocupa são as *prácticasteorias* fundamentalistas e discriminatórias que ferem a laicidade nas escolas, *espaçostempos* comuns e de convivência, nos quais todos os credos devem ser tratados com o mesmo respeito e onde ninguém pode ser discriminado por aquilo que acredita, pratica ou pensa em matéria de religião ou outro aspecto qualquer nas nossas tantas diferenças: gênero, práticas políticas etc. Como nas conversas tecidas surgiram tais tensionamentos, senti uma forte necessidade de trazer um pouco do diálogo com a pesquisa de Caputo (2012) na qual ela acompanhou, por mais de 20 anos, a educação de crianças em centros de candomblé. Essas crianças aprendem, aí, a serem *praticantespensantes* dessa

religião e narraram o que sofreram de preconceitos nos *espaçotempos* escolares. Caputo nos mostra como as recentes políticas públicas educacionais vêm sendo cada vez mais pressionadas pelas religiões hegemônicas: a católica e as protestantes.

Com uma retrospectiva histórica acerca do ensino religioso no Brasil, ela aponta que só tivemos cerca de quatro décadas (entre 1891 e 1931) em que este ensino não foi entendido como parte do currículo das escolas públicas brasileiras. A autora lembra então, das incessantes investidas da Igreja Católica sobre setores laicos da educação. Um dos mais recentes problemas que a autora traz é a Concordata assinada entre Brasil e Vaticano, em 2008, que corria em sigilo, e foi aprovada no Senado – o que coloca em xeque a laicidade do Estado brasileiro (CAPUTO, 2012).

Entendo, com a autora, que a legitimação do ensino religioso nas escolas tende a agravar ainda mais as discriminações nas escolas e nas demais instituições sociais, ditas laicas. Caputo retoma o conceito de “tolerância”, com Skliar e Bauman, afirmando que este é intrínseco ao de “poder”. Para ela a tolerância significa

acabar com a especificidade do outro e torná-lo cúmplice de seu aniquilamento. “A inevitabilidade da mesmidade do outro, do outro como mesmo. Sua inferioridade. O outro como um suspenso adiável. Seu mistério alienado pela tolerância. Reduzido pela tolerância. Apagado pela tolerância” (SKLIAR *apud* CAPUTO, 2012, p. 231).

O importante, para retomar as conexões que pretendo da obra de Caputo com o filme “O vento será tua herança”, é aquilo que ela aponta quando conta a história dos bolinhos de chuva de sua avó, em que ela afirmava que era preciso “CI-ÊN-CI-A” para prepará-los (CAPUTO, 2012, p. 233-234). Com uma enorme sensibilidade, Caputo lembra que o problema não está nos *saberesfazeres* que tais instituições desenvolvem. Para ela o problema está em misturar ambos – os conhecimentos científicos e religiosos – num estatuto só. E com uma justificativa belíssima, ela diz que a feitura de bolinhos da sua avó (que a própria enfatiza ser ciência) estaria sob uma possibilidade de verificação de sua produção, ao contrário da questão se há vida após a morte, sobre a qual 50 estudantes poderiam dar 158 respostas diferentes.

Nesse trabalho cuidadoso com as histórias de vida de praticantes de religiões afro-brasileiras, Caputo nos mostra como eles vivenciaram, vivenciam e enfrentam situações discriminatórias. Assim, acredito que sempre tendemos a atualizar os filmes que assistimos e que os fundamentalismos não se esgotam nas obras cinematográficas, romances, livros, no noticiário ou em outros continentes. Pelo contrário: as *prácticasteorias* fundamentalistas

atravessam os cotidianos, inclusive os escolares. Por isso, não há como negar a existências dessas questões nos cotidianos, inclusive os escolares. Então, como lidar com elas?

2.3 As *práticas teóricas práticas* fundamentalistas

Sônia, estudante do Mestrado, participante do Seminário de Pesquisa e das conversas sobre o filme, fez uma análise bastante ponderada colocando em foco o fundamentalismo. Em suas palavras

quando o jornalista começa um versículo do provérbio, um ateu, ele estava lidando com uma coisa que conhecia. Ele particularmente não acreditava, não precisava defender aquela ideia, mas ele conhecia. E pra ele poder conflagrar as ideias, ele tinha que conhecer as duas coisas. Tanto que o advogado de defesa questiona ao próprio promotor “você já leu esse livro do Darwin?”, e ele respondeu “não me interessa”, o advogado então disse “como você pode questionar uma coisa que não conhece?”. E, no final, ainda completa o versículo do provérbio. Então ele estava falando daquilo que ele conhecia. Em minha opinião, o filme trata de uma luta contra o fundamentalismo. Um cara pode ter o direito de ser religioso, o outro pode ter o direito de ser ateu. E eles têm que ter o direito de falar, se expressar, de os outros entenderem, de conviver. Só que o fundamentalismo, tanto de um lado quanto do outro, só a ciência ou só a religião, é a questão do problema. A partir de um momento em que o grupo decide “vai ser assim” e despreza o resto, é complicado. Pois para se questionar tem que se conhecer.⁴¹

Veiga-Neto e Gallo (2009) organizam uma interessante discussão sobre essa temática a partir de análises do filme “A Vila” (SHYMALAN, 2004). Gallo retoma o significado de “fundamentalismo” no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa que diz que é o

movimento religioso e conservador, nascido entre os protestantes dos EUA no início do século XX, que enfatiza a interpretação literal da Bíblia como fundamental à vida e à doutrina cristãs [Embora militante, não se trata de movimento unificado, e acaba denominando diferentes tendências protestantes do século XX]. Derivação: por extensão de sentido: qualquer corrente, movimento ou atitude, de cunho conservador e integralista, que enfatiza a obediência rigorosa e literal a um conjunto de princípios básicos; integralismo. (GALLO, 2009, p. 19)

Esta definição me possibilita compreender o filme “O vento será tua herança” como uma espécie de retrospectiva histórica do surgimento do conceito fundamentalismo, a partir de premissas religiosas, mas que atravessam diversos aspectos constitutivos da sociedade –

⁴¹ Registro realizado em 05 de novembro de 2011.

político, social, cultural. Todos esses aspectos estão presentes de alguma forma no filme e, em acordo com Gallo, abrangendo outros campos, como os da ética, política e educação.

Mas é bom lembrar que como Gallo e Veiga Neto colocam: “fundamentalista é sempre o outro” (2009, p. 10)⁴². É dessa forma que Matthew Harrison Brady, o promotor de acusação, se coloca no filme que vimos e sobre o qual ‘conversamos’: ele não se sente fundamentalista, mas repudia o outro. Gallo e Veiga Neto, citando “A vila”, dizem, ainda, que:

o fundamentalismo é atravessado por um forte apelo psicológico. O fundamentalista é aquele que frente à falta de certezas, à falta de chão que ela provoca, agarra-se a alguma certeza provisória de forma absoluta, assim como um naufrago agarra-se loucamente a uma tábua de salvação. Se a modernidade, com sua aceleração e suas transformações profundas, produz uma quebra de certezas, ela produz também o fundamentalismo, como reação a este estado [...]. [Na] tese apresentada por ChristophTürcke [o fundamentalismo] invoca o que já está abalado. Justamente por isso ele insiste com tanta virulência nele. Não quer saber nada de objeções contra suas convicções, pois ele mesmo as percebe de maneira excessivamente dolorosa (2009, p. 11).

Retornando ao ‘nosso’ filme, Brady, o promotor de acusação, insistiu no boicote à fala do outro: o advogado de defesa do professor, Henry Drummond, trouxe à Hillsboro várias personalidades do campo da ciência para dissertar acerca da teoria evolucionista de Darwin. Mas a fala do outro é dolorosa demais para Brady. Ele percebeu, com pesar, as fragilidades de suas próprias convicções. Brady, impactado com a conclusão do caso, morre ao fim do julgamento com ataque cardíaco. Suas fragilidades foram apontadas pela trama quando foi – ele mesmo – chamado para dar um testemunho para Drummond e quando Sarah, companheira de Brady, é chamada por ele de “mãe” e ela, por sua vez, o acolhe em seu colo como um menino indefeso.

Essas passagens do filme foram extremamente acertados para apresentar o fundamentalismo e suas facetas frágeis e cruéis, uma vez que torna imperceptível ao fundamentalista as diferentes possibilidades de compreensões de ser/estar no mundo. Pois isso faz com que o fundamentalista sequer teça com mais propriedade suas próprias concepções, já que ele pouco dialoga com a diversidade existente ao seu redor.

⁴² Os autores estão se referindo às posturas comuns de crítica ao fundamentalismo e pouco reconhecimento das suas próprias atitudes fundamentalistas.

2.4 *Discentesdocentes* em suas relações cotidianas: as conversas com “personagens de diálogo antipáticos”

Essas narrativas e o personagem do professor Cates me puseram a pensar acerca da tessitura de um ideal de professor militante, que estaria pré-disposto a insubordinações, contrariar regras e convenções sociais: como a Monalisa, de “O sorriso de Monalisa”, ou como John Keating, de “Sociedade dos poetas mortos”. Ambos os personagens teriam em comum com o professor Cates, de “O vento será tua herança”, o intuito de compartilhar ideais, cativar estudantes, subverter a ordem ou até mesmo quebrar paradigmas. Estariam esses personagens garantindo simplesmente a autonomia de suas *prácticasteorias*? Ou estariam esses personagens indicando que os processos educativos carecem de *prácticasteorias* emancipatórias⁴³? Ou, ao contrário: esses personagens estariam denunciando a carência de *prácticasteorias* emancipatórias *discentesdocentes*, reforçando um paradigma da culpabilização dos professores pelos “fracassos” escolares? Ou ainda: esses personagens denunciam que é exclusivo aos professores a função de transformar a educação sacrificando-se, em busca de sua melhoria em prol de toda sociedade?

Todos esses questionamentos surgiram no decorrer dessa pesquisa e, de certa forma, são implicações de minha própria *prácticateoria discentedocente*. Essas imagens de professores acionaram e dialogaram com minhas próprias memórias sobre a greve que vivenciei na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, em 2013, a qual teve muito apoio da opinião popular, ainda que não tenha sido unânime. Pois essa situação pôs em destaque as relações entre os *praticantespensantes dentrofora* das escolas.

Defender-se e se posicionar foi um tipo de tática adotada, em acordo com a ocasião. Pais, responsáveis, colegas grevistas e não-grevistas, policiais, transeuntes nas ruas, nos ônibus, nas lanchonetes, restaurantes e bancos, na faculdade, em todo lugar em que estávamos fomos questionados, cobrados, tivemos que dar explicações, dialogar. Os desdobramentos dessa greve não cessaram: se discutiu sobre ela nas escolas, no sindicato, nas mesas de reuniões com a secretaria de educação, no grupo de pesquisa, nas mídias, nos bares e no fórum permanente de valorização dos profissionais de educação, criado desde a greve de 2013

⁴³ Oliveira e Sgarbi compreendem que “as práticas educativas emancipatórias são ‘táticas’ (CERTEAU, 1194) e alternativas [...] postas em prática de modo a minimizar os problemas vinculados às normas, o que permite afirmar a permanência de certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais no interior das normas estruturais. [...] Podemos dizer que nos seus diferentes *fazeressaberes*, muitos professores desenvolvem *táticas emancipatórias* que trazem para os diferentes cotidianos usos astuciosos das regras estabelecidas, reorganizando-as de acordo com as possibilidades inscritas em cada situação” (2008, p. 96-97).

e, culminou numa outra greve, neste ano de 2014. Tais diálogos exigiram/exigem certo espírito de militância em todos os *espaçostempos* possíveis, pois sabemos que não é em todos os momentos que podemos nos expressar, é a possibilidade de sofrer represálias, algumas vezes desnecessárias e desgastantes.

Narro essa experiência para pensar como as táticas dos professores grevistas foram ampliar o tema ao máximo em suas redes, em todos os *espaçostempos* possíveis: nas escolas, nas igrejas, nos ônibus, nas ruas, trens, metrô, bancos, atos, passeatas, nas redes sociais da internet⁴⁴, etc., já que o que incomodou os profissionais da educação em greve foi a grande mídia ter veiculado informações que negavam aquilo que estávamos vivenciando, fazendo uso de notícias falsas e mesmo mentirosas. Muitos foram punidos com descontos em folha, com processos administrativos, casos de assédio moral, etc. Por isso tudo, creio que aquilo que nos aproxima de Cates é que ele assumiu, de fato, o “risco” de perder o emprego e o direito de lecionar.

Ensinar e assumir aquilo que ele considerou como relevante para os estudantes implicou no descumprimento de uma lei como ato político, pois ainda que o filme não tenha deixado explícito que sua intenção era provocar aquela situação – como Duarte (2005) menciona sobre o fato que inspirou o filme – seu intuito era de que o debate sobre o conteúdo, ainda polêmico na sociedade, fosse travado naquela cidade, bem como seu direito de livre pensamento.

Essas relações entre os docentes e as autoridades – sejam elas os governos, os diretores, coordenadores, supervisores, os pais, etc. – são expostas nesses filmes. Cates desafia não apenas o diretor, mas a lei e grande parte da comunidade, que concordava com a aplicação da lei. Então, essa preocupação gerou outras inquietações: a) seria o papel do professor ser militante, ser missionário em prol de uma melhoria não somente salarial e de condições de trabalho, mas também da educação oferecida à população?; b) também seria o papel de professor resistir a assédios morais, ou ser pressionado pelas autoridades?; c) o papel de um professor seria contestar as convenções sociais, quebrar paradigmas, ser questionador, transformar? *A priori* teria respostas para esses questionamentos. Mas seriam respostas pessoais, sem a compreensão de que existem outras formas de ser/estar professor/a.

⁴⁴ Chamo de “redes sociais da internet” as mídias como Twitter, Facebook, Instagram e outras. Nas pesquisas com os cotidianos temos trabalhado com a ideia de “redes educativas” que formamos e que nas quais nos formamos, em múltiplas relações com os outros seres humanos, nas quais criamos conhecimentos e significações. Essas redes educativas estão nos tantos *espaçostempos* que habitamos no trabalho, nas escolas, nos movimentos sociais, nas igrejas, etc. Estas são também “redes sociais” em expressão que vem sendo atribuída exclusivamente aos contatos na Internet. Por isto, quando queremos expressar esses contatos sentimos necessidade de indicá-lo expressamente, dizendo: “redes sociais da internet”.

Lembro que as *redes de conhecimentos e significações* são tecidas nos cotidianos, através de ‘conversas’, como nessa conversa sobre um filme, com todas as diferenças e mesmo oposições que possam gerar, pois tecemos uma conversa não somente com aqueles com quem compartilhamos posicionamentos parecidos, ou iguais. Deparamo-nos também com o outro que discorda de nós, que nos desestabiliza. Não somente nas relações autoritárias, mas em tantas conversas cotidianas que vamos tecendo: nas filas de bancos, nas praças, nos elevadores, nos bares, nos corredores, nas salas de aula, nas reuniões de partidos, sindicatos, em assembleias, em negociações políticas, etc., pois nossos cotidianos são organizados, significativamente, por ‘conversas’: “a oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios” (CERTEAU; GIARD, 2009, p. 337).

Óbvio que trago essas vivências por considerar que elas tiveram um importante significado em minha formação. Por outro lado, trouxe para a pesquisa essas inquietações acerca das ‘conversas’ tecidas nas salas de aula com os estudantes da PPP e do seminário de pesquisa. Numa disciplina e numa linha de pesquisa buscamos, através de leituras, conversas, encontros, palestras, filmes, etc. definir as principais orientações para desenvolver nossos trabalhos. Portanto, é na multiplicidade que vamos criando. Do mesmo modo, *dentrofora* das salas de aula, em todos os níveis de ensino, vamos encontrando os diferentes e aprendendo com eles.

Alguns estudantes, por exemplo, se incomodaram muito com o filme. Alguns são religiosos e o encararam como sendo quase uma “afrenta” às suas convicções. Por motivos óbvios, decidi não trazer suas narrativas aqui. Mas no encontro em que o filme foi discutido, deu-se *espaçotempo* para que se expressassem, fazendo-os entender que o importante é “respeitar o outro, como legítimo Outro” (MATURANA, 2001). A partir disto, surgiu em mim um importante questionamento: não devemos, então, tratar de certas temáticas, ainda que elas sejam pertinentes de serem tratadas? Pois a questão para nós não era definir quem estava certo ou errado (o criacionismo ou o evolucionismo), mas sim trazer a temática das diferenças e, principalmente, como lidar com elas nos cotidianos, especialmente se nos propomos a trabalhar com a tessitura de *espaçotempos* educativos emancipatórios. Com isso quero dizer que mesmo alguns temas sendo delicados de serem abordados, eles não devem ser esquecidos, ocultados ou silenciados.

Assim, as conversas nas salas de aula, e tantas outras que vivenciei, me mostraram que determinadas narrativas permaneceram comigo não somente por compartilhar posicionamentos ou concordarem com as posições que tenho. Muitas, e principalmente

aquelas que se diferenciam daquilo que pensava permaneceram bastante tempo em minhas ideias. Esse é um processo que devemos manter em vigilância, pois é constante. Deleuze e Guattari (1992) alertam para que não se confundam “personagens conceituais” com os “personagens de diálogo simpáticos” ou “antipáticos”. É como se para Platão, Sócrates fosse seu “personagem conceitual” e nas ‘conversas’ imaginadas por Platão fossem produzidos “personagens de diálogo simpáticos” ou “antipáticos”. Isso é explicitado por estes autores do seguinte modo:

o personagem de diálogo expõe conceitos: no caso mais simples, um entre eles, simpático, é o representante do autor, enquanto que os outros, mais ou menos antipáticos, remetem a outras filosofias, das quais expõem os conceitos, de maneira a prepará-los para as críticas ou as modificações que o autor lhes vai impor. Os personagens conceituais, em contrapartida, operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. Assim, mesmo quando são “antipáticos”, pertencem plenamente ao plano que o filósofo considerado traça e aos conceitos que cria: eles marcam então o perigo próprio a esse plano, as más percepções, os maus sentimentos ou mesmo os movimentos negativos que dele derivam, e vão, eles mesmos inspirar conceitos originais cujo caráter repulsivo permanece uma propriedade constituinte desta filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78).

Os “personagens de diálogo antipáticos” aparecem na minha experiência docente como quando em uma aula para crianças com três anos de idade uma delas expôs para os demais colegas sua genitália. Essa é uma situação recorrente na educação infantil, mas me desconsertou. Fiquei muda, sem reação. O que estava em jogo era uma *prácticateoria* com a qual eu não fazia ideia como lidar, apesar de ter estudado “teoricamente” na Academia. Mas aquela vivência é que me fez pensar de fato sobre minha *prácticateoria* em sala de aula. Aquele episódio permaneceu por muito tempo em minhas ideias para que, então, eu pudesse amadurecer meu próprio *fazersaber*.

Conversar sobre “O vento será tua herança” possibilitou aos *praticantespensantes* essa experiência, como a conversa sobre a duração da criação do mundo, citada no filme:

- Tem uma questão interessante também que é até que ponto a gente inventou esse Deus. Porque quando eles falam da duração do dia, que tem 24 horas, isso é uma invenção humana, é uma marcação nossa.
- Sobre a passagem da duração do dia ser 24 horas, na verdade não seria um dia com 24 horas porque no original, em grego, significa “vários dias”. Então poderia ser mil anos, 10 mil anos...
- Ou seis milhões de anos...
- Não é cronologicamente.
- O próprio promotor usou esse mesmo argumento com o parâmetro de 24 horas.⁴⁵

⁴⁵ Os participantes desse diálogo não estão nomeados porque decidi preservar a identidade daqueles que se incomodaram com o filme.

Como disse antes, em nosso grupo de pesquisa há participantes que eram religiosos, bem como participantes que não eram. Com nossa conversa percebemos que, na multiplicidade das nossas compreensões de mundo, fomos tecendo algo que nos aproximava e, da mesma forma que muitos eram “antipáticos”, eu também era “antipática” para ele⁴⁶. Nas ‘conversas’ desenvolvidas, nas divergências que apareceram, nas posições diferentes, crescemos juntos. Algo que consideramos coerente para as pesquisas com os cotidianos e que não compreendia quanto à defesa de uma teoria foi perceber que concordamos que cada um pode ter seu credo, suas *prácticasteorias* respeitadas. Além disso, importante também é o direito ao livre pensamento e o respeito ao diferente, necessários tanto aos *espaçostempos* educativos quanto a outros.

Assim são tecidas as conversas em nossas vidas e, igualmente, nas salas de aula. Temos sempre o cuidado de, ao tecer narrativas, ideias, conceitos, estar sempre atento(a), ser vigilante pois não sabemos onde vai dar (LARROSA, 1998). Mas esta não é uma característica ruim das conversas. Quando entramos numa conversa nunca sabemos ao certo o destino das ideias que nela aparecem, que caminhos elas vão percorrer a partir dali. Pois, as conversas são tessituras complexas de ideias, conceitos e narrativas e muitas vezes aqueles que conversam com a gente se apropriam daquilo que partilhamos em outras conversas ou mesmo decidem por não se apropriar. Ou ainda decidem tecer outras ideias que as confrontam ou as complementam. Com isso, quero dizer que nem sempre aqueles que conversam conosco concordam com o que falamos e nessa multiplicidade está a beleza das conversas.

Pela multiplicidade das conversas tecidas nas salas de aula da PPP e do seminário de pesquisa é que decidi não eleger um, dois ou três *praticantespensantes* dessa pesquisa para conversar. Não haveria sentido isolar as narrativas do contexto em que foram produzidas, já que esse processo garante a multiplicidade e complexidade com que as narrativas estão imbricadas.

Outro elemento que chamou atenção nas conversas em sala de aula é que há, mesmo que tenhamos o intuito de democratizar os *espaçostempos* educativos, relações hierárquicas, como na relação entre professores e estudantes. Formamos e somos formados em contextos hierárquicos, sendo a sala de aula também uma reprodutora desses *espaçostempos*. Nela,

⁴⁶ Estou, nesse trecho, “abusando” dos termos personagens simpáticos ou antipáticos usados por Deleuze e Guattari. Sei que esses são figuras, metáforas ou ideias teóricas criadas por esses autores para explicar usos teóricos de filósofos. Assim, não são personagens de carne e osso. Mas os termos me soaram bem e achei que podia roubá-lo para uso em que dei carne e ossos a personagens. Não creio que Deleuze ficaria muito zangado comigo, já que ele gostava de desvios.

temos a professora geralmente reconhecida como principal personagem, por organizar uma série de atividades, lançar notas, fazer avaliações. Esta organização hierárquica conta também com os estudantes, rotulando alguém como mais falante, como mais articulado, como o mais inteligente, bem como o mais tímido, etc. Estas conversas são, sem dúvida, atravessadas por todas essas implicações.

2.5 Tecendo conversas, tecendo ciências: “tu me ensina a fazer renda que eu te ensino a namorar”

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavras”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”.
(*CERTEAU, 1994, p. 50*)

Quando entramos numa conversa não sabemos muito bem onde vamos parar e até onde podemos conduzir o outro. “Conversar é o que fazemos nos cotidianos”, enfatiza sempre Nilda Alves nos encontros do seminário de pesquisa que coordena. Eu diria que ao fazer isso elaboramos nossas questões. Pois, ainda que eu discorde daqueles com quem eu esteja conversando, eu tomo a palavra de meu interlocutor como o discurso do “legítimo Outro”. Esse processo permite que eu teça, com ainda mais acuidade, meus argumentos. Por outro lado, percebo que isso aconteceu nas ‘conversas’ sobre o filme “O vento será tua herança”. Nelas, houve uma elaboração conjunta de ideias acerca das várias questões que o filme provocou no grupo. Certamente nenhuma é igual à outra, mas foram tecidas naquela relação.

Porém há de se convir que uma “prática tão comum” é vista com dúvida pela Ciência Moderna. Por isso vale lembrar que Certeau e Giard (2009) apontam como a organização social tende a considerar tais práticas como inferiores em relação à escrita:

oceanos de comunicação que se infiltram por toda parte e sempre determinantes, mesmo onde o produto final da atividade apaga todo traço desta relação com a

oralidade. É de ser natural e necessária em todo lugar que a conversação provavelmente tira seu estatuto teórico inferior. Como creditar inteligência e complexidade requintada às astúcias de uma prática tão comum? (CERTEAU; GIARD, 2009, p. 337-338).

Para esses autores, os “usos” que os *praticantespensantes* fazem daquilo que trocam nas conversações tem importância, nos processos cognitivos:

o estudo dos processos cognitivos pode mostrar que uma informação não só é recebida e assimilada, isto é, só se torna apropriável e memorizável se quem a adquire conseguir configurá-la à sua maneira, assumi-la por sua conta inserindo-a em sua conversação, em sua língua habitual e nas coerências que estrutura seu saber anterior. Sem transpor o limiar dessa etapa, a nova informação permanecerá frágil, constantemente suscetível de esquecimento, de deformação e contradição (CERTEAU; GIARD, 2009, p. 338)

É nesse sentido que as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos compreendem que os *saberesfazeres*, os conhecimentos e as significações são tecidos cotidianamente através das ‘conversas’. Por isso, as ‘conversas’ tecidas com *docentesdiscentes* durante a pesquisa vêm sendo compreendidas desta forma: como uma maneira de trocar ideias, conhecimentos e significações com esses *praticantespensantes*, mas também sem desconsiderar que mil atravessamentos implicam em suas tessituras. Pois

como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos [...] no fluir de nossas conversações, e todas as nossas atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações [...] como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos etc.) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por um critério particular de validação, explícito ou implícito, que constitui o que a ela pertence (MATURANA, 2001, p. 132).

Compreendo as narrativas em salas de aula tecidas durante essa pesquisa como uma “rede de conversações”, que organizou o trabalho desenvolvido, bem como as ideias engendradas. Considero importante ressaltar, ainda, que os processos de *aprenderensinar* em que as conversas nos lançam nos permitem formar redes educativas múltiplas e nelas nos formar de modo diversificado e complexo. Então, afinal, porque as conversas não estão nos fluxogramas dos cursos formais de ensino? Ora, tais contradições remetem à questão da *prácticateoriaprática* sobre a qual Oliveira e Sgarbi (2008) discorrem, tratando das dicotomias entre os *saberesfazeres* ditos “científicos” e do “senso comum”:

conferem (indeterminação do sujeito bem própria de boatos e fofocas) a Gaston Bachelard a “culpa” pela separação do senso comum – saberes tecidos no cotidiano pelas pessoas comuns, pode ser? – dos conhecimentos científicos – saberes

construídos fora do cotidiano (é possível?) por pessoas incomuns (cientistas?) –, processo histórico que foi identificado pelo autor francês e por ele nomeado de “(primeira) *ruptura epistemológica*”. Tomando por base – aporte teórico – que “todo boato tem um fundo de verdade” – postura moderna assumida pela sabedoria popular – e que essa tal ruptura é um fato na trajetória do conhecimento ocidental, é interessante, pelo menos para mim, verificar – postura moderna de produzir ciência – que interferências essa ruptura teve no mundo dos não cientistas (OLIVEIRA, SGARBI, 2008, p. 23).

Esse trecho citado trata – ironizando os próprios termos que “conferem” legitimidade à ciência – de como a Ciência Moderna supervalorizou os conhecimentos ditos científicos em detrimento dos *saberesfazeres* tecidos nos cotidianos. Para esses autores, isso implicou na compreensão de processos complexos pelas ciências especializadas como “objetos de análises”, dicotomizando-os e fragmentando-os. “Nesse modelo de construção, os conhecimentos teóricos são hierarquicamente superiores aos conhecimentos da prática, e a metáfora da árvore bem representa essa postura” (Ibid., 2008, p. 25). As ‘conversas’, então, seriam para a Ciência Moderna *prácticasteorias* de pouco ou nenhum valor para o desenvolvimento científico. No entanto, como se conversa em ciências! Como Maturana nos indicou, a ‘conversa’ faz parte de todo encontro humano.

As pesquisas com os cotidianos propõem uma ruptura epistemológica em relação à ciência Moderna ao reconhecerem os variados contextos de produção de conhecimentos e significações. Alves (2008 b) nos diz que por sermos formados no ambiente em que existem hegemonias de pensamento e ideias, temos sempre dificuldades em superar as *prácticasteoriaspráticas* que aprendemos/nos ensinaram. Por isso, essa autora, nos indicou alguns dos múltiplos contextos de formação nos indicando a organização de cada um deles e as diversas relações de uns com os outros, dizendo sobre isto:

percebendo e vivendo acontecimentos nos múltiplos cotidianos em que vivo, [precisei] ser capaz de buscar e aproximar os conhecimentos criados em cada um, traçando analogias que melhor me permitam compreender os cotidianos vividos nas escolas para ser capaz de trançar melhor as redes necessárias ao entender (2008b, p. 25).

Se narrativas e imagens ocupam tão importante *espaçotempo* em nossas pesquisas, há de se perguntar como elas lidam com as práticas das invenções e fabulações que as permeiam como Gonçalves e Head (2009) apontam. Lidar com relatos nas pesquisas inclui dar atenção às questões de fabulação, apresentação e representação tal como são tecidas por aqueles que delas participam de nossas pesquisas. Narrar não se organiza, sempre, de modo “verossímil”.

Desse modo, entendemos que nos interessa menos o “verdadeiro” do que as significações que os *docentesdiscentes* dão às narrativas que fazem e às imagens que nos mostram ou de que se lembram, bem como aquelas que vemos juntos e que discutimos após as projeções de filmes. Com isso, importa a postura ética de pesquisadores/pesquisadoras com aqueles que participam de nossas pesquisas, dando ênfase aos seus anseios e suas táticas. Esta atitude tem a ver com a não concordância com os discursos hegemônicos que tendem a afirmar que os docentes são responsáveis pelo “fracasso escolar” e que os discentes “estão cada vez mais fracos”, pois os “dados” que são gerados que permitem esse tipo de afirmação negam a participação de docentes e discentes nas pesquisas que realizam ou nas ações políticas que desenvolvem.

Inspirada naquilo que Alves chama de “virar de ponta cabeça” (2008b), o que importa são as *prácticasteoriaspráticas* tecidas nos cotidianos dos variados *espaçostempos*, onde *praticantespensantes* lançam mão de táticas para superar as dificuldades encontradas em suas redes educativas. Pois se as questões em uma pesquisa trazem respostas, a que nos vem interessando, então, é “por que e como a escola dá certo mesmo com tão poucos recursos e condições de trabalho ruins?” ao invés de simplesmente “por que dá errado?”. Não que as narrativas se tornem exemplos, pois acreditamos que as táticas surgem em cada ocasião dada a multiplicidade e as diferenças das demandas dos tantos *espaçostempos*, ou seja, a forma de superar certas adversidades podem não dar certo em todas as ocasiões.

2.6 Redes de indignação e esperança: o que nos movimenta

Castells (2013), em seu livro “Redes de indignação e esperança”, desenvolveu um trabalho muito interessante, estimulado pelas recentes manifestações que foram denominadas de “Primavera Árabe”, o movimento americano “Occupy Wall Street”, movimentos contrários às políticas econômicas na Europa e EUA. Para ele tornaram-se evidentes, nesses processos, as redes ou rizomas que reúnem pessoas e movimentos, com as redes sociais da internet.

Para ele a internet é um espaço de autonomia porque vem tendo um uso que extrapola os controles do Estado e de empresas que, ao longo da história, monopolizaram os canais de comunicação, fundamentais para manutenção de poder. Este autor parte da premissa de que as

relações de poder são partes constitutivas da sociedade, pois aqueles que detêm o poder a organizam segundo seus valores e interesses.

Numa rede que permite o compartilhamento de dores e esperanças, Castells (2013) acredita que pessoas uniram-se:

e sua união os ajudou a superar o medo, essa emoção paralisante em que os poderes constituídos se sustentam para prosperar e se reproduzir, por intimidação ou por desestímulo – e, quando necessário, pela violência pura e simples, seja ela disfarçada ou institucionalmente aplicada. [...] Não foram apenas a pobreza, a crise econômica ou a falta de democracia que causaram essa rebelião multifacetada. Evidentemente todas essas dolorosas manifestações de uma sociedade injusta e de uma comunidade política não democrática estavam presentes nos protestos. Mas foi basicamente a humilhação provocada pelo cinismo e pela arrogância das pessoas no poder, seja ele financeiro, político ou cultural, que uniu aqueles que transformaram medo em indignação, e indignação em esperança de uma humanidade melhor (CASTELLS, 2013, p. 8) (grifo nosso).

Eu e muitos colegas compartilhamos o medo que o professor Cates sentiu quando aderimos à greve de profissionais de educação da rede municipal do Rio de Janeiro, em 2013, mas compartilhamos também indignação, quando nos sentimos humilhadas perante a comunidade devido à Claudia Costin, Secretária de Educação, chamar cerca de 47% da categoria de “restinho” em entrevista à rádio CBN⁴⁷, e compartilhamos esperança de modificar as políticas públicas de educação no município do Rio de Janeiro. Isso se tornou muito evidente através das “redes sociais da internet”⁴⁸, *espaçotempo* de que lançamos mão durante a greve, em 2013.

Mas essa não é a única rede capaz de tecer esses compartilhamentos, essa mobilização que existiu e ainda continua. Afinal, nós temos conhecimento, através da história da humanidade, de inúmeras revoltas, mobilizações, etc. que surgiram através das redes sociais sem a internet, como a Revolta da Chibata, movimento de marinheiros na Baía de Guanabara, em 1910; ou a Revolta da Vacina, levante popular contra a vacinação obrigatória no Rio de Janeiro de 1904, apenas para citar alguns exemplos.

Castells (2013) considera que toda a nossa sociedade é tecida pelas redes, e que elas são operadas pela comunicação que, por sua vez, é o compartilhamento de significados caracterizados por um grande volume de diversidades. Por isso mesmo, a mudança nessas

⁴⁷ Entrevista concedida em 13 de agosto de 2013, disponível no link: <<https://soundcloud.com/acampagreve2/08-13-entrevista-cbn>>.

⁴⁸ Chamo de “redes sociais da internet” as mídias como Twiter, Facebook, Instagram, etc. porque acredito que o termo “redes sociais” não é suficiente para expressar o tipo de contato que tais redes possibilitam, pois acredito que o tempo todo tecemos redes variadas, através das quais criamos conhecimentos e significações, como: no trabalho, nas escolas, nos movimentos sociais, nas igrejas, etc.

comunicações afetam as relações de poder. Como a internet permite a autocomunicação das massas, muitos governos têm “medo” dela (CASTELLS, 2013).

Se vamos à história recente, temos exemplos em que a comunicação entre as pessoas gerou movimentos fortes e intensos. A título de lembrança trago o Restaurante Central dos Estudantes, o Calabouço, onde eles se reuniam para se manifestarem contra a ditadura civil-militar e por melhorias na educação. Em 1968, Edson Luís, estudante de direito da então Universidade do Estado da Guanabara (hoje UERJ), foi morto na invasão do restaurante por militares. O que chamo a atenção, é para o fato de que pessoas já se reuniam, compartilhavam indignação e esperança sem a internet. Lembro muitas vezes disso quando sento junto aos meus colegas para almoçar na escola.

Ainda sobre as redes, este autor faz uma relevante avaliação sobre as relações de poder destas:

Em nossa sociedade [...] o poder é multidimensional e se organiza em torno de redes programadas em cada domínio da atividade humana, de acordo com os interesses e valores de atores habilitados. As redes de poder o exercem sobretudo influenciando a mente humana (mas não apenas) mediante as redes multimídia de comunicação de massa. Assim, as redes de comunicação são fontes decisivas de construção de poder. Por sua vez, as redes de poder, em vários domínios da atividade humana, constituem redes entre elas próprias. As redes financeiras e as multimídias globais estão intimamente ligadas, e essa metarrede particular detém um poder extraordinário. Mas não todo o poder. A metarrede das finanças e da mídia depende, ela própria, de outras grandes redes, tais como a da política, a da produção cultural (que abrange todos os tipos de artefatos culturais, não apenas produtos de comunicação), a militar e de segurança, a rede criminosa e a decisiva rede global de produção e aplicação da ciência, tecnologia e administração do conhecimento. Essas redes não se fundem. Em vez disso, envolvem-se em estratégias de parceria e competição formando redes *ad hoc* em torno de projetos específicos. Mas todas têm um interesse em comum: controlar a capacidade de definir as regras e normas da sociedade mediante um sistema político que responde basicamente a seus interesses e valores. (CASTELLS, 2013, p. 12-13) (grifo nosso).

O trabalho de Castells nos permite compreender de modo amplo as dinâmicas das redes. Nas pesquisas com os cotidianos temos esse entendimento há muitos anos, a partir da ideia de *redes de conhecimentos e significações*, desenvolvida por Nilda Alves, com base em Certeau (1994) e se aproximando da ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Castells também as compreende dessa forma, mas aborda essas dinâmicas em *espaçotempos* globais e locais e, ao que parece, devido ao surgimento das redes sociais da internet, essa ideia tem sido mais bem compreendida e essa discussão ampliada.

Assim, aquilo que interessa às pesquisas com os cotidianos, especialmente, é a ideia de redes educativas, compreendendo que em suas relações cotidianas, os seres humanos formam redes nas quais se educam e educam outros, em *espaçotempos* múltiplos. Por isso, meu

intuito no capítulo a seguir é desenvolver as articulações destas redes educativas no contexto escolar, a partir de conversas com *discentesdocentes* estimulada com o filme “O pequeno Nicolau”⁴⁹ (Dirigido por Laurent Tirard, 2009).

⁴⁹ No Brasil foi distribuído com o título “O pequeno Nicolau”.

3 “O QUE FAZER QUANDO CRESCER?”: UMA PERGUNTA E INFINITAS IDEIAS!

O menino ia no mato
 E a onça comeu ele.
 Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
 E ele foi contar para a mãe.
 A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
 o caminhão passou por dentro do seu corpo?
 É que o caminhão só passou renteando meu corpo
 E eu desviei depressa.
 Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
 Eu não preciso de fazer razão.
Infantil – Manoel de Barros

As redes educativas foram muito discutidas ao longo do trabalho na PPP. A partir de leituras como Conto de escola, de Machado de Assis, fomos percebendo através das conversas que determinados cotidianos, na literatura, apresentam personagens-tipo, ao mesmo tempo em que nos permitem perceber cotidianos do passado. Ao tratar das relações entre estudantes, dei enfoque ao mundo da criança na escola por considerar que, além de minha experiência docente ser com educação infantil, esse seria um fio que indicaria outros nós das redes que os *praticantespensantes* formam nos cotidianos e onde, também, se formam.

Em outras palavras, optamos por trazer um filme para o grupo da PPP que mostrasse um determinado cotidiano escolar, habitado por crianças e suas múltiplas identidades, ou melhor, os modos como os processos identitários se desenvolvem na infância. Isto porque interessa aos processos curriculares em *redes de conhecimentos e significações* as diferenças entre os *praticantespensantes* destes contextos. Outro enfoque importante que é acionado também pelas tessituras dos cotidianos escolares em redes, são as recentes abordagens acerca dos cotidianos escolares como comunidades de afetos (CARVALHO, 2009). Isto porque em nossas ‘conversas’ fomos narrando muito mais experiências solidárias entre os *praticantespensantes* das escolas do que as violentas. O intuito não seria dar menor importância aos estudos de violência nas escolas, pelo contrário. Tais pesquisas são muito

importantes. No entanto, sentimos necessidade de narrar processos de afecções em contextos escolares.

Assim, tais abordagens se tornaram possíveis de serem trabalhadas com o filme “O Pequeno Nicolau”⁵⁰ que é inspirado numa HQ homônima, criada em 1959, ilustrada por Jean-Jacques Sempé e escrita por René Goscinny. A narrativa se passa na França, na década de 50 e é desencadeada a partir de uma pergunta da professora de Nicolau (interpretado por Maxime Godart) para a escrita de uma redação: “o que você quer fazer quando crescer?”. Nicolau, que é um menino muito criativo e fantasioso, inicia a descrição caricata de seus colegas de classe, personagens que fazem parte de seu cotidiano na escola e sabiam o que fariam quando crescessem: o amigo guloso seria ministro para ser convidado para banquetes fartos, o amigo rico trabalharia com seu pai, o amigo burro gostaria de ser campeão em ciclismo, o amigo malvado seria policial como seu pai, e por aí vai.

Em seguida, Nicolau continua a descrição caricata de outros personagens, como o de seu pai (interpretado por Kad Merad) e de sua mãe (interpretada por Valérie Lemercier). Segundo ele, sua mãe nasceu para ser mãe! Ela era maravilhosa e o mimava o bastante, o que fazia da vida de Nicolau perfeita. Por isso, ele não sabia o que escrever em sua redação sobre “o que fazer quando crescer”, pois ele simplesmente não se preocupava com isso.

Nicolau é filho único e tem um pai que conta vantagens, mas almeja ser promovido. Sua mãe cobra do marido mais atitude perante o patrão, para que ele lhe dê um aumento. Nicolau narra os problemas que os seus amigos da escola vivenciam, mas ele mesmo não os tem, pois acredita que sua infância é plena. Até que, Joaquim, um de seus amigos, chega à escola triste, contando que vai ter um irmãozinho. Seus colegas, sempre muito solidários, o apoiam. Dão sugestões do que ele precisa fazer para seu irmão não tomar seu lugar. Joaquim descreve com detalhes sutis como percebeu que sua mãe estava esperando um bebê: o pai que passou a ajudá-la nas tarefas domésticas, a levar as compras para que ela não pegasse peso, a por o lixo para fora sem reclamar, entre outras coisas.

O filme se encaminha repleto de “falsas coincidências”, que conectam a trama. Quando seus pais fazem as mesmas coisas que seu amigo Joaquim havia descrito (como dividir as tarefas domésticas, por exemplo), Nicolau preocupa-se, pois desconfia que seus pais estejam prestes a lhe dar um irmãozinho, colocando seu mundo perfeito em risco.

Nicolau e seus amigos concebem, então, um plano para manter-se como filho único, mas, simbolicamente, manter sua infância plena. Laurent Tirard, o diretor do filme, destaca a

⁵⁰ Título original: “Le Petit Nicolas”.

diferenciação entre as percepções do mundo adulto e as do mundo infantil com muita sutileza através das tomadas que configuram o ponto de vista das crianças. Algumas cenas não mostram além da altura do campo de visão das crianças e as colocam em cenas alheias às conversas entre adultos, configurando assim, o ponto de vista e escuta das crianças.

Outra forma curiosa de enfatizar a distância entre esses mundos é que o filme narra histórias paralelas: a que se passa na casa de Nicolau, a que se passa na sala de aula e a que se passa no pátio da escola, pois mesmo na escola existem distâncias entre o mundo dos adultos e das crianças. Nicolau não compreende, por exemplo, as aflições do seu pai com seu emprego e os esforços de sua mãe para demonstrar ao chefe de seu marido e sua esposa o quão é inteligente e independente, tudo o que uma mulher moderna francesa precisaria ser para garantir ao marido um excelente jantar com o chefe, mas as coisas não saem exatamente como planejadas.

Os trechos que destacam o estranhamento da criança sobre o mundo adulto e vice versa não cessam. Como quando Agnaldo conta a história do “Pequeno Polegar”, que é deixado pelos pais na floresta porque não tinha dinheiro para sustentá-lo. Nicolau e seus colegas de turma ficam muito assustados! Mas Agnaldo, o preferido da professora e aquele que demonstrava compreender todos os conteúdos determinado pelo currículo prescrito daquela escola, não teve o mesmo estranhamento, bem como a professora que não percebia as diferentes formas de receptividade que aquele conto teria pelas crianças. Quando seus pais o levam para passear na floresta, Nicolau se tranca no carro e seus pais tiveram que empurrá-lo até em casa. Obviamente que os pais de Nicolau jamais poderiam imaginar as conexões que o garoto fizera para justificar seu medo de passear na floresta com eles.

Uma passagem do filme que faz com que seus pais pensassem que Nicolau estava louco é quando ele e seus amigos, ao tentar limpar a casa, a destroem. Outra passagem que mostra como os mundos adulto e infantil são distantes é quando o menino tenta escrever uma carta ao chefe de seu pai agradecendo um presente que recebera. Seu pai dita para que ele escreva, mas ao final percebe que tudo que ele narrou fora rabiscado, pois seu pai mudava de ideia a cada detalhe sobre a carta.

Nicolau também estranhou as relações econômicas cotidianas. Partilhando do mesmo estranhamento, lembro-me que quando era pequena pouco compreendia as noções da moeda nacional e as relações de troca com ela. Nicolau também tem esse estranhamento, pois quando decide comprar uma flor para sua mãe demonstra não ter a noção do valor de um buquê de flores, ou ainda quando julga que levar os pais ao cinema seria uma atividade cultural para milionários. Em outros dois momentos, Nicolau e seus amigos, astuciosamente, empreendem

negócios “duvidosos” para juntar cerca de quinhentos francos, com a finalidade de pagar um suposto gangster para sumir com seu suposto irmãozinho, que estaria para nascer.

O diretor, com essa obra, nos coloca para pensar os diferentes modos de compreensão de mundo e suas dissonâncias, dando ênfase aos da infância. Com isso, o diretor nos permite desenvolver ideias acerca das *redes de conhecimentos e significações* de Nicolau tecidas em *espaçotempos* distintos: na sala de aula, no pátio da escola e na sua casa, mostrando como esses *espaçotempos*, ainda que distintos, dialogam entre si e ampliam as próprias redes do garoto. A “razão” do mundo adulto que falta a Nicolau configura uma infância que questiona práticas naturalizadas pelos adultos, as desnaturalizando. Mais do que um filme de gênero “infantil” (como foi distribuído no Brasil), “O pequeno Nicolau” é um filme com crianças, que trata de infância, suas aflições, fabulações e incertezas.

Somente quando Nicolau descobre, enfim, que sua mãe realmente está esperando um bebê, suas expectativas demonstram o quão distante estava de mais outro universo: o feminino. Marie-Edwiges é uma menina perspicaz e filha da amiga de sua mãe. Ele a conhece quando vai visitá-las com o intuito de agradar sua mãe. Inicialmente, as brincadeiras de meninas causam certo estranhamento, mas que logo é superado, não fosse a consequente rejeição de seus amigos. Nicolau conclui, então, que mudar seus amigos por amigas incidiria sobre mudar de escola, concluindo em seguida que o melhor seria voltar ao seu mundo perfeito.

O distanciamento entre o universo feminino e masculino naquela sociedade influencia no fato de que Nicolau não saiba conviver com meninas, como quando se vê embaraçado para conversar com Marie-Edwiges, por quem se encanta. Outras passagens mais sutis demonstram esse distanciamento entre as práticas culturais do universo masculino e feminino, como quando sua mãe é chamada por seu pai para opinar na escrita da carta de Nicolau para seu chefe, que responde chegando à sala “não ouço nada quando estou na cozinha”, chamando atenção para o fato de que homens e meninos pouco vivenciam práticas culturais naquele *espaçotempo*. Isto fica explícito também na passagem em que Nicolau e seus amigos tentam limpar a casa para agradar sua mãe.

Sua enorme surpresa e o impacto desses distintos universos ainda estariam por vir, pois na maternidade Nicolau recebe a notícia, junto com seu pai, de que ao invés de um irmãozinho – idealizado a partir das belas histórias que seu amigo Joaquim lhe conta sobre ter um irmão – terá uma irmãzinha! Ele imagina então o que estaria por vir: o caos instaurado!

Nicolau não havia de ter ideia mesmo sobre o que queria fazer quando crescesse assim tão depressa, pois essa era uma pergunta do mundo adulto para uma criança que, através de

suas epifanias, teria a potência de criar algo muito mais belo do que poderia algum adulto palpar: como a poesia, do menino de Manoel de Barros, na epígrafe, que lembra como as lógicas dos adultos tendem a podar epifanias infantis.

E quem diria que uma simples pergunta como a da professora de Nicolau, que poderia ser tão objetiva e simplesmente respondida com “bombeiro” ou “médico”, permitisse tantas possibilidades!

3.1 Professoras, estudantes e as possibilidades do que é “autoridade”

Nenhum nome é atribuído para alguns personagens do filme, como: os pais de Nicolau, o diretor da escola, o ministro de educação, a professora regente. Essa talvez fosse a intenção de dar maior protagonismo ao núcleo infantil na narrativa? A professora nova sim tem nome: “Senhora Navaranne”. O inspetor tem um apelido: “Caldo”, criado pelas próprias crianças. O chefe de seu pai, o senhor Moucheboume, também. A escolha do diretor sobre isso me instigou a pensar como simbolicamente os personagens “não-nomeados” teciam lógicas não compreendidas pelos estudantes.

Nicolau, embora tenha nomeado o chefe de seu pai não consegue escrever uma carta a ele. Caldo, o inspetor, recebera um apelido talvez porque era o mais próximo de um *espaçotempo* apropriado pelas crianças: o pátio. Não pertencente àquele lugar, Caldo não é apresentado com nome próprio, mas sim com o nome criado por aqueles que subvertem o pátio da escola.

Com a chegada da professora substituta os meninos rapidamente trataram de se inteirar sobre o conteúdo trabalhado naquele momento: os rios da França. É como se o diretor do filme, ao nomear a professora nova, indicasse que ela faz parte da compreensão de mundo dos meninos, já que eles se dedicaram a se aproximar desse universo.

Na conversa sobre este filme com os estudantes da PPP, Maressa, uma das discentes, foi impactada com a chegada da nova professora. O que estava em jogo para ela seria sua autoridade, ao lembrar: “a postura autoritária que a professora nova coloca: ‘silêncio!’, a professora gritando, aquele método tradicional, ‘abra o livro na página tal’, que não era como

aconteciam com a professora anterior”⁵¹. Sobre isso, Álvaro (também participante da PPP) comenta que

uma coisa que eu gosto daquela época, que é mostrada no filme quando vem a professora substituta, era a autoridade que as professoras exerciam sobre os alunos e isso era respeitado por eles e hoje isso não acontece. Basta ver as notícias policiais de alunos que agredem professores. Essa coisa de que na faculdade a gente pode sair sem dar satisfação ao professor. Eu acho legal quando sair avisar à professora ‘tô precisando ir ao banheiro’. Acho que isso tem que ser preservado [...]. Na faculdade pode tudo e fica aquela bagunça.

O tema criou uma polêmica entre os participantes. Érika continuou essa conversa

eu acho que é uma visão muito estática de que aquela professora autoritária, simplesmente por ser autoritária, resolve todos os problemas, como se o ideal de uma escola fosse ter uma professora assim [...]. Não quer dizer que quando você tem um professor com esse tipo de autoritarismo [...] a turma necessariamente responde com bom desempenho ou sucesso. Por outro lado, aquele professor que dialoga, que é mais aberto não necessariamente vai lidar somente com o fracasso porque ‘em tese’ ele não teria autoridade. [...] Eu acho que as coisas aparecem muito mais hoje em dia do que antigamente. Mas aluno que respondia aos professores sempre teve. [...] Eu acho que nem os castigos resolviam o problema. Existem outros filmes, como um em que se passa numa escola católica em que você não tinha noção dos castigos que as meninas sofriam e isso não resolvia o problema da “rebelião” entre aspas! E resolver o problema nesse contexto nem sei se isso seria bom, porque ser rebelde nesse contexto é que seria legal! (grifo nosso).

Longe de decretar aqui minha opinião e buscar subsídio para justificá-la, dediquei-me com esta conversa a pensar meus próprios parâmetros/apropriações sobre o que chamamos de “autoridade”, especialmente “autoridade de professores”. Pois a meu ver a professora regente da turma de Nicolau tinha tanta autoridade quanto a substituta. Afinal, quando as ordens eram dadas por ambas as professoras, a turma respondia. Mas fiquei imaginando se a professora substituta permanecesse por mais tempo na turma, como seria a resposta das crianças às suas demandas. O que Érika fala sobre a sua impressão a respeito da mudança da professora me remeteu à minha própria vivência em sala de aula e disse naquele dia:

Eu gosto muito da parte do filme quando chega a professora nova porque há diversos tipos: o fracassado e o oposto, o “sabe tudo”, o “faz tudo pra professora”, que é o Agnaldo. E quando chega a outra professora subverte totalmente a situação porque esses tipos são criados na relação.

A esse respeito, preciso contar que, no início deste ano (2014) houve uma troca de turma na escola em que atuo e eu assumi uma turma que tinha sido de outra professora. Eram

⁵¹ As ‘conversas’ sobre este filme aconteceram no dia 09 de outubro de 2013.

claras as práticas das crianças que destoavam das minhas: quando eu saía da sala com o grupo para o refeitório ou para o parque, etc.: a fila se formava quase que imediatamente! Ou, também, quando as canções da rotina eram entoadas de modo que eu desconhecia. Ou ainda quando as crianças, ao brincar, me olhavam desconfiadas para perceber se eu censuraria aquilo que elas estavam fazendo ou não. O que acontecia é que a professora anterior já tinha adotado determinadas regras de convívio coletivo que, obviamente, não eram parecidas com as minhas. Aos poucos as desconfianças sobre meu modo de organizar a rotina e criar regras de convivência foram deixando as crianças mais confiantes sobre o *espaçotempo* da sala de aula. Esse problema, portanto, é bastante comum quando há troca de professoras.

Assim, dependendo da hora em que alguém entrar na sala de aula onde trabalho, essa pessoa pode tirar conclusões diferentes sobre minha “autoridade”, pois se a hora é de brincadeira livre, não pense que a sala estará silenciosa e com o mobiliário no lugar. Mas se a hora for de escutar uma história, certamente encontrarão, se não todos, quase todos bem atentos, e em silêncio, não por imposição, mas porque eles mesmos valorizam as práticas de *aprenderensinar* que propomos uns aos outros na apropriação que fazemos desse *espaçotempo*. Acredito que, assim, fui tecendo a minha autoridade com os estudantes: na tessitura de aspectos dos cotidianos e de *fazeressaberes* que eles mesmos valorizavam. Por isso a atenção, o silêncio e o respeito às *prácticasteorias* da sala de aula passaram a ser creditados quase que mutuamente.

Outro elemento que me auxilia a pensar sobre a troca de professoras é o ditado popular “santo de casa não faz milagre”. Algumas vezes eu entrei na sala de aula de uma colega, a seu próprio pedido para “acalmar” os ânimos. É curioso porque a turma geralmente reagia espantada, como se estivessem em “alerta”, ou como se algo diferente desestabilizasse a rotina que ali era vivenciada no dia a dia. Ficavam à espreita porque, no ano anterior, tinham sido alunos meus, na classe conhecida como “maternal”, que compõe o segmento de creche. Então, eles não gostavam da ideia de que poderiam voltar à minha classe, porque significaria juntar-se aos menores da escola, ideia que eles mesmos teceram a partir da lógica de que o maior é mais forte do que os menores. Certamente, se eu permanecesse por mais tempo ali, tornar-me-ia comum e a necessidade de cautela cessaria.

3.2 As táticas de *discentesdocentes* e os currículos praticados em tempos de globalização

Falando em táticas, vale lembrar que esse filme se tornou (pelo menos para o grupo de pesquisa de que participo) muito valioso porque evidencia as táticas dos estudantes nos *espaçostempos* escolares, mas ele não se restringe a elas. Esse lugar, que suspostamente é dominado pelo outro que não o estudante, é, se não completamente, quase todo apropriado por eles! Em conversa com o grupo da PPP, tecemos ideias acerca do sentimento de insegurança e de poucas expectativas sobre o comportamento ou resposta dos estudantes às propostas feitas a eles por nós que somos professores. Como, por exemplo, a professora de Nicolau, que demonstra insegurança sobre a proposta de uma encenação de teatro, sobre um desfile ou um coral realizado pelos alunos. O professor de “Ao Mestre Com Carinho” também é desestimulado pelos colegas quanto a isso e, nós, ao assistirmos esse filme, partilhamos sua apreensão quando ele decide levar a turma a um museu.

De certo modo dividimos com esses personagens essa insegurança, mas também a esperança de que “tudo corra bem” e a felicidade quando conseguimos que os estudantes se identifiquem com a proposta. Nosso entendimento, então, é que quando uma determinada atividade faz sentido para estudantes, eles a valorizam e realizam, muitas vezes, superando nossas expectativas.

Assim, concluímos que aquilo que nós, professores, compreendemos como “bagunça”, significa para os estudantes o modo como eles se apropriam daqueles *espaçostempos*, usando-os de modos diversos aos que tínhamos imaginado. Por isso, professores, supervisores, inspetores, diretores, etc. somente supõem que organizam, controlam (ou tentam) aqueles *espaçostempos*, ou ainda que os estudantes os usam de modo “errado”. Essas táticas que se concretizam nos cotidianos – escolares ou não – dialogam com a ideia de que nunca haverá um “currículo oficial em redes”, porque “as redes de conhecimentos e significações [têm] estado caótico” (ALVES, 2012a, p. 4)⁵².

Andrade (2011), em sua tese de doutoramento, aborda como nos *espaçostempos* escolares os *praticantespensantes* vão lidando com as estratégias que dominam os lugares, lembrando Lefebvre e escrevendo:

o lugar do cotidiano em Lefebvre, portanto, é aquele do conflito, mas também aquele que é controlado, dotado de determinismos econômicos, geográficos entre

⁵² Pretendo aprofundar essa temática mais adiante.

outros. É o lugar onde as práticas de apropriação (do próprio *espaçotempo* e de tantos outros elementos sociais) diminuem de acordo com a quantidade de pressão exercida sobre as pessoas. O autor explicou: *pode-se dizer, a grosso modo, que, quanto mais pressões há (e pressões organizadas, codificadas), menos apropriação. Não é uma relação de inversão lógica, mas de conflito dialético. A apropriação capta as pressões, altera-as, transformando-as em obras. (LEFEBVRE, 1991, p. 97).* A afirmação de Lefebvre me faz pensar em tantos professores como eu. Vivemos cotidianamente diversas pressões de todos os cantos e segundos em nossos *espaçotempos*. (ANDRADE, 2011, p. 29)

A professora de Nicolau, assim como narra Andrade, vai transgredindo as pressões cotidianas através de suas táticas, criando currículos próprios, por exemplo, quando convence o diretor de que não daria para ensaiar uma peça de teatro, inventada em função da “curiosa” presença do representante da política educacional legítima, o ministro de educação, na sua escola, em especial, na sua sala de aula, intervindo na sua tessitura curricular com seus alunos. Justificando sua negativa, a professora demonstra tecer suas táticas alegando que estas atividades atrapalhariam o andamento da turma, num silenciamento que, às vezes, tende a dar a sensação de sufocamento ao espectador.

A professora d’O pequeno Nicolau – mesmo sem atitudes de extravasamento – revela que as táticas de professores e professoras de nossas escolas são invisibilizadas. O filme permite perceber como as ações de professores são engendradas quase que sorrateiramente e que, mesmo assim, dialogam, contrapõem e/ou transgridem as políticas públicas e avaliações educacionais que adentram o chão das escolas sem pedir-lhes licença. Ela é, sem dúvida, uma figura que sente as pressões dessas intervenções, mas que, como muitos nas nossas escolas reais, as subvertem sem dar/produzir “notícias”.

Outro exemplo de como a professora não cessa de lançar mão de suas táticas, contando com sua astúcia e improviso, a partir da memória imensurável e singular que tece no cotidiano escolar, é quando ela promete a Agnaldo (que se apavora com a presença da equipe médica na escola) que faria perguntas de Aritmética para que ele aceitasse ser examinado. Entender que esse tipo de proposta convenceria Agnaldo a permitir ser examinado requer conhecimento requintado sobre os *espaçotempos* nos quais atua e de seus *praticantespensantes*. Esses conhecimentos e as significações deles somente são possíveis de desenvolver nas relações cotidianas. Isto indica também que táticas e estratégias estão todo o tempo em relação umas com as outras, na medida em que um *praticantespensante* é estimulado a traçar táticas em *espaçotempos* organizados pelas estratégias. É nessas relações, portanto, que vamos agindo, com nosso repertório próprio, apostando nas astúcias e imprevisibilidade próprias dos *praticantespensantes*.

A personagem da professora me instigou a retomar aquilo que Oliveira (2011) escreveu acerca das tessituras curriculares em tempos de globalização e como as investigações *nos/dos/com* os cotidianos as compreendem. Essa autora avalia que os currículos em tempo de globalização tendem a homogeneizar conteúdos tanto quanto valores e culturas, impondo umas sobre as outras. Assim, a autora explica que:

sem atacar a ideia da universalização da educação escolar, penso ser de fundamental relevância que se questione a imposição cultural que subjaz à difusão dessa ideia e desse valor sem que se considerem os problemas que traz. Avançando nesse debate, a questão em torno da laicidade dessa escola universal, que agride determinados povos e culturas e mantém a predominância das tradições judaico-cristãs como regra, também merece registro. Está aqui a discussão em torno dos localismos globalizados e dos globalismos localizados que deles derivam e que me parece fundamental para os estudos curriculares contemporâneos, os processos de produção de desigualdades e exclusões que, hegemonicamente, o mundo ocidental capitalista vem produzindo pelo modo como gere as diferenças culturais entre ele e os mundos que hegemoniza. Importante registrar que o combate à hegemonização do mundo pelos processos contemporâneos de globalização requer compreender de modo mais aprofundado o debate em torno da questão da igualdade e da diferença. A igualdade de direitos à vida digna, aos padrões mínimos de consumo que permitam uma vida plena não pode ser condicionada à adesão ao modelo social dominante ou aos valores e hábitos culturais previstos pela economia capitalista com seu individualismo e competitividade (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Se, com Castells, já identificamos (no capítulo dois) que as redes – de todos os tipos: políticas, midiáticas, científicas, etc. – tendem a desejar “controlar a capacidade de definir as regras e normas da sociedade mediante um sistema político que responde basicamente a seus interesses e valores” (CASTELLS, 2013, p. 13), não penso – com muitos – que as políticas educacionais em níveis nacional e internacional são neutras nesse sentido. Ao contrário: como Oliveira explicou acima, existe uma lógica dominante influenciada principalmente pelo mercado, pelo capital que adentra as escolas:

o processo de definição de conteúdos únicos [...] e os sistemas de avaliação nacionais e internacionais vêm exercendo esse papel. Os sistemas de avaliação globais permitem aos Estados Unidos definir o que e quando ensinar, reduzindo, com isso, a liberdade de que dispõem as diferentes escolas e sistemas locais com suas diferentes realidades, para definir seus programas e metodologias de ensino. [...] Michel Apple (*op. cit.*, 1995) aponta o controle sobre o fazer docente como um dos objetivos centrais das propostas de estabelecimento de um currículo nacional nos Estados Unidos da América. Miguel Arroyo (*apud* Oliveira, 2000) afirma, complementarmente, que ao definir o que entra nos currículos, que conhecimentos são considerados necessários aos alunos, o sistema define, simultaneamente, o que deve ficar de fora, tornando evidente a arbitrariedade dos processos de escolha e uma dimensão mais explicitamente política das escolhas curriculares: entram na escola os saberes das camadas dominantes (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

No entanto, a autora frisa que tais políticas não são, necessariamente, apropriadas pelos usuários como são impostas. Pelo contrário: existem muitos embates, não somente em outras redes, mas, principalmente e onde mais interessa às pesquisas com os cotidianos, nos cotidianos escolares e através de seus *praticantespensantes*.

Por isso, tal como Laurent Tirard em “O pequeno Nicolau”, nós buscamos enfatizar, com as pesquisas com os cotidianos, as *práctateorias* de *praticantespensantes* dos contextos educativos que são invisibilizadas pelo modo hegemônico de se produzir ciência, especialmente em educação. Assim, identifico-me com o modo como Oliveira aborda e apropria em suas investigações o que Boaventura de Souza Santos chama de “Sociologia das Ausências” e “Sociologia das emergências”, abordagens que se complementam (OLIVEIRA, 2011), pois identificam tanto o modo hegemônico de visibilizar os processos que lhes interessam em detrimento de outros, como a possibilidade de indicar saídas para as imposições que faz. A proposta de Boaventura, a qual Oliveira vem dando corpo na experiência brasileira, é, assim, reconhecer outras formas de produção de conhecimentos, que permitam comunicar processos invisibilizados, como essas táticas que a professora de Nicolau vivencia.

Desse modo, aparece o que Oliveira chama de “currículos praticados” que vêm sendo desenvolvidos nas escolas. Para ela o currículo não deve ser entendido

apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizados por alunos e professores (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

É preciso fazer aqui um acréscimo, para lembrar que mais recentemente, Oliveira (2012) nos indicando que todas as práticas são também *espaçostempos* de teorias, cria os termos *praticantespensantes* e *currículos pensadospraticados*.

Assim, os “currículos *pensadospraticados*” são aqueles tecidos com a contribuição de cada indivíduo (com seus saberes e culturas) nos cotidianos, não se limitando assim apenas àqueles determinados pelas autoridades educacionais oficiais. Com isso, torna-se impossível não lembrar como são tecidos os currículos nos cotidianos de todas as salas de aula que recebem as avaliações externas da prefeitura à qual sou vinculada. Eu não aplico tais exames, mas muitas colegas contam histórias de como se dão tais processos.

3.3 Redes educativas e comunidades de afeto

A alegria deles também foi muito boa, quando ele dá a resposta certa e o ministro pergunta “mas foi tão difícil assim?” e ela [a professora] diz que sim, foi. A alegria de todos da sala de aula foi o máximo!

*(trecho da fala de Juliana, na conversa sobre
“O Pequeno Nicolau”, na PPP)*

Juliana contribui para pensar como Nicolau e seus amigos teciam táticas nos cotidianos escolares com o intuito de se ajudarem uns aos outros. A torcida por seu amigo Cleotário, que finalmente acertou a pergunta feita a ele, nos ajuda a pensar as práticas em que meninos e meninas se auxiliarem. Aliás, toda a trama se desenvolve com o intuito dos colegas de Nicolau o auxiliar em sua grande questão em casa: “dar cabo” do seu suposto irmãozinho.

Outra passagem que também nos lembra disso é quando Agnaldo, o colega mais “estudioso” dá a dica, de imediato, sobre o tema a ser trabalhado na sala de aula, com a chegada da professora nova. No pátio, todos abrem seus livros depressa para estudar.

Essas práticas são muito presentes nas escolas, especialmente nos pátios, no horário do recreio. Se sairmos da sala dos professores e dermos uma volta pela escola nesse horário, veremos como as crianças formam seus grupos de amigos, trocam seus lanches, fazem piqueniques, ajudam uns aos outros. Embora aquilo que dá mais repercussão nas mídias sejam as situações de violências e bullying.

Nas pesquisas com os cotidianos, em que venho trabalhando, ao contrário dessas tendências, dedicamos nossos esforços a outras práticas, como essas em que as crianças, ao estabelecerem comunidades de afetos, vão superando as adversidades não somente nas escolas, mas em outros contextos de suas vidas. Ou seja, nos mesmos *espaçostempos* – as escolas são um deles – em que acontecem violências entre crianças, também acontecem relações de afeto e cooperação (e suspeitamos até que ocorram mais).

Buscando melhor compreender esses processos dediquei-me ao trabalho de Carvalho (2009) em que ela busca mostrar “o cotidiano escolar como comunidade de afetos”. Isso me permitiu compreender a ideia do “comum”, de comunidade, que muito tem a ver com as relações entre Nicolau e seus colegas em suas aventuras. Segundo a autora

o comum [...] seria [...] as relações tecidas em redes de saberes, fazeres e poderes, nas quais se manifestaria pela capacidade de a “multidão” assumir as condições biopolíticas da própria existência, do próprio modo de trabalhar. Um comum fundamentalmente articulado com o movimento e a comunicação das singularidades. O comum, seria, nessa perspectiva, construído pelo reconhecimento do outro, por uma relação com o outro, porque as redes de subjetividade e/ou a “multidão” são construídas por uma série de elementos que objetivamente estão em circulação e que constituem o comum. Entretanto, a questão fundamental não é ser comum ou ser “multidão”, mas construir “multidão”, construir comumente, como comunidade, no comum. Comunidade essa, descentrada, sem núcleo central articulador, na qual os homens são singularidades e a comunidade uma multidão de singularidades. As singularidades mantêm certamente sua força própria, mas a mantêm dentro de uma dinâmica relacional, que permite construir, ao mesmo tempo, a si mesmas e ao todo. [...] Dessa forma, o comum vem a ser o reconhecimento de que, por trás de identidades e diferenças, pode existir “algo comum”, isto é, “um comum” sempre que ele seja entendido como proliferação das atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes.

Em nenhuma das abordagens o comum vem a ser consenso, ou seja, adesão e alienação e/ou identificação com um representante “porta-voz” de uma posição comum ou de uma posição metafísica universal (CARVALHO, 2009, p. 162).

Isso me ajuda a compreender o comum, as relações entre os singulares e diferentes *praticantespensantes*, pois nessas relações é que são tecidas as comunidades. Assim, na escola de Nicolau havia vários estudantes e duas professoras com características diferentes que se destacavam em suas singularidades, mas constituíam uma comunidade na relação que estabeleciam. Ou ainda nas conversas da PPP e do Seminário de Pesquisa, em que cada um, ao narrar sua impressão sobre os filmes assistidos, também tecia uma *performance*, uma apresentação de si e, naquela relação partilhando *saberesfazeres*, criamos “algo comum”, o que nos tornou uma “comunidade”.

Para Carvalho (2009), nessas relações de afeto é que os *saberesfazeres* seriam partilhados e táticas seriam engendradas, nisso estaria sua potência:

a análise da constituição do sujeito dentro de uma trama histórica e/ou na história (genealogia) significa, considerar o sujeito como produto de uma série de elementos heterogêneos, de determinações estranhas ao sujeito [...], mas, ao mesmo tempo, como produto e produtor das relações que o constituem, podendo e devendo ser o agir humano uma expressão de potência, ou seja, de uma ética da existência. A construção de redes comuns, baseadas no intercâmbio de conhecimentos e informações, na invenção de linguagens a potência dos afetos são táticas que perfuram os sistemas de domínio (CARVALHO, 2009, p. 171) (grifo nosso).

Assim, relaciono a pesquisa de Carvalho com a obra de Maturana (1998), porque ela considera que os processos de afecções são potentes. Ela vê neles as possibilidades de tessituras de táticas e perfurações de sistemas dominantes. Para Maturana os cotidianos são tecidos com emoções, sobre as quais discorre que

não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Por isso penso também que, para que se desse um modo de vida baseado no estar juntos em interações recorrentes no plano na sensualidade em que surge a linguagem, seria necessária uma emoção fundadora particular, sem a qual esse modo de vida na convivência não seria possível. Esta emoção é o amor. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência (MATURANA, 1998, p. 22) (grifo nosso).

Este autor, além de dar enfoque a processos afetivos nos cotidianos, sinaliza que nas relações com o outro, a emoção “amor”, permite que o outro seja legítimo, na convivência. Nesse sentido, Carvalho (2009) compreende o currículo como “redes de conversações e ações complexas”, onde as participações ativas são atravessadas por protagonismos de muitas demandas legítimos na convivência (família, escola, gestão, política educacional, etc.). Desta forma ela indica que:

as conversações e ações complexas, tomadas como o que é tecido junto, como o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico (MORIN, 2005), relacionam-se com a noção de afetividade, visto que, nessa complexidade, nesse emaranhado, nesse entrelaçamento, a afetividade ocupa função especial. [...] Assim, [consideramos] que o currículo escolar, como redes de conversações e ações complexas, busca os possíveis da sua constituição fundado na dimensão da conversação para a recriação de saberes, fazeres e *afetos* da/na escola como uma comunidade (CARVALHO, 2009, p.188).

No entanto, Carvalho alerta para que “o currículo, como conversação, não é um transmissor de conhecimento representacional” (Ibid., p. 198), pois não compreende a linguagem como a única forma de *aprenderensinar*. Para ela o que está em jogo é que há “uma questão de sintonia” (Ibid., p. 198). Interessa à autora a “potência inventiva dos afetos e afecções” (Ibid., p. 196) e com ela acredito ser urgente “evitar a mutilação da espontaneidade, da alegria de aprender, do prazer de criar, nas salas de aulas das escolas” (Ibid., p. 196).

É nesse sentido que a imagem a seguir, engendrada por Laurent Tirard, no contexto do filme “O pequeno Nicolau”, configura-se potente.

Imagem 5 – Cleotário, dentro de seu próprio cérebro, *pensando*fazendo.



Fonte: O PEQUENO NICOLAU. Direção: Laurent Tirard. França, Bélgica: Imovision, 2010. DVD, 90 min., Comédia, Família, colorido, legendado.

Esse é Cleotário e sua paixão – a bicicleta – no momento em que, buscando a resposta para a pergunta feita pelo Ministro de Educação – “Qual rio atravessa Paris?” – mergulha em sua própria imaginação, onde o seu esforço para alcançar essa resposta só foi possível através de sua maior paixão: pedalar!

Para as pesquisas com os cotidianos o enlace dessa cena nos é caro, pois Cleotário só chega à resposta correta através das redes de conhecimentos e significações, pois, com a orientação de sua professora em alguns dias antes, lembrou que havia passeado de barco com seus pais no Rio Sena. Portanto, estas redes de conhecimentos e significações são tecidas em “conversações e ações complexas”, nas quais o afeto é potência.

Ou seja, o diretor nos estimula a pensar com essa imagem as conexões de que a personagem precisava e produzia a partir de suas próprias redes e afetos. Conexões produzidas quando realmente o estudante sentiu necessidade.

Álvaro, estudante de PPP, lembrou desse trecho do filme em nossa conversa: “foi muito interessante porque a professora associa o passeio que ele fez no Rio Sena com a família, com aquilo que eles estudavam na sala de aula”. Mostrando ter consciência sobre as dicotomias entre os currículos oficiais, com suas formas tradicionais de abordagem, e os

saberesfazer tecidos nos cotidianos, a professora regente busca superá-las, perguntando à Cleotário qual o nome do rio que tinha ido passear com a família, como lembrou Álvaro. E, assim, ele respondeu: “Rio Sena”.

Essa cena – que antecedeu a visita do ministro na sala de aula – também me sensibilizou, pois a professora buscou um viés afetivo: ela tentou chamar atenção para a conexão entre as vivências significativas do estudante e os conhecimentos escolares.

3.4 Problematicando as relações entre estudantes atravessadas por processos identitários

O que me chamou atenção foi o personagem do Cleotário, pois parece que colocaram na cabeça dele que não sabe responder às questões feitas a ele em sala de aula, então ele dorme a aula toda. Se alguém perguntasse casualmente alguma coisa, como a professora do filme perguntou, ele respondia bem, mas se alguém perguntasse alguma coisa pra ele na aula, ele travava e não falava nada, pois ele pôs na cabeça dele que não sabia nada.

(Larissa – participante da PPP)

Cleotário é o fio de uma rede embolada que proponho puxar para chamar atenção para as questões sobre as relações sociais que envolvem identidades e diferenças. Pois a fala de Larissa em epígrafe chama atenção para as ações desse personagem ao longo do filme, a partir de uma identificação e diferenciação sobre ele na narrativa. Personagem entendido/descrito por Nicolau como sendo um “aluno burro”, que estava sempre distraído nas mais diversas situações (sala de aula, conversas com os amigos, etc.), ou ainda que sempre estava no canto da sala, Cleotário subverte seus próprios contingentes, ao ser, em novo esquema organizacional da sala de aula, o “aluno atento” ou “o queridinho” da professora nova. Para além disso, os demais colegas de Nicolau tornaram-se todos atentos e inteligentes, menos Agnaldo, que tem seu papel invertido – do bom aluno para mau aluno – com a chegada da nova professora.

Os tipos narrados por Nicolau e que organizam o contexto escolar, se aproximam daquilo que entendemos por uma pedagogia da diferença, em que as diferenças no contexto

escolar enriquecem as experiências a serem vivenciadas e, por sua vez, as *redes de conhecimentos e significações* tecidas. As palavras de Larissa e esse filme me instigaram a melhor compreender as identidades e as diferenças, ou melhor dizendo, os processos identitários nas relações com as tessituras curriculares e os processos formativos. Para isso, busquei auxílio nos trabalhos de Hall (2012) e Silva (2012).

Assim, compreendo com Hall que a identificação opera com a lógica da diferenciação, onde o que lhes é externo está em constante diálogo com os elementos de si, o que torna dinâmicos os processos de identificações. Conectando essa ideia ao filme, vemos que Cleotário é tido como “burro”, na relação que estabelece com os demais colegas, especialmente com Agnaldo, que é caracterizado principalmente como estudioso. (HALL, 2012, p. 106). Em acordo com a ideia de Hall, Silva compreende que identidade e diferença se complementam e são dinamizados através da linguagem. Silva exemplifica: quando se diz que alguém é brasileiro, diz-se também que essa pessoa não é chinesa, alemã, etc.. Nesse processo identifica-se alguém, mas também se diferencia de um outro (SILVA, 2012, p. 74-75).

Porém, se por um lado é através da linguagem que tais elementos se complementam, Silva alerta, por outro lado, que a linguagem “vacila”, pois um signo não torna concreto aquilo a que ele remete, como, por exemplo, as palavras que remetem a conceitos abstratos, como “amor”. Assim, Silva conclui que a linguagem é indeterminante e instável (Ibid., p. 79-80).

Neste sentido, Hall e Silva compreendem que as identidades e as diferenças estão constantemente em processos de mudanças e transformações. Para Hall a identidade é estratégica e posicional, não havendo um núcleo ou um centro. Ao mesmo tempo, a identidade não está relacionada à ideia de um “eu coletivo/comum” que uma ancestralidade unificaria (HALL, 2012, p. 108). Criticando tendências que consideram que as identidades seriam tidas como fixas, Silva analisa que elas tendem, a partir da ideia de “mitos fundadores”, a tomar como base dados biológicos (como nacionalidades, mulheres, negros, índios) para a classificação, processo que remete à hierarquização e a essencialismos (SILVA, 2012, p. 85-86) que, por sua vez, tendem a gerar fundamentalismos, sobre as quais já pude discorrer no capítulo dois e identifico como sendo fundadoras de *prácticas* preconceituosas e antidemocráticas.

Aliás, em “O pequeno Nicolau” vimos que o protagonista problematiza as tessituras identitárias denunciando que apesar de determinadas contingências tenderem a fixar identidades – como quando ele se dá conta que as práticas entre meninas eram diferentes das

dos meninos – ele anuncia que é justo através das *prácticasteorias* que as identidades vão sendo fluidas.

Buscando problematizar os relevantes trabalhos de Hall e Silva, busquei em Gilroy (2001), a forma como ele discorre acerca dos estudos culturais. Em sua análise, da qual partilho, tais estudos não dão enfoque a um determinado grupo ou minoria para desenvolver seus trabalhos. Ao generalizar os grupos minoritários os estudos culturais tendem a não dar enfoque a processos específicos de determinados grupos, ao que Gilroy se dedica. Além disso, Gilroy compreende como urgente a necessidade de ampliar as discussões identitárias sobre o que se entende por “nação”, pois este não pode mais ser um conceito central nas tessituras identitárias. Em suas palavras

as histórias dos estudos culturais raramente reconhecem como as aspirações politicamente radicais e francamente intervencionistas, encontradas no melhor de sua erudição, já estão articuladas à história e à teoria culturais negras. Raramente se percebem esses elos ou a eles se atribui algum significado (GILROY, 2001, p. 41)

O autor dá, então, ênfase à pesquisa da diáspora africana. Assim, ele considera que as identidades são tecidas como num fluxo, onde as rotas são variadas, bem como as origens dessas rotas. Considera como sendo de vital importância a conscientização dos processos históricos relativos aos diversos fluxos étnico-raciais ocasionados por diásporas. Pois temos variados processos entre as origens de grupos de negros americanos, por exemplo, ou mesmo no Brasil, em que vieram negros de diversas etnias, navegando através do Atlântico, com origens históricas diferentes.

Isto para ele, no entanto, significa que essa conscientização é necessária para que não seja esquecida a história das civilizações africanas, das quais povos negros são descendentes, e que migraram pelos continentes através da diáspora. A consciência da ancestralidade é relevante para as ações de grupos que desenvolvem as teorias culturais negras. O autor indica, ainda, como tais processos são negados ou invisibilizados através de discursos hegemônicos (GILROY, 2001, p. 355).

Referindo-se a uma bela metáfora, as ideias do autor apresentam aproximações com as ideias de Hall e Silva, quando diz que fluxos e rotas são diferentes, bem como as origens desses grupos. Mas aponta, com ênfase, que as origens desses grupos têm a potência de pôr em xeque como a história dos povos que vivenciaram as diásporas é abordada por discursos hegemônicos de forma centralizada.

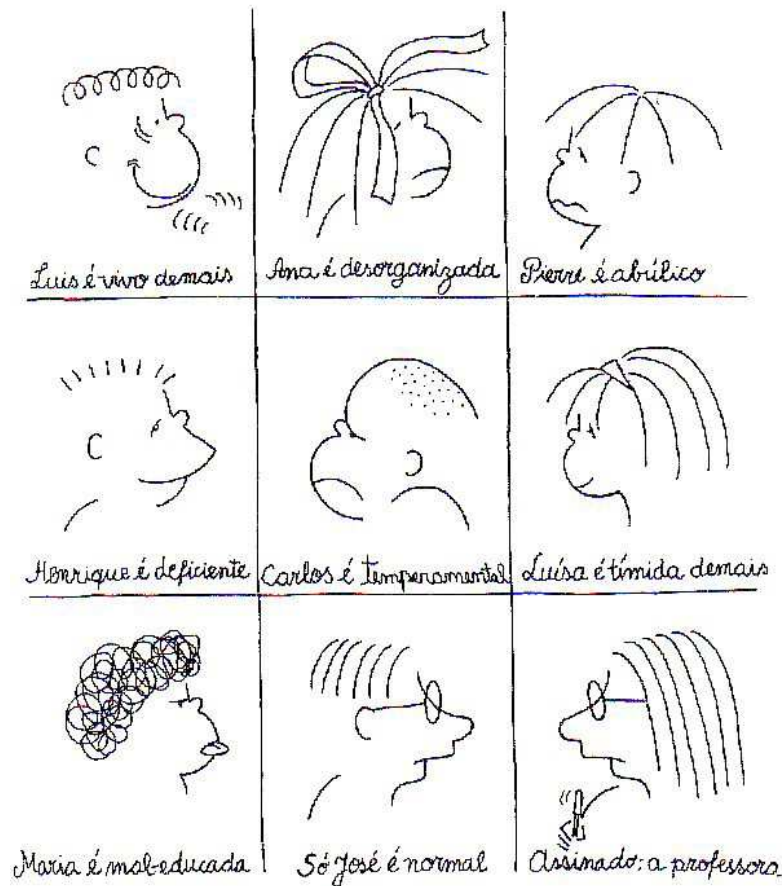
Problematizando, então, as questões de Gilroy com as que Hall trabalha, este último identifica que existem questões que melhor orientam seus trabalhos. Ao invés de perguntar “de onde nós viemos”, “quem nós somos”, seriam mais coerentes as perguntas “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados”, “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Estas questões nos permitem compreender que os processos identitários estão mais voltados para as “negociações com nossas próprias rotas do que com a retomada de raízes e/ou ancestralidades” (HALL, 2012, p. 109).

Assim como Gilroy aponta que discursos científicos modernos hegemônicos desenvolveram teorias raciais, fixando o negro num lugar que o inferioriza, Nicolau, por sua vez, assume um lugar privilegiado de protagonismo no filme, estabelecendo com seus amigos da escola uma relação em que ele narra a história do filme a partir de suas próprias compreensões. Ambas as situações são relativas a situações hierárquicas, pois tendem a apresentar o outro de modo centralizado, a partir de um único “modo de compreensão”. Nicolau estaria de certa forma engessando as ações de seus colegas Cleotério e Agnaldo, uma vez que a cada um havia atribuído um “tipo” determinado. Por outro lado, também sabemos que este mesmo protagonista narra a transgressão desses personagens, que antes tiveram suas identidades fixadas por ele mesmo.

Será que, então, a forma como Nicolau narra (colocando as professoras como protagonistas no contexto da sala de aula – *espaçotempo* legítimo de *aprenderensinar*), é uma questão que ele formula para nós, *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, sobre como tendemos a “organizar” este *espaçotempo* através desse tipo de relações?

Criticando, também, esse modo de “classificar” comum em nossos cotidianos pela influência do modo hegemônico de pensar, Tonucci (2010) nos apresenta este desenho:

Imagem 6 – “A avaliação” de Francesco Tunocci.



(1974) A avaliação (1)

148

Fonte: CORREIA, Rogerio. Avaliação na Educação Infantil: um encontro com Francesco Tunocci. *Net*, 30 maio 2010. Disponível em: <<http://homoludenshomeludico.blogspot.com.br/2010/05/avaliacao-na-educacao-infantil-um.html>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

Essa imagem de Tunocci é muito lembrada, circulando bastante quando pensamos em identidades nos contextos escolares e suas implicações com as tessituras curriculares e em avaliação. A professora observa as características marcantes de cada personagem da tirinha, assim como no filme. Por um lado, tais características orientam as ações desses *praticantes pensantes* na trama e, por outro, orientam a expectativa daqueles que assistem à narrativa.

As próprias professoras também são caracterizadas no filme. Espectadores e Nicolau, juntos, criamos expectativas sobre elas. De certo modo, ao criar tais expectativas sobre as personagens de professoras, será que vamos lançando e sendo lançados numa rede de conhecimentos e significações a cerca do que é ser professor/professora? Ou ainda, será que essas expectativas, ora frustradas, ora superadas, dialogariam com aquilo que cada um de nós, professores/as, tendemos a crer como ideal?

As implicações que essas sensações provocaram nos participantes dessa pesquisa motivaram uma estudante da PPP, Stephanie, a perguntar de forma angustiada: “afinal, qual é a função do professor?”.

Embora a conversa, a partir dessa pergunta, tenha sido encaminhada no sentido de tentar compreender isso, continuo instigada com essa questão. Para além de “atribuições” conferidas aos profissionais que se inscrevem em concursos públicos para o magistério de todos os níveis de ensino, ou ainda àqueles que têm suas atribuições definidas pelos contratos de profissionais celetistas, busquei – e creio que essa é uma busca incessante e contínua, que ultrapassa o ponto final dessa dissertação – pensar sobre isso.

Verônica é uma professora heroína, missionária. Assume funções e riscos que não dizem respeito sequer à vida pessoal dela, muito menos às suas atribuições profissionais. Cates é questionador, busca seu direito e de seus pares a pensarem diferente, busca o direito de instigar seus estudantes a pensarem além do que é estabelecido por um currículo oficial. Um tipo de professor que enfrentaria seus superiores para conquistar direitos. A professora de Nicolau é recatada, busca suas soluções através das *prácticateorias* invisibilizadas, através das táticas. A professora substituta de Nicolau, senhora Navaranne, é rígida, pretende controlar seus alunos. Será que é o tipo de professora que tende a mostrar resultados aos seus superiores com intuito de promoção ou mesmo manutenção de seu cargo?

Embora todas essas descrições e suposições sejam elaboradas aqui a respeito de alguns poucos personagens de professores, dentre tantos a que o cinema faz referências, é certo que estaríamos “subestimando” cada um na medida em que criamos determinadas expectativas sobre eles, sem acreditar que eles seriam capazes de ser/estar “outras coisas”, superando os estigmas projetados neles. Por outro lado, nós, enquanto *praticantespensantes* dos cotidianos escolares, também projetamos expectativas nos outros, expectativas essas que se relacionam com processos identitários, uma vez que organizamos nossos modos de ser/estar no mundo com esse “repertório”, como Nicolau e a professora de Francesco Tonucci (imagem 6).

Todos esses questionamentos me levaram a ampliar essa discussão com o filme “Ao mestre com carinho” (Dirigido por James Clavell, de 1967), com um personagem de professor

que supera variados “clichês”, além de como são tecidas e apropriadas as imagens de professores/as. Nesse sentido, busco mais adiante compreender como os processos formativos também se relacionam com experiências audiovisuais, num mundo cada vez mais repleto de experiências formativas atravessadas pela oralidade e consumo de imagens.

4 AS IMAGENS, SEUS CONSUMOS E USOS EM PROCESSOS FORMATIVOS

Aprender a pensar com as imagens –
 mas também com as palavras e os sons,
 pois o discurso das imagens não é exclusivista,
 e sim integrador e multimídia –
 talvez seja a condição sine qua non
 para o surgimento
 de uma verdadeira e legítima
 civilização das imagens e do espetáculo
 (MACHADO, 2001, p. 33)

Nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos os usos das imagens têm grande importância. Neste trabalho, como abordado em capítulos anteriores, as imagens são tidas como “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Inspirada em Oliveira (2007), chamo a atenção para a existência de uma suposta contradição que vez ou outra possa tocar aos desatentos (2007, p. 57): o campo de pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos se volta para a crítica da supervalorização atribuída pela Ciência Moderna ao sentido da visão enquanto dá ênfase às imagens (e também às narrativas) como “personagens conceituais”. Isso soa contraditório e, por isso, Oliveira traz importantes considerações acerca disso. Com a epígrafe acima alertamos como na atualidade vivenciamos experiências com vertentes “multimídias”, nas quais as compreensões de mundo são complexas, onde as palavras, as imagens, os sons – e eu acrescentaria até outros artefatos culturais – se cruzam formando sentidos e significações diversos nos *praticantepensantes*. Estes cruzamentos são fundamentais para as possibilidades das diferentes tessituras de compreensões de mundo, que são, necessariamente, complexas.

Dentro dessas considerações, Oliveira (2007) traz um importante questionamento para a compreensão de como essas pesquisas vêm lidando com as imagens. Com Freire, a autora retoma uma “unanimidade” do campo da educação acerca da ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Para ela, isso tem a ver com o entendimento de que existem várias formas de compreensão do mundo, que se dão a partir das experiências, vivências, das redes de conhecimentos e significações de cada *praticantepensante*. Esta autora ressalta, ainda, que as classificações/organizações de objetos, seres vivos, plantas, minerais, etc. existentes em todo o mundo são feitas a partir do entendimento que o ser humano tem acerca

deles. Isso, por sua vez, implica assumir que ignoramos determinadas características destes elementos, uma vez que não damos conta de compreender tudo – todas as especificidades de cada coisa – pois obviamente temos limitações para tal.

A mesma autora desenvolve, também, uma crítica à classificação das coisas e das pessoas, com base nos trabalhos de Michel Foucault, lembrando que o desconhecimento acerca de outras possibilidades de tessituras de *saberesfazeres* implica na sua exclusão, eliminação, uma vez que o discurso científico hegemônico pretende “universalizar” os conhecimentos. Com esse modo de pensar em ciências e na sociedade de hegemonias se exclui/ignora as *prácticasteoriaspráticas* de diversas populações. Ora, o que tem acontecido, então, através das avaliações educativas em níveis nacionais, municipais, se não a tentativa de universalizar os saberes e a consequente exclusão de outras possibilidades de *saberesfazeres* tecidos nos cotidianos escolares e, mais ainda, em todos os cotidianos em que vivemos e criamos conhecimentos e significações diversos? Isso seria então uma prática opressora.

Sobre as várias possibilidades de sentir o mundo, Oliveira lembra o filme “À primeira vista” que

conta a história real de um rapaz (Virgil/Val Kilmer) que, após perder a visão, ainda criança, adota a profissão de massagista, na qual se sai particularmente bem. Descobre que poderá voltar a enxergar mediante uma cirurgia [...]. A cirurgia realiza-se com sucesso e o rapaz volta a enxergar. Entretanto, o sucesso é ilusório, pois lhe é impossível organizar-se diante dos estímulos visuais. Ele fica desorientado e inseguro a cada vez que abre os olhos. O médico explica ao casal que isso é normal e que tal fato se deve à impossibilidade de, com a “leitura/visão/escuta” do mundo que construiu, atribuir sentido àquilo que vê com os olhos, e que essa aprendizagem terá de se dar por meio de um processo lento e difícil, até que ele consiga redefinir seus próprios padrões de entendimento de mundo (2007, p. 53).

Com o exemplo deste filme, a autora discorre acerca da ideia de que conhecemos o mundo a partir de outros sentidos que não exclusivamente o da visão, como foi ressaltado a partir da Modernidade.

Assim, nas pesquisas com os cotidianos as imagens nos provocam porque elas, conforme ressalta, ainda, Oliveira (2007), nos lançam para a complexidade dos cotidianos e nos desestabiliza com sua adesão à ideia de não linearidade do pensamento. Sobre isto nos diz a autora:

é possível dizer que o objetivo dessas pesquisas [nos/dos/com os cotidianos e imagens] é não só o pensar complexo – que permite pensar e praticar a ruptura com as fragmentações e hierarquizações entre os diferentes saberes, abrindo espaço para a compreensão de que os conhecimentos/valores se tecem em redes nas quais não há

hierarquia nem ordem obrigatória e, portanto, para mais diálogo, mais democracia e mais solidariedade entre os diferentes grupos e sujeitos em interação nos diferentes espaços/tempos. O objetivo é, sobretudo, pensar o complexo, que é a vida cotidiana, particularmente a das escolas. Daí a dificuldade de aceitarmos a linearidade do texto escrito e nos conformarmos com ela – sobretudo a dos acadêmicos, frequentemente desprovidos de sujeitos do conhecimento e de toda a vida envolvida na sua produção – ou com a efemeridade excessiva das vozes e das situações quando não registradas. Escrevê-las apenas, parece trair as intenções de compreendê-las mais e melhor, daí a necessidade de fotografá-las, gravá-las, filmá-las (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Com isso, permito-me sinalizar que o *corpus* da pesquisa dessa dissertação foi registrado não só em vídeo, mas também em notas, fotografias mas também teve como principal articuladora as imagens do cinema. Para nós que nos dedicamos às experiências audiovisuais, a experiência cinematográfica tem tomado significativa importância, nos fazendo contato com nossos múltiplos sentidos. No cinema, choramos, sentimos medo, tristeza, alegria, etc. Além disso, tais experiências têm se tornado potentes porque nos permitem vivenciar contextos cotidianos longe e diferentes dos *espaçotempos* em que vivemos, como os contextos históricos de décadas, séculos e/ou milênios atrás e em regiões do outro lado do mundo, bem como projeções socioeconômicas e tecnológicas décadas, séculos e/ou milênios adiante. Portanto, o cineclube realizado com os *discentesdocentes* da PPP e com os membros do grupo de pesquisa com as projeções de filmes e as ‘conversas’ sobre cinema, permitiram promover entre os estudantes e professores envolvidos a experiência de sentimentos múltiplos e a criação de conhecimentos e significações diversificados a partir da possibilidade ímpar que o cinema proporciona ao que é chamado de “espectador”, mas que sabemos ser muito mais do que isto.

O que inspirou nossas conversas, portanto, foram as vivências dos diferentes cotidianos possibilitados com os filmes, com seus mundos, problemas e paixões. Nossas conversas sobre o professor julgado em “O vento será sua herança”, por exemplo, foram atualizadas pelas questões que afligem cada um no presente, aquilo que Machado (2007, p.19) chamou “presente virtual”.

Guéron (2011) ao se dedicar aos trabalhos de Deleuze sobre o cinema, nos ajuda a compreender as ideias deste autor em torno da complexidade das relações das imagens com o que é chamado de ‘clichês’. O autor lembra que “cinema e realidade não são duas instâncias distintas. O cinema é, na verdade, descrito como uma possibilidade, uma potência do real [e] no pensamento de Deleuze, o virtual é compreendido como uma potência do ser” (GUÉRON, 2011, p. 13).

Com o apoio dessas ideias e após estudo e discussão deste livro de Guéron, no grupo de pesquisa, pudemos compreender e conversar sobre os clichês e como as imagens clichês de

professores e estudantes são apresentadas nos filmes vistos, indo além dos mesmos, discutindo a necessidade deles nesses filmes e nos cotidianos escolares.

As questões provocadas pelo que era assistido nos filmes vistos e nossas ‘conversas’ se deram a partir das experiências diversas vividas por cada *praticantepensante*, nas sessões do cine-clube, com os conhecimentos e as significações que cada um trazia do que criara e vira ser criado nas redes educativas de que participava relacionado ao que, juntos, vivíamos naquele *espaçotempo*.

Sobre a relação imagens-palavras, Bakhtin (Voloshinov [1926]) (2011)⁵³ nos diz que

na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém conexão o mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação ([1926], 2011, p. 4).

Importa ressaltar que ao assistir a um filme, num dado contexto de nossa vida, num dado *espaçotempo* e com um determinado grupo de pessoas nos faz *pensarfazer* diferente de outra situação. Em outras palavras, considero que assistir os filmes juntos seria fundamental para pensar questões acerca da educação, já que o grupo que se reunia nos cineclubes do Seminário de Pesquisa e da PPP tinham essa mesma preocupação em comum. Sendo assim, se podemos afirmar com Machado (2007) que somos “testemunhas” e que “tudo é imediato”, precisamos acrescentar com Bakhtin que as narrativas que foram produzidas durante a pesquisa estão atravessadas por questões, conhecimentos e significações produzidas antes e que não são mensuráveis totalmente, mas com as quais é preciso “conversar”. Além disso, Bakhtin aponta que o discurso verbal é integrador, estabelecendo relações “extraverbais”, tanto quanto Machado aponta, na epígrafe que usamos, que palavras, imagens e sons necessitam serem entendidos de modo integrado.

Por isso mesmo, com Oliveira (2007), retomo a ideia de que filmes, assim como as fotografias, estimulam outros sentidos em nós que não somente a visão e a audição. O cinema aciona também as lembranças táteis, olfativas, do paladar, mas principalmente: o cinema nos emociona, nos sensibiliza, nos provoca, nos questiona, nos inquieta, nos arrebatava. Muitas vezes, as emoções provocadas – por dramas, comédias, musicais etc – são de várias ordens:

⁵³ Esse texto foi originalmente publicado em Russo, em 1926, com o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos, se deu a partir da tradução inglesa “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”, publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976. Os dois nomes – Bakhtin e Voloshinov aparecem porque foi com este nome falso que o primeiro publicou este texto, devido à censura que sofria do governo soviético naquele momento.

de alegria, de tristeza, mas também de revolta, indignação, desestabilização, dúvida, etc. Um mesmo filme é capaz de produzir diversas emoções em seu transcorrer ou quando o assistimos em *espaçotempos* diferentes, expressando, muitas vezes, melhor certas ideias ou contextos, de modo mais potente que outros “suportes”.

4.1 Iconoclasmo contemporâneo: desestabilizando os modos de produções de conhecimentos e significações

Machado (2001) retoma em seu livro as principais relações que as sociedades, ao longo da existência da humanidade, tiveram com as imagens. Ele discute, assim, na história humana, os “iconoclasmos”, dizendo:

de tempos em tempos, retorna na história da cultura humana o surto do iconoclasmo [do grego eikon, imagem + klasmos, ação de quebrar], manifesto sob a forma de horror às imagens, denúncia de sua ação danosa sobre os homens e destruição pública de todas as suas manifestações materiais (MACHADO, 2001, p. 6).

Uma das passagens marcantes dessa obra é quando o autor retoma Platão que julga que “a atividade do pintor é charlatanice pura e o culto dos simulacros [...], a forma não religiosa da idolatria” (MACHADO, 2001, p. 10). Sagazmente Machado então questiona se as atividades da língua escrita – assumindo o exemplo em Platão da crítica à imagem da flauta pelo pintor que a desenha – indica que a escrita da palavra “flauta” não mostra, também, a flauta em que o músico toca. Pergunta então: “por que o filósofo não seria também um charlatão?”. (Ibid., p. 10). Mais adiante, ele se coloca contra as ideias de Baudrillard – grande crítico das imagens na contemporaneidade – dizendo sobre ele:

para quem a guerra contra as imagens assume, de forma cada vez mais clara, o caráter de um combate teológico. O atual papa do iconoclasmo não tem, por exemplo, quaisquer pruridos em taxar as imagens midiáticas de ‘diabólicas’, ‘profanas’, ‘imorais’, ‘perversas’ e ‘pornográficas’. Elas são a própria encarnação do Mal. Em um de seus últimos livros, O crime perfeito (1995), ele direcionou sua cruzada moralizante, esvaziou a discussão das imagens de qualquer conotação política e declaradamente a desviou rumo à exegese religiosa (MACHADO, 2001, p. 21).

Sem dúvida que podemos constatar o iconoclasmo na atualidade, uma vez, por exemplo, que temos o intenso debate acerca da presença massiva das formas audiovisuais de

produções dos conhecimentos e significações, numa tentativa de menosprezá-las diante da forma escrita. Diante de tais provocações, importa ressaltar que Machado enfatiza que as mesmas questões que tocam as imagens, tocam a escrita e os sons. Ou seja, do mesmo modo que o autor compreende a escrita como forma de produção de conhecimentos, ele também entende que os sons e as imagens também o são. Por outro lado, também questiona as limitações de todos esses elementos quando tidos separadamente, pois ele aponta tais elementos produzem discursos integradores.

Investindo nessa premissa, o autor continua chamando a nossa atenção para o fato de que “a escrita não pode se opor às imagens porque nasceu dentro das próprias artes visuais, como um desenvolvimento intelectual da iconografia” (MACHADO, 2001, p. 22) e completa afirmando que o “o rasgamento das imagens permitiu desfiá-las em *linhas* sequenciais (nascia assim o processo de linearização da escrita), enquanto o desmembramento de suas partes compreendeu cada elemento da imagem (pictograma) como um *conceito*” (Ibid., p.22). Vale retomar mais uma vez a ideia que Oliveira (2007) desenvolve, pois pela escrita ser marcada por este processo de fragmentação e linearidade, ela indica que as pesquisas com as fotografias, vídeos e filmagens dos cotidianos têm permitido o contato maior com a complexidade de um dado contexto: “pensar complexo”, é o que recomenda.

A esse respeito, Machado (2001) lembra, ainda, que a iconografia esteve o tempo todo presente nesses processos, antecedendo a escrita:

se é verdade que a imagem está na origem de toda escritura (e, nesse sentido, a escrita verbal é tão-somente uma forma altamente especializada de iconografia), também é verdade que a imagem nunca deixou de ser uma certa modalidade de escritura, isto é, um discurso construído a partir de um processo de codificação de conceitos plásticos ou gráficos (Ibid., p. 23).

Por fim, importa também lembrar que Machado, ao indicar a existência da “imagem conceitual” nos lembra as várias ciências cujo desenvolvimento deve muito às imagens, como a Geografia, a Biologia etc.

Assim, ao passo em que existe uma enorme pulverização das imagens na atualidade e assumimos que elas têm enorme potência no desenvolvimento de conhecimentos e significações, nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos não negamos a importância da escrita. Pelo contrário: as formas de expressões são integradoras, sendo, portanto, cada uma com suas limitações, relevantes para os processos de produção de conhecimentos e significações nos mais diversos cotidianos.

Martín-Barbero (2000) traz, em seus trabalhos, uma importante indicação acerca do consumo cultural que fazemos na atualidade

por mais escandaloso que nos soe, é um fato que as maiorias na América Latina estão se incorporando à modernidade não sob o domínio do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos saberes e das linguagens da indústria e da experiência audiovisual. [...] a cumplicidade e a interpenetração entre oralidade cultural e linguagens audiovisuais não remetem – como pretende boa parte de nossos intelectuais e nossos anacrônicos sistemas educativos – nem às ignorâncias, nem ao exotismo do analfabetismo mas a descentramentos culturais que em nossas sociedades estão produzindo os novos regimes de sentir e de saber, que passam pela imagem catalisada pela televisão e o computador (BARBERO, 2000, p. 83-34) (grifo nosso).

Como o próprio autor ressalta nesse trecho de sua obra, a oralidade é o modo através do qual continuamos a trocar, intensamente, *saberesfazeres* na atualidade. Dado este que ocorreu ao longo de todo o desenvolvimento da humanidade, mas que se intensificou com o aparecimento das indústrias e culturas audiovisuais da atualidade. Apesar de algumas sociedades, ainda hoje, se organizarem exclusivamente através da oralidade, e de outras, como a que vivemos no mundo ocidental, se organizarem, também, através da oralidade, muitos intelectuais, a sociedade em geral e, por sua vez, os sistemas educacionais rejeitam as tecnologias e dispositivos, alegando que o analfabetismo implica a supervalorização da oralidade em detrimento do letramento e que o ‘uso’ que jovens e crianças fazem dos artefatos tecnológicos contemporâneos é perigosa, alienante e não deixa que as crianças brinquem.

Sem fundamentalismos e em acordo com o que venho desenvolvendo até aqui, acredito que vivemos num processo de “descentramentos culturais”, como denomina esse período Martín-Barbero (2000), no qual o livro não é mais entendido como o principal lócus de apropriação de conhecimentos e significações. Resta perguntar: porque, então, a oralidade e o ‘uso’ de imagens desestabilizam os intelectuais, a sociedade em geral e os sistemas educativos? Ou melhor: por que os “descentramentos culturais” – enfatizados com as novas tecnologias da informação e audiovisuais, os desafiam?

Na tentativa de responder às questões elaboradas, vou ao fluxo delas para desenvolver melhor as questões que atravessam as variadas possibilidades de criação de conhecimentos e significações que vão além das formas da escrita. Martín-Barbero (2007) nos ajuda a entender estas questões quando diz que:

en Latinoamérica estamos pues ante una sociedad estructuralmente fracturada, pero en la que al mismo tiempo sus comunidades culturales –desde las indígenas a las juveniles urbanas, pasando por algunas de sus pequeñas y medianas industrias culturales- se estan convirtiendo en un ámbito crucial de recreación del sentido de las

colectividades, dereinvenção de sus identidades, de renovación de los usos de sus patrimonios, de sureconversión en espacio de articulación productiva de lo local y lo global. Aun en medio de los más brutales procesos de recesión económica, de inequidad y exclusión, nuestrassociedades viven las transformaciones mundiales que asocian un nuevo modo de producira nuevo modo de comunicar que, como afirma M. Castells, convierte a la cultura –lahumana facultad de procesar símbolos –en una fuerza productiva directa. Con lo que, si larevolución tecnológica de las comunicaciones agrava la brecha de las desigualdades entresectores sociales, entre culturas y países, ella moviliza tambien la imaginación social de lascolectividades potenciando sus capacidades de supervivencia y de asociación, de protestay de participación democrática, de defensa de sus derechos sociopolíticos y culturales, yde activación de su creatividad expresiva (BARBERO, 2007, p. 5).

Uma importante questão para nós que testemunhamos uma intensa luta entre as redes políticas, econômicas e também acadêmicas, é a universalização dos conhecimentos e das significações e, por sua vez, em processos que levam a opressões/aniquilamentos das múltiplas possibilidades identitárias, culturais e de formas de ser/estar no mundo. Com os “descentramentos culturais” a que Martín-Barbero se refere associados à “revolução tecnológica” que vivenciamos, variados grupos se afirmam lançando mão de artefatos culturais cada vez mais acessíveis. Este autor, lembra, ainda, que local e global estão cada vez mais conectados através das possibilidades de que essas tecnologias dispõem.

Assim, Martín-Barbero (2007) nos auxilia a pensar que os processos que tentam universalizar os modos ser/estar no mundo – como os sistemas educacionais através da tentativa de uniformizar os currículos, ou as teorias desenvolvidas nas academias com a tentativa de uniformizar modos de produção de conhecimentos e significações – tendem a confrontar e, por sua vez, aniquilar – porque são hegemônicos – as diversidades culturais existentes. Com isso, acredito que escolas e diversas instituições sociais que tendem à “universalização” não compreendem a contemporaneidade lançando mão de seu poder de negar o outro. É preciso dizer, no entanto, que estes processos não são lineares e se dão, sempre, em meio a lutas.

Se articularmos as análises de Martín-Barbero (2007) com as ideias, já trazidas, de Machado (2001; 2007), podemos concluir que aqueles que dominam as mais variadas formas de comunicação – as imagens, os sons, a escrita – bem como as mais desenvolvidas tecnologias constituem grupos que exercem cada vez mais influência sobre os demais grupos. São grupos que se dão como hegemônicos, ainda que tais processos estejam em constantes tensionamentos.

Nesse sentido torna-se cada vez mais necessária a compreensão de que nas escolas – e em todos os cotidianos nos quais vivemos – a apropriação das mais diversas formas de expressões culturais e de conhecimentos são potencializadoras dos processos de

aprenderensinar. Machado, inclusive, lembra que a escrita não requer grandes recursos para que sejam reproduzidas e ampliadas, enquanto que as imagens, fotografias, e indo além do que este autor nos mostra, as variadas formas de expressões de conhecimentos e das culturas que as sociedades produzem, na contemporaneidade, requerem, cada vez mais, suportes sofisticados, como as salas de cinema, os aparelhos e mídias Blue-ray, os DVD's, as grandes TV's nas residências, as impressões de imagens/fotografias, etc. Temos, inclusive, experiências audiovisuais em 6D, exclusivas aos países desenvolvidos, como Estados Unidos. Se sabemos que estas são formas dos processos econômicos dominantes de ampliarem sua hegemonia, afirmamos que ao colocar esses produtos para consumo, não controlam totalmente os 'usos' (CERTEAU, 1994) que os *praticantespensantes* podem fazer dos mesmos.

Trazendo para nosso contexto, sabemos que salas de cinemas localizadas em determinados bairros do Rio de Janeiro, possuem circuitos de filmes mais alternativos. Portanto, o discurso iconoclasta atual configura-se como sendo excludente. No entanto, como nos indicou Martín-Barbero (2000), o cinema ao "entrar" na televisão, com os filmes sendo reproduzidos em DVD's e CD-ROM's, ou ainda sendo compartilhados na Internet, entra, também, em outros *espaçostempos* cotidianos, como as casas e as escolas. Isto gera possibilidades de 'usos' de que, ainda, não conhecemos todas as possibilidades.

4.2 Imagens clichês de professores – o que nelas nos desafiam

Imagem 7 – Professora Stacey Bess (interpretada por Emily VanCamp) do filme "Além da sala de aula" (dirigido por Jeff Bleckner, de 2011).



Imagem 8 – Professor Mark Thackeray (interpretado por Sidney Poitier) do filme "Ao mestre, com carinho" (dirigido por James Clavell de 1967).



Imagem 9 – Professor Ken Carter interpretado por Samuel L. Jackson) em “Coach Carter – treino para a vida” (dirigido por Thomas Carter de 2005).



Imagem 10 – Professora Gruwell (interpretada por Hilary Swank) em “Escritores da liberdade” (dirigido por Richard LaGravenese de 2006).



Imagem 11 – Professora Katharine Watson (interpretada por Julia Roberts) em “O sorriso de Mona Lisa” (dirigido por Mike Newell de 2002).



Imagem 12 – Professora Wei (interpretada por Wei Minzhi) em “Nenhum a menos” (dirigido por Zhang Yimou de 1999).



Imagem 13 – Professora da turma do Nicolau (interpretada por Sandrine Kiberlain) em “O pequeno Nicolau” (dirigido por Laurent Tirard de 2010).



Imagem 14 – Professor Henry Barthes (interpretado por Adrien Brody) em “O substituto” (dirigido por Tony Kaye de 2011).



Imagem 15 – Professor Bertram T. Cates (interpretado por Tom Everett Scott) em “O vento será tua herança” (dirigido por Daniel Petrie de 1999).



Imagem 16 – Professor John Keating (interpretado por Robin Williams) em “Sociedade dos poetas mortos” (dirigido por Peter Weir, de 1989).



Imagem 17 – Professora Verônica, personagem que dá título ao filme (interpretada por Andréa Beltrão, filme dirigido por Maurício Farias, de 2008).



Imagem 18 – Professora Lou Anne Johnson (interpretada por Michelle Pfeiffer) em “Mentes Perigosas” (dirigido por John N. Smith de 1995).



Decidi por compor esse “mosaico” de imagens de professores – com filmes que vimos na PPP e outros que não - para dar ênfase a algumas semelhanças entre eles, ou melhor, a “esquemas sensório-motores” que aparecem em suas narrativas. Os filmes contêm um ritmo em comum, que tem uma narrativa constituída geralmente da seguinte forma: o/a professor/a chega em uma determinada comunidade escolar deflagrada pela precariedade, pela pobreza, pela violência e/ou desinteresse entre os estudantes em se dedicarem aos estudos. Os professores que já compõem os quadros da determinada instituição, configuram discursos de descrença na transformação da realidade encontrada, são/estão desinteressados e/ou desestimulados para atuarem ou ainda se sentem ameaçados em partilhar aquele cotidiano com a comunidade, que supostamente é ameaçadora a eles.

Embora seja conferido ao/a professor/a o protagonismo do processo educativo, geralmente as questões encontradas são solucionadas de modo descontextualizado às

implicações políticas e administrativas mais amplas que abrangem aquele determinado cotidiano. Os professores novatos ignoram tais dificuldades investindo nas relações professor – estudantes como principal modo de superação de adversidades, lançam mão de metodologias tidas como “questionáveis” pelos dirigentes e colegas (mas geralmente como ideais os que assistem aos filmes) e atingem “bons resultados”.

O clichê marcante é que o/a professor/a novato/a geralmente é intelectualizado/a, engajado/a politicamente, advém de um contexto socioeconômico superior ao da comunidade escolar atendida, e, muitas vezes, é branco/a. Com um enredo político, social e econômico geralmente descontextualizado em relação ao cotidiano encontrado, tais professores/as impõem propostas como “solucionadoras” das adversidades com as quais se deparou.

Não, por acaso, trago filmes que não contêm, necessariamente, todos esses clichês, mas que contêm alguns desses. Eles foram provocadores não somente para o grupo com o qual desenvolvi esta pesquisa, mas também para muitos colegas que se incomodam / se revoltam com o discurso que está por trás desses enredos-clichê. As tantas vezes que partilhei a sensação de indignação com meus colegas, na escola em que trabalhei, foram como quando ocorreu uma das tantas notícias do mesmo tipo (a seguir – imagem 19):

Imagem 19 – Notícia “Escola tem só 1 funcionário e está sem merenda do ES”.

28/02/2013 11h16 - Atualizado em 28/02/2013 11h41

Escola tem só 1 funcionário e está sem merenda no ES, segundo pais

Secretaria diz que única professora precisa de 'jeitinho' da comunidade. Sobre a alimentação dos alunos, prefeitura desconhece problema.

Rafael Pontes
Do G1 ES

3 comentários

Tweetar 43

Recomendar 167



Alunos da Escola Municipal Geraldo Alves de Assis começaram o ano letivo sem merenda escolar, no interior de **Alegre**, região Sul do **Espirito Santo**. A unidade fica na localidade de Povoado de Departamento Placa. Os pais dos alunos reclamam que, além dos filhos não terem o que comer, a unidade tem apenas uma funcionária para todas as funções. A prefeitura informou que desconhece o problema.

A Claudissene Maria, que é mãe de um aluno, disse que os estudantes ficam 4h30 dentro da escola sem comer. "É muito revoltante. Desse jeito fica difícil para as crianças", comenta. Solange Santana também é mãe de uma das

Fonte: PONTES, Rafael. Portal G1 “Escola tem só 1 funcionário e está sem merenda no ES”. *Net*, 28 Fev. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2013/02/escola-tem-so-1-funcionario-e-esta-sem-merenda-no-es-segundo-pais.html>>. Acesso em 19 Mai. 2014.

No primeiro capítulo desse trabalho trouxe o que Érika narrou sobre o problema desses discursos. Retomando um pouco isso, lembro que ela apontou que ao passo que é constituída a imagem de um/a professor/a herói/heroína por um lado, por outro também é constituída a imagem do/a professor/a fracassado/a. Tudo aquilo que o professor não faz que se assemelha com o/a professor/a herói/heroína, constitui o que é ser professor/a fracassado/a e mais ainda: único e principal responsável pelo fracasso escolar como um todo.

A notícia da imagem 19 (acima), traz parte de um imaginário de que o/a professor/a pode e deve “dar um jeitinho” para resolver os problemas das escolas. Muito curioso é o posicionamento da Secretária de Educação do município a que a matéria se refere que, além de reforçar esse imaginário, convoca voluntários – sem se preocupar com o preparo que têm – à ‘responsabilidade com a educação’. Ainda, absurdamente (e arrisco dizer que com “toque refinado de crueldade”), esta secretária avalia que a professora responsável por todas as tarefas da escola e que está envolvida com o caso noticiado, deveria ter comunicado a situação através de ofício, reforçando as ideias de que: a gestão da secretaria pouco tem de responsabilidade para com o bom funcionamento da instituição; a contratação e averiguação de demanda de pessoal especializado para o atendimento escolar não seria de responsabilidade da própria secretaria; a comunidade escolar não teria direito ao bom atendimento e organização do espaço escolar com a contratação de pessoal especializado; a professora (que também, não por acaso, é mulher) deve ter sua força de trabalho explorada ao máximo, quem sabe até extrapolando sua carga horária de trabalho, negando, assim, o tempo necessário a uma vida pessoal saudável.

Instigada pela intensa produção de clichês acerca das imagens de docentes, dos cotidianos escolares e suas práticas, dediquei-me – junto aos colegas de grupo que participei durante a pesquisa – a estudá-lo a partir de Deleuze e, também, Guerón (2011), em seu trabalho sobre a obra de Deleuze acerca de cinema.

4.3 O que há de potente nos clichês: repetição e cotidianos escolares

Nas palavras de Deleuze (2005), desenvolvemos esquemas sensório-motores para reconhecer aquilo que vivenciamos em nossos cotidianos. Assim, para ele

as situações cotidianas e mesmo as situações-limite não se assinalam por algo raro ou extraordinário. É apenas uma ilha vulcânica de pescadores pobres. Apenas uma fábrica, uma escola... Nós passamos bem perto de tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos, sofremos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam esquemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas pra nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras, e nos inspiram a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, é isso um clichê. Um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa. Como diz Bergson, nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber, ou melhor, o que temos interesse em perceber, devido aos nossos interesses econômicos, nossas crenças ideológicas, nossas exigências psicológicas. Portanto comumente percebemos apenas clichês. (DELEUZE, 2005, p. 31) (grifo nosso).

A dedicação de Deleuze ao clichê é muito relevante porque nos permite pensá-lo para além de uma suposta precarização de imagens. Deleuze reconhece o clichê como um processo através do qual nós identificamos as mais variadas situações que vivenciamos nas imagens do cinema. Tais situações são tão bem conhecidas pelos *praticantespensantes* que temos um amplo repertório de esquemas sensório-motores – os clichês.

Descomplicando as implicações entre as narrativas ditas “ficções” e “realidades”, discorri até aqui um breve repertório de clichês nas imagens de professores, pois creio, com Deleuze, que tais esquemas são identificáveis a partir das vivências que tenho como *docentediscente*. Se o “clichê é uma imagem sensório-motora da coisa”, e Bergson afirma que nossos interesses pautam nossas percepções das imagens, temos aí algumas questões: estaríamos sempre limitados às nossas próprias redes de conhecimentos e significações? Em outras palavras, nenhuma outra experiência audiovisual acrescentaria ou ampliaria nossas redes? Para começar a responder estas questões, é interessante lembrar que a insistência que temos em pluralizar palavras e entre elas a de ‘redes’ é porque, em nossa compreensão, esse plural nos permite a possibilidade de multiplicação das influências, dos processos, com a incorporação de diferentes necessidades.

Sobre isso, Deleuze continua dizendo que

por um lado, a imagem está sempre caindo na condição de clichê: porque se insere em encadeamentos sensório-motores, porque ela própria organiza ou induz seus encadeamentos, porque nunca percebemos tudo que há na imagem, porque ela é feita para isto (para que não percebamos tudo, para que o clichê nos encubra a imagem...). Civilização da imagem? Na verdade civilização do clichê, na qual todos os poderes tem interesse em nos encobrir as imagens, não forçosamente em nos encobrir a mesma coisa, mas em encobrir alguma coisa na imagem. Por outro lado, ao mesmo tempo, a imagem está sempre tentando atravessar o clichê, sair do clichê.

Não se sabe até onde uma verdadeira imagem pode conduzir: a importância de se tornar visionário ou vidente. Não basta uma tomada de consciência ou uma mudança nos corações. [...] Às vezes é preciso restaurar as partes perdidas, encontrar tudo o que não se vê na imagem, tudo o que foi subtraído dela para torná-la “interessante”. Mas, às vezes, ao contrário, é preciso fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, rarefazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo. É preciso dividir ou esvaziar para encontrar o inteiro (Ibid., p. 32) (grifo nosso).

Assim, ao contrário dos anseios expostos anteriormente, Deleuze nos mostra como no que ele denomina de “civilização do clichê” estão intrínsecos interesses de todos os tipos, criando possibilidades de que sejam tecidas diferentes ideias e modos de significações. Ou seja, o autor nos indica que a imagem atravessa o clichê e que seus destinos, seus usos podem ser múltiplos, inesperados. Nisso está sua potência e, por isso, proponho, neste trabalho, ir além dos clichês.

A potência dos clichês não está somente em identificá-los, ou compreendê-los como modo de produção de conhecimentos e significações, mas em subvertê-lo, superá-lo, transgredi-lo. Compreendendo o que há nele, suas implicações de diversas demandas, etc. e a partir disso produzir outras coisas, que o atravessam, que o extrapolam.

Para as pesquisas com os cotidianos, o entendimento que tivemos do clichê, em Deleuze, nos aproximou porque as *prácticas* exercidas nos *espaçotempos* cotidianos muitas vezes se apropriam de “esquemas sensório-motores” decodificados de nosso repertório. Quando se diz, por exemplo, que é clichê os estudantes amarem suas/seus professores/as e vice-versa, vemos que essa relação extrapola os filmes, essas situações acontecem de fato, nos cotidianos. Por não compor um enredo de filme, elas deixariam de ser clichês? Não. Elas são clichês sim, e nossos cotidianos estão repletos de *prácticas* clichês.

Os clichês estão o tempo todo sendo produzidos não só nas escolas, como em diversos *espaçotempos* que habitamos. Nas escolas temos, por exemplo, concepções clichês de várias questões, como: as *prácticas* de povos indígenas como seus hábitos de comer, vestir-se, morar, entre outros elementos. Por que não é atribuído ao índio o direito de se apropriar das tecnologias e/ou ocupar *espaçotempos* urbanos? Digo isso, porque em minha experiência docente vivencio o constante estranhamento de crianças a imagens de índios nesses contextos.

Outra experiência que me remete ao clichê foi o episódio de uma festa na escola em que uma menina branca iria fazer o papel de uma princesa enquanto que sua colega, negra, demonstrou desejo de desempenhar aquele papel. Mais do que afirmar que essa seria uma atitude inconsciente e/ou preconceituosa, é relevante pensar como tais clichês são

prácticasteorias naturalizadas entre nós, que se tornam inclusive convenções sociais. Nesse sentido a potência dos clichês está em identificar eles mesmos, em denunciar tais práticas, mas também, e principalmente, em superá-las.

Para Silva (2004), Deleuze é o filósofo da multiplicidade. Para ele a multiplicidade é potente para a criação e esse processo se relaciona com a diferença. Nas palavras de Silva (2004), que se dedica à obra de Deleuze para pensar currículos:

sem diferenciação não existe criação. Mas para que isso que salta salte sem o auxílio de uma intervenção externa, sem um elemento transcendental qualquer [...], para que haja diferenciação sem que haja um “diferenciador” externo, é preciso conceber algo que “comanda” esse processo, por assim dizer, de “dentro”, de forma imanente. É justamente isso que [...] Deleuze chama de “diferença”. (Além de outras precisões, seria preciso dizer que a diferença age duplamente: no interior da multiplicidade e em direção a seu exterior, naquilo que Deleuze resume em *Diferença e repetição*[...]). Por outro lado, é preciso que o processo de diferenciação que está no cerne do processo de criação se renove constantemente, que comece sempre de novo. É preciso que o *processo* (e não a “coisa” criada, não o seu resultado, não o seu produto) se repita incessantemente. É preciso voltar, retornar (Nietzsche), sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, sua ação produtora e produtiva. O ciclo da diferença deve retomar incessantemente, incansavelmente, seu trabalho, seu movimento. Em outras palavras, é preciso que ele se repita sem parar, é preciso que haja repetição. Sem o retorno, a repetição da primavera (considerada como processo), não há nova floração (diferenciação), não é acionado aquilo (a “diferença”) que faz com que surja essa nova floração. Sem repetição, não há diferença. O que parece um paradoxo é, na verdade, uma liame indissolúvel. É que a repetição não é, aqui, a repetição da mesma “coisa”, a repetição do já-feito, do já-formado. A repetição não é, aqui, cópia, duplicação, reprodução do mesmo. Não é morte, cessação do movimento. A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na “origem” mesma da renovação, do fluxo, da vida. Repetição e diferença: é a dupla que, juntamente com a noção de multiplicidade, caracteriza de maneira singular o pensamento de Deleuze no contexto do pensamento filosófico contemporâneo. (SILVA, 2004, p. 20-21).

Superar os clichês estaria, a meu ver, ligado a contextos em que a diferenciação seria o cerne da criação de outras coisas, outras possibilidades de ser/estar/ver/sentir o mundo e precisa repetir, fazer o movimento ao começo, incessantemente. Assim, se entendemos que as *prácticasteorias* indígenas que são repetidas todos os anos nas escolas como modos de diferenciação, e também como formas de superação de clichês e potência do pensamento, podemos entender a organização dos cotidianos escolares como um processo que se repete (como as estações do ano) para que ocorram as diferenciações.

Em sala de aula, pude vivenciar as diferentes formas de abordagem sobre a cultura indígena nos meses de abril nas escolas, por exemplo. Se nos anos iniciais de minha prática docente, a abordagem era sobre a confecção de brinquedos indígenas na educação infantil, bem como os primeiros habitantes do nosso país problematizando a questão das terras, em outros anos senti a necessidade de mostrar imagens de índios manuseando câmeras de

filmagem, de fotografias, celulares, computadores porque percebi que isso causava estranheza nos estudantes – que tinham entre três e quatro anos. Minha preocupação se deu porque já se tinha ideia sobre índio a partir de conhecimentos e significações tecidos pelas crianças, antes mesmo de chegarem à escola, pelos contatos que têm com outras redes educativas: a família, a televisão etc. Atrelada a essa ideia estaria a compreensão de que não é índio aquele que usa tecnologias, mora na cidade, que se veste com bermuda ou calça jeans.

As imagens que usei trouxeram discussões e não sei bem se consegui convencer alguma criança de que os povos indígenas também têm o direito de se apropriar das produções da humanidade⁵⁴ – assim como nós –, ainda que sejam produções advindas de outras culturas diferentes da deles. Sobre isso José Bessa Freire problematiza algumas questões inerentes a tais ideias:

quando o índio não se enquadra nesta representação que dele se faz, surge logo reação como a esboçada pela pecuarista Katia Abreu, senadora pelo Tocantins (PSD, ex-DEM): "Não são mais índios". Ela, que batizou seus três filhos com os nomes de Irajá, Iratã e Iana, acha que o "índio de verdade" é o "índio de papel", da carta do Caminha, que viveu no passado, e não o "índio de carne e osso" que convive conosco, que está hoje no meio de nós.

Na realidade, trata-se de uma manobra interesseira. Destitui-se o índio de sua identidade com o objetivo de liberar as terras indígenas para o agronegócio. Já que a Constituição de 1988 garante aos índios o usufruto de suas terras - que são consideradas juridicamente propriedades da União - a forma de se apoderar delas é justamente negando-se a identidade indígena aos que hoje as ocupam. Se são ex-índios, então não têm direito à terra.

Criou-se, através dessa manobra, uma nova categoria até então desconhecida pela etnologia: a dos "ex-índios". Uma categoria tão absurda como se os índios tivessem congelado a imagem do português do século XVI, e considerassem o escritor José Saramago ou o jogador Cristiano Ronaldo como "ex-portugueses", porque eles não se vestem da mesma forma que Cabral, não falam e nem escrevem como Caminha.

O cotidiano de qualquer cidadão no planeta está marcado por elementos tecnológicos emprestados de outras culturas. A calça jeans ou o paletó e gravata que vestimos não foram inventados por brasileiro. A mesa e a cadeira na qual sentamos são móveis projetados na Mesopotâmia, no século VII a. C., daí passaram pelo Mediterrâneo onde sofreram modificações antes de chegarem a Portugal, que os trouxe para o Brasil.

A máquina fotográfica, a impressora, o computador, o telefone, a televisão, a energia elétrica, a água encanada, a construção de prédios com cimento e tijolo, toda a parafernália que faz parte do cotidiano de um jornal brasileiro como *O Globo* - nada disso tem suas raízes em solo brasileiro. No entanto, a identidade brasileira não é negada por causa disso. Assim, não se concede às culturas indígenas aquilo que se reivindica para si próprio: o direito de transitar por outras culturas e trocar com elas. (FREIRE, 2012, sem página⁵⁵)

Também trouxe essas imagens com a tentativa de mostrar a importância de que em posse dessas tecnologias podemos registrar e publicizar nossas próprias práticas e culturas,

⁵⁴ Esse é um trabalho que precisa ser feito nos cotidianos, através das nossas *prácticasteorias*, repetidamente, até que aos poucos esses clichês sejam superados.

⁵⁵ A referência não tem página porque a fonte do texto é da internet.

atingindo até pessoas de todo o mundo. Foi o que propus a eles mesmos fazerem: registrar suas próprias brincadeiras e rotina escolar para mostrar a outro grupo da escola quais eram nossas práticas cotidianas. Não sei bem se o que intencionei consegui atingir, mas busquei superar clichês criados sobre os povos indígenas. Algumas das imagens mostradas à turma seguem abaixo.

Imagem 20 – Na Cúpula dos Povos índia manuseia câmera fotográfica⁵⁶.



Imagem 21 – Índios manuseando notebooks na Cúpula dos Povos.



⁵⁶ A fonte das imagens 19 até 24 estão disponíveis online, através de portal de notícias R7. BASTOS, Marcelo. Índios aliam tecnologia sem perder as tradições tribais na Cúpula dos Povos. *Net*, seção Notícias. 15 jun. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/noticias/indios-aliam-tecnologia-sem-perder-as-tradicoes-tribais-na-cupula-dos-povos-20120615.html>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

Imagem 22 – Índios manuseando notebooks na Cúpula dos Povos.



Imagem 23 - Índios manuseando câmera de filmagem.



Imagem 24 – Índia manuseando câmera digital, em 2012.



Imagem 25 – Índio manuseando câmera de filmagem.



As imagens dos índios que trouxe nos instigaram a capturar imagens de nossa própria rotina, aquilo que fazemos todos os dias na escola.

Imagem 26 – Atividade com sucata.



Imagem 27 – Brincando no parque.



Imagem 28 – Brincando com bloco lógico. Imagem 29 – Ouvindo história na sala de leitura.



Mas a imagem (a seguir) desses cotidianos (a de número 30) foi feita às pressas, quando fomos pegos de “supetão” com uma companhia nunca antes tida nas rodas de conversas realizadas todos os dias na escola. Manuel⁵⁷, autista, juntou-se ao grupo, pegou seu nome e pôs na boca. Desde o início do ano até aquele momento, ele nunca tinha se juntado a nós, embora ficasse na sala de aula realizando outras atividades de seu interesse, sob a supervisão de uma agente de educação infantil.

A experiência na educação infantil me aproximou bastante da compreensão daquilo que Deleuze traz acerca do que chama de “repetição”. Pois uma das orientações das diretrizes de educação infantil é de que a rotina escolar precisa ser estabelecida, para que a criança se sinta segura no novo *espaçotempo* que passa a frequentar fora do círculo familiar. Isso pode parecer ter pouca importância, mas o que vemos acontecer é o sentimento da criança de pertencimento junto ao novo *espaçotempo* que passa a frequentar, que é a creche/escola. Superada a fase de “adaptação”, a criança passa, então, a intervir com melhor potencial criativo.

Outro motivo para que essa orientação seja dada, é porque as práticas saudáveis estimuladas na creche precisam se tornar hábitos. Dessa forma, a repetição todos os dias dessas práticas faz com que elas não só sejam compreendidas pelas crianças, mas faz com que as crianças sintam necessidade de tais práticas, tornando seus próprios hábitos. Com a criança que tem autismo essa prática é ainda mais reforçada. Para estimular o autista a interagir e se

⁵⁷ Nome fictício, porque este aluno saiu da escola em que trabalhava, tornando o pedido aos responsáveis de autorização de uso de imagem inviável.

adaptar a um novo ambiente e a novas pessoas, ele precisa de uma determinada rotina, com os mesmos objetivos.

Manuel⁵⁸ é o menino de jaqueta jeans, no meio das crianças, com um pedaço de papel na boca com seu nome, que era fixado na chamada a cada dia que vinha à escola:

Imagem 30 – Roda de conversa na Educação Infantil.



Assim, acredito que no cotidiano escolar, bem como em outros cotidianos, vamos nos organizando, arranjamos esquemas que se repetem. Seja em períodos sazonais, como épocas do ano, seja a cada hora dos dias, como, aliás, tentamos tecer os currículos na educação infantil⁵⁹. Será que, então, repetimos todos os anos, todos os dias, nas escolas as mesmas coisas? Sem nenhuma intervenção que possibilite a diferenciação? Obviamente que não, pois cada um, com suas singularidades e diferenças, tece suas redes e encaminha para novos destinos as tessituras de conhecimentos e significações nas escolas e nos diversos cotidianos existentes.

Assim, também senti a necessidade de trazer à turma com quem trabalhava outra tentativa de “superação de clichê”, de “diferenciação” que é a ideia recorrente de que o “lugar do índio é na floresta”. Essa afirmação, como lembra Tomaz Tadeu da Silva, gera outras

⁵⁸ Nome fictício do aluno.

⁵⁹ Aliás, é curioso lembrar como as grades de programação dos canais de TV também são organizadas com certa periodicidade. Mais do que para os telespectadores se programarem, é preciso um período para se gerar um novo conteúdo, ou para se ter uma nova criação, mas nisto se inclui, também, a repetição para criar o hábito de estar ali, naquele horário.

frases negativas, como “lugar de índio não é na cidade”, ou “lugar de índio não é na universidade”, etc. Essas questões surgiram a partir da demanda que vivenciávamos àquele período, que foi a retirada de índios da Aldeia Maracanã⁶⁰. Assim são os processos nos cotidianos: contextualizados, diferenciados, mas em acordo com um arranjo que se repete. Se num ano o que era sensível às questões indígenas era o uso de artefatos tecnológicos e as terras indígenas, no outro não necessariamente será abordado o mesmo tema, mas aquilo que as nossas redes de conhecimentos e significações vão possibilitando/necessitando.

4.4 Superando os clichês nas imagens de escolas e de professores: as relações raciais no cotidiano escolar

Terminada a exibição do filme “Ao mestre, com carinho”, o primeiro comentário que iniciou nossa conversa na PPP foi de Carlos

Carlos: - Eu achei que nada mudou.
(risos de toda a turma)

Érika: - Na verdade essa é uma das primeiras percepções do filme, mas vem muito ao encontro daquilo que sempre falamos no início das aulas: de que temos o discurso de que antigamente era melhor, e será que antigamente era melhor?

Sobre essa questão que foi muito debatida no curso da PPP (de que antigamente a escola era melhor), Alves (2011) problematiza a suposta ideia de que “antigamente a escola era melhor”, a partir de fotografias de escolas, com as quais ela pesquisa os artefatos curriculares:

escolhi logo dois desenhos que mostram “a hora do castigo” nessa escola que dizem “antes era melhor”. Na primeira gravura, um professor tenta apanhar a mão de um aluno acuado, para lhe bater com uma espécie de vara. Na segunda imagem, um aluno que foi colocado em pé e com um chapéu onde vemos escrita a palavra “âne” (asno) busca esconder seu rosto, enquanto, em torno, os colegas riem dele. Decididamente, não posso dizer que essa escola era melhor...Ou acham que posso? Alguns continuam a achar que esta disciplina e o uso destes artefatos – de palmatória a chapéu de burro - talvez dessem jeito nesses alunos com os quais é tão difícil lidar, hoje. Só hoje? Ou antes também era difícil? (ALVES, 2011, p. 73).

⁶⁰Fonte: ALMEIDA, Henrique. Batalhão de Choque entra na Aldeia Maracanã para retirar índios. *Net*, Rio de Janeiro, Jornal do Brasil. 22 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2013/03/22/batalhao-de-choque-entra-na-aldeia-maracana-para-retirar-indios/>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

Esse é um exemplo de como a ideia de que a escola era melhor não condiz com os registros escolares. A noção de que se tem, por exemplo, de que antes os jovens respeitavam os professores é uma ilusão, haja vista esse exemplo que Alves traz dos castigos físicos e vexames aos quais estudantes eram submetidos. Isso não foi diferente no filme, que conta a história de como Mark Thackeray (interpretado por Sidney Poitier) se torna professor. Ele também teve dificuldades com o comportamento dos estudantes. Thackeray é negro e engenheiro nascido na Guiana Inglesa, que vai à Londres, Inglaterra, pelos Estados Unidos, quando se vê sem emprego, em busca de melhores oportunidades. Sem nenhuma expectativa na sua área, decide tentar a carreira do magistério, enquanto aguarda resposta sobre uma vaga na engenharia, em uma escola no bairro operário de East End, onde encontra estudantes em sua maioria brancos, com comportamento ruim e desinteresse na escola. E Carlos, que assistiu conosco o filme, identificou que assim como no período retratado, os jovens da atualidade também são “difíceis de lidar”.

Além disso, ele identificou no filme, também como atuais, outros problemas que o professor enfrentou na escola. Podemos dizer que são “clichês”, ou seja, são esquemas “sensórios-motores” tão bem conhecidos pelos *praticantespensantes*, que se configuram como clichês e rapidamente o identificamos. Essa sensação não cessou. Érika continuou lembrando outras semelhanças com suas próprias experiências: “a sala dos professores é que achei muito parecida com as das nossas escolas, pois tem aquelas professoras que tentam te pôr pra frente, mas sempre tem um professor mais pessimista”. Continuou explicitando sua indignação com outros clichês:

a gente também não pode achar que vamos chegar, resolver o problema e todo mundo vai ser feliz. Esse é um filme sobre o professor-herói [...] e o mesmo discurso que produz esse professor herói, produz o professor fracassado, pois (com todas as aspas que essa frase merece) “se você como professor fracassou, se você não ganhou a turma, a culpa é sua”. [...] E isso exclui tudo que envolve a educação, como se tudo dependesse exclusivamente do professor. Então eu acho que temos que ter um pé atrás com esse professor-herói que vai chegar e resolver todos os problemas (grifo nosso).

Mas, para além dos clichês, “Ao mestre, com carinho” traz um debate muito relevante acerca das relações étnico-raciais num contexto em que essa ainda era uma questão no contexto britânico (tanto entre os espectadores, quanto entre os envolvidos na produção do filme) tratada de modo “velado”. É com sutileza que o diretor James Clavell dá indícios de como esse debate ainda estava “engatinhando”, ou se revelando. Como Thackeray não

conseguia emprego, ele sugere a discriminação racial como razão para esse “insucesso”, quando admite para o diretor da escola que tal situação “pode ter suas razões”.

Esse tipo de prática é o que Müller (2008) chama de “discriminação indireta”, “que redundando em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD; BEGGIN, 2002 *apud* MÜLLER, 2008, p. 72).

O interessante é que como o protagonista é um professor, ele é “socialmente aceito” entre a comunidade escolar, mas numa profissão que é tida como desvalorizada na narrativa. Como o filme foi produzido ainda em tempos de Apartheid, um dos estudantes pergunta à Thackeray se é oriundo da África do Sul, ao que outro colega replica: “não, seu burro, os sul-africanos são brancos”. O filme faz referência a um imaginário racista de que na África do Sul havia apenas brancos, criado no contexto da segregação racial. O professor Thackeray, na verdade, era oriundo da Guiana Inglesa. E o contexto autobiografado no livro que originou o filme é datado no pós-guerra, período de recessão econômica nos Estados Unidos, impulsionando Edward Ricardo Braithwaite a migrar para Londres, na esperança de uma colocação no mercado de trabalho. Anos mais tarde, Sidney Poitier interpreta o professor Mark Thackeray, personagem criado a partir da história do livro autobiográfico⁶¹.

As questões raciais que aparecem no filme foram abordadas superficialmente, em relação ao livro no qual foi baseado. Um exemplo é a relação do professor Thackeray com outra professora branca, que no filme é compreendida como uma amizade, enquanto que no livro eles têm um romance e sofrem represálias da comunidade escolar. O próprio mote do filme dá conta de dirimir todos os conflitos raciais: a motivação do professor e a relação professor-estudante, mais uma vez, são recursos metodológicos (não somente educacionais, mas também cinematográficos) para superar as adversidades (inclusive as raciais).

A breve experiência docente, que no caso do filme dispensa inclusive formação específica, estimula o professor Thackeray a desenvolver amor pela sua nova profissão. O que antes era uma necessidade passou a ser seu ofício, mas não mais por falta de opção, pois

⁶¹ Autor: Edward Ricardo Braithwaite; título: *To Sir, With Love*. Nas palavras de Susie Thomas “Edward Ricardo Braithwaite’s autobiographical novel *To Sir, with Love*, which is based on his experience as a black teacher in a tough East End secondary modern school, offers a remarkable insight into the politics of class and race in postwar London. Sidney Poitier came to London to star in the film version of the novel in 1967, and later appeared in a sequel, based in Chicago, which was made for television in 1996 (*To Sir, with Love II*, directed by Bogdanovich). Yet, surprisingly, the novel itself has been largely overlooked”. (Thomas, 2013). Fonte: THOMAS, Susie. E.R. Braithwaite: ‘*To Sir, with Love*’ – 1959. *Net*, London Fictions. Ago. 2013. Disponível em: <<http://www.londonfictions.com/er-braithwaite-to-sir-with-love.html>>. Acesso em 26 mai. 2014.

quando finalmente recebe resposta positiva sobre sua oportunidade de emprego no campo da engenharia, Thackeray rasga a correspondência sugerindo ao espectador a decisão pela carreira docente. Esses dois elementos seriam também clichês nas tantas tessituras de imagens de professores.

A passagem da morte da mãe de Seales, um aluno negro interpretado por Anthony Villaroo, evidencia as *prácticasteorias* racistas. Seus colegas de escola decidem comprar uma coroa para o funeral, mas não entregam pessoalmente. Quando o professor Thackeray pergunta a razão disso, eles admitem que poderiam sofrer represálias se fossem vistos “entrando na casa de um negro”.

Conversando sobre isso, Érika demonstra como essas relações são complexas:

Rebeca: eu fiquei impressionada com as situações de racismo.

Érika: E também por parte do professor, pois quando ele falava nos índios ele menciona que eles “ficavam dançando e tinham farpas envenenadas”, demonstrando um racismo contra a América do Sul.

Assim, percebemos que as relações raciais⁶² são complexas. Pois a ilusão de que “negro é bacana e branco é preconceituoso” é uma forma simplista, dicotômica e insuficiente de se encarar as relações complexas que atravessam as discriminações existentes entre as relações humanas. Em outro momento da conversa, Juliana diz “mas eu achei muito estranho porque ele era um professor que não sorria, era muito formal”.

Todas essas ponderações acerca do comportamento do professor me instigaram. Por isso percorri trabalhos que abordam a profissão docente, sua história, trajetória, etc. e busquei também pesquisas que tratam as especificidades da profissão docente, no que diz respeito às relações de sexo e cor que atravessam os perfis dessa carreira.

Com as transformações socioeconômicas que aconteceram desde o século XV, a sociedade ocidental demanda também uma outra organização no campo da educação. O processo de escolarização como conhecemos hoje, advém de uma série de demandas surgidas desde esse momento e aconteceram aos poucos. Segundo Nóvoa (1995), ao longo dos séculos XVII e XVIII é que orientações a esse respeito vão surgir. As intervenções de instituições

⁶² Compreendo com Müller que “racismo e preconceito racial são modos negativos de perceber pessoas ou grupos raciais, conferindo-lhes lugares hierárquicos, essas hierarquias são conferidas àqueles que possuem características diferentes daquelas dos que se consideram maioria ou que se consideram ‘melhores’, ‘superiores’. Aí entram como características que marcam: a cor da pele, o tipo de cabelo, o tipo de nariz, o tipo de lábios, etc.[...]. São sentimentos construídos ao longo da história, através do convívio com outras pessoas que são racistas ou preconceituosas e transmitem essas ideias negativas, sem nenhuma comprovação. [...]. Já a discriminação racial é uma ação, uma atitude ou uma manifestação contra uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua raça ou ‘cor’. A discriminação acontece quando o racista manifesta seu racismo ou preconceito e age de alguma forma que prejudica uma pessoa ou grupo” (MÜLLER, 2008, p. 71).

religiosas configuraram um “corpo de saberes e de técnicas” e um “conjunto de normas e de valores” (p. 16), nos quais o primeiro são conhecimentos determinados exteriormente ao mundo dos professores e o segundo são valores e crenças baseadas em princípios religiosos e morais.

Ao longo do século XVIII, foram desenvolvidas definições de regras para “seleção e de nomeação de professores” (Ibid., p. 17). Nesse sentido, os professores aderem a este projeto, que lhes submete à disciplina do Estado e lhes assegura autonomia e independência dos párocos. Assim, continuando com Nóvoa, a ação dos professores

está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos da ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos* (NÓVOA, 1995, p. 17).

Como se estivesse consciente das implicações diversas que a cor de sua pele poderia repercutir, o personagem de Sidney Poitier em “Ao mestre, com carinho” se detém num comportamento formal e sério, que chamou a atenção de Juliana. Como se o diretor também percebesse a necessidade desse tipo de tática, o romance entre o professor Thackeray e a professora branca narrado no livro é invisibilizado, não ganha protagonismo no filme.

No entanto, retomando àquilo que Nóvoa aponta, a forma com que os sistemas educacionais se organizam confere protagonismo ao personagem docente, uma vez que ele ocupa *espaçotempos* de formação cultural/política que possibilita a ascensão social daqueles que são atendidos por ele, em sistemas educacionais. Por isso, esses personagens ganham prestígio entre as comunidades, pois eles são significantes no processo de ascensão social.

Sinto na pele, por exemplo, a valorização que é atribuída à minha atuação na escola em que trabalho pelos pais das crianças de quem já fui/sou professora. Obviamente, é preciso reforçar que estas relações, também, são diversas e complexas. Não é uma situação universal. Se por um lado, muitos me entreolham ressabiados por eu “representar o Estado” (com todas as aspas que essa expressão merece), ou por eu ser branca, ou supostamente ter maior poder aquisitivo em relação às famílias que atendo, ou situação estabilizada por ser funcionária pública, por outro lado, outros me olham com apreço e respeito, visto que acreditam no processo educativo como transformador e que eu, como professora, estaria sendo importante para os filhos deles nesse processo. Ainda assim, sabemos que, em contextos educativos mais

elitizados, por vezes os docentes são menosprezados pela comunidade escolar por terem menor poder aquisitivo do que o público com quem eles lidam.

Uma passagem do filme que nos diz um pouco dessas linhas tênues nas relações sociais que são estabelecidas nas escolas é uma em que, durante uma aula em que o professor ensina à turma a cozinhar, uma estudante diz que o acha estranho porque ele “parece ser do mesmo mundo que o dos estudantes, mas não o é”. Essa sensação é entendida por Nóvoa como uma “ambiguidade no estatuto dos professores” (1995, p. 18). Para ele, isso ocorre a partir da segunda metade do século XIX, pois,

fixa-se nesse período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia (NÓVOA, 1995, p. 18).

No caso do professor Thackeray, outro fator determinante para conduzir sua conduta são as relações raciais. A passagem em que os estudantes justificam a ausência no velório da mãe do amigo negro revela bem isso. Com essa passagem tem-se uma sensação de que há, no imaginário racista, a ideia de que negros não seriam respeitáveis, como se eles ferissem a honra de alguém. E, por isso, o professor demonstra superar esses mitos engendrando táticas, pois está sempre na vanguarda, impecável e formal nas relações que estabelece.

Tais considerações concatenam com a abordagem que Müller (2008) faz no que compreende como “discriminação indireta”, pois ela lembra que a discriminação não está nas leis, ou cristalizadas, mas sim nas relações dos indivíduos, nos cotidianos: “essa discriminação frequentemente tem um caráter indireto e se dá de formas mais ou menos tortuosas. Não se discrimina a cor da pessoa, mas a situação. É o não-branco que está no lugar que não é ‘seu’ lugar” (MÜLLER, 2008, p. 62).

Em sua pesquisa, essa mesma autora propõe analisar os estatutos que indicam conjunto de valores e normas de condutas consideradas para se atuar no magistério. Na maioria dos estados do Brasil ela verifica que promover ações e condutas que preservem o respeito às diferenças (raciais, gênero, credo, etc.) são previstas em tais estatutos, mas não especificam em quais relações isso deve ser considerado, ou seja: entre os estudantes; entre estes e professores, ou entre funcionários, etc. Então, ela chama a atenção para os casos dos estados do Amapá e Alagoas, que possuem em seus estatutos a proibição de discriminação

entre os docentes. A partir disso, ela conclui que, se tais situações são pautadas em legislação específica, é porque indica que há conflitos em tais relações (2008, p. 67).

Com todas essas implicações nos cotidianos do professor Thackeray, ele lança mão de suas táticas e não esmorece ou se sente intimidado. Enfrenta as questões que lhe são postas e busca superá-las também com intuito de demonstrar que, mesmo sendo questionado, tem tanta competência quanto os demais colegas. Seria mais uma tática contra as *prácticasteorias* racistas.

Esse filme nos faz sentir que muitas questões que aborda ainda estão presentes nos sistemas educacionais, no Brasil. A feminilização da carreira docente também implica num outro dilema que se cruza com as questões de cor.

Teixeira (2008) desenvolveu um minucioso trabalho acerca do quadro docente no Brasil, com estudo detalhado no que se refere aos níveis de formação, aos segmentos em que os professores atuam, às regiões do Brasil, à cor e sexo. Com sua pesquisa, Teixeira aponta algumas questões, que configuram o quadro de professores no país:

- 1 – uma concentração das professoras no ensino fundamental; concentração da maior parte para negras;
- 2 – a participação dos homens negros nesse nível de ensino também é mais elevada que a dos brancos;
- 3 – no ensino médio encontramos proporções semelhantes para os homens, independente da cor, enquanto entre as mulheres brancas, as brancas superam as negras;
- 4 – o ensino superior é sempre masculino e branco; e a proporção dos negros é maior que a das brancas;
- 5 – o ensino profissional também é masculino, mas os homens negros estão na categoria duas vezes mais que os homens brancos; a participação das mulheres é reduzida independente da cor;
- 6 – o ensino de educação física também é masculino, e homens negros e mulheres brancas superam seus parceiros do mesmo sexo (TEIXEIRA, 2008, p. 35)⁶³.

Com essa pesquisa, vemos que, conforme o nível de ensino vai sendo mais elevado, temos um quadro docente majoritariamente masculino e branco. Ou seja, os profissionais docentes que atuam em segmentos da educação que exigem formação menos especializada, são marcadamente mulheres e negros/as. É preciso levar em conta que essa pesquisa não abrange lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis (LGBT), pois é conduzida a partir do Censo Demográfico de 2000, que não abrange essas identidades. No entanto, é sabido que a categoria dos profissionais da educação tem uma presença expressiva desses grupos. Fica, então, um indicativo da demanda tanto do Censo Demográfico, quanto dessa dissertação. Isso

⁶³A pesquisa de Teixeira tomou como base o Censo Demográfico de 2000.

indica como as características de gênero e cor ainda influenciam a trajetória, formação e atuação desses profissionais.

Portanto, as questões de gênero e cor são fatores que atravessam as questões da categoria de professores de modos diferentes, criando desigualdades. Assim, os docentes não se situam num lugar ou outro. Os fluxos se modificam, como por exemplo, o contexto da profissão docente do filme em relação à pesquisa de Teixeira. Tais contingências atingem, ainda que de modo indireto, os “*saberesfazeres*” dos professores e criam desigualdades entre os variados profissionais e entre os níveis de ensino.

A conversa continuou e nos levou a temas inesperados. Uma das estudantes da PPP trouxe uma questão que nos levou a conversar acerca da autonomia docente.

4.5 Autonomia pedagógica: isso existe? Isso pode?

Na continuação da ‘conversa’, ouvimos o seguinte:

Maria Auxiliadora: - Mas eu acho que não foi só essa questão também. Ele mostrou que se seguisse o currículo oficial que estava posto não iria dar certo. Eu achei que o filme também foi por aí. Hoje o professor pode fazer isso?

Érika: - Pode e faz.

Simone: - Isso depende dos seus valores e tem a ver com aquilo que você acredita que é a forma que você tem de tocar seu aluno.

Érika: - Existe um currículo imposto, um currículo oficial, cada dia que passa ele é cada vez mais fechado, mas na hora de dar aula as nossas redes estão aí e por mais pressão que a gente sofra o professor acaba fazendo aquilo que acha melhor e existe, por outro lado, uma pressão para que isso seja mais dificultado. Por exemplo: o livro didático ou a apostila é dada para todas as turmas, mas a forma que cada professor entende e passa aqueles conteúdos são diferentes de professor para professor.

Rebeca: - A gente pode alfabetizar com “Vovó viu a uva”, mas também podemos alfabetizar com um livro belíssimo e que tenha mais significado. A mesma coisa acontece com o professor de “Ao mestre com carinho”. Ele poderia ensinar o conteúdo de Matemática que ele estava dando no início, mas ele resolve trabalhar outras coisas, como ensinar a cozinhar para se “virar sozinho”. Isso dá a sensação de que ele não está respaldado pelo currículo oficial, mas está. O currículo naquele período tinha conteúdos como “coisas que donas de casa devem aprender”. Vocês observaram que as mulheres não faziam Educação Física? Eram só os meninos que faziam. E tinha um currículo a ser seguido para as mulheres e outro pros homens. Então você formava mulheres para casar⁶⁴ (grifo nosso).

Esse trecho da conversa mostra um posicionamento encaminhado por Érika, Simone e eu acerca da provocação pedagógica de Maria Auxiliadora. Mesmo assim essa é uma questão

⁶⁴ Discussão sobre o filme “Ao mestre com carinho” (James Clavell, 1967), realizada em 23 de outubro de 2013, na disciplina PPP II.

que continua me provocando. Além dela, tem a angústia de Stephanie, que também e ainda me provoca (“qual é a função do professor?”).

Trago novamente a imagem de uma cena do filme que nos remete aos usos de artefatos culturais nas escolas.

Imagem 31 – Filme “Ao mestre, com carinho”.



O uso desses artefatos culturais que aparecem nessa cena, inevitavelmente, será questionado: moedor de carne, bacia, temperos, verduras, ervas, colheres, etc. Esses artefatos são de escola? A resposta mais comum seria a negativa, pois esses artefatos culturais estão comumente presentes nas cozinhas de residências, de restaurantes, de escolas, de igrejas, etc. Mas na sala de aula de uma escola... Não. Será que não? Isso justifica a questão formulada por Maria Auxiliadora.

Uma das táticas do professor Thackeray com o grupo desinteressado que encontrou (aliás, foi a última turma a receber professor e já era afamada entre os docentes, na sala de professores) foi de tratar de assuntos que fugiam do currículo oficial, mas que interessava aos estudantes. Thackeray percebeu que não adiantaria dar continuidade no currículo oficial se

antes não conquistasse o interesse dos estudantes. Sua forma, então, de alcançar isso foi de falar do mundo dos estudantes, suas dificuldades e angústias sobre o futuro. Era o último ano daquela turma. Dali em diante eles se formariam e iriam trabalhar fora, morar sozinhos, etc.

Assim, além de tratar de assuntos sobre como se portar diante de ambientes formais e sobre a importância da formação cultural, o professor pede que os estudantes homens se retirem da sala de aula para que ele fale somente com as mulheres sobre o comportamento delas diante dos homens, pois em muitas passagens dos filmes os homens as tratam com desrespeito e elas demonstram ter naturalizado aquele tipo de tratamento.

Essa conversa, ainda que tenha uma suposta ingenuidade, é interessante, dado o contexto do movimento feminista da década de 60, ano em que o filme foi lançado, e demonstra como as mulheres têm papel protagonista nos processos de transformações sociais diversos. Foi a partir da mudança de postura delas que os homens da turma também mudaram o comportamento. É como se elas estivessem apontando os caminhos e as *prácticasteorias* necessárias de serem adotadas a partir daquele momento.

Assim, o professor consegue estabelecer um diálogo sobre os cotidianos e os interesses dos estudantes, com dois movimentos que me chamam atenção: 1) ir para fora da escola, quando decide levá-los ao museu; 2) trazer para dentro da sala de aula coisas do mundo “lá fora”. Com isso, chamo atenção para a dicotomia entre os *saberesfazeres* tecidos nas escolas, e fora delas, pois eles não são desconectados daqueles tecidos *dentrofora* delas. Alves (2012b) nos lembra que: “as relações múltiplas entre redes educativas cotidianas, [...] permitem compreender que os movimentos, dentro dessas, são feitos em todos os sentidos, já que vão sendo encarnadas nos seus múltiplos *praticantespensantes*, em processos cotidianos” (ALVES, 2012b, p. 12-13) (grifo nosso). Em outras palavras, os *saberesfazeres* tecidos nas nossas residências, nas ruas, nos movimentos sociais, e em tantos outros *espaçostempos* que frequentamos, levamos para escola encarnados em nós e vice-versa.

Com esses dois movimentos do professor Thackeray, mais uma vez, partilhamos uma das angústias dos professores: levar turmas para fora da escola. Os professores colegas de Thackeray e o diretor sugerem certa apreensão, mas ainda assim Thackeray realiza o passeio, com apoio de outra professora. Para surpresa do professor, os estudantes vão ao passeio muito bem vestidos e se encantam com a atividade. Partilhamos novamente outra angústia de professor: trazer elementos não recorrentes nas escolas para dentro da sala de aula, como os utensílios domésticos de cozinha da imagem 31.

Ainda com o objetivo de tratar as angústias dos estudantes, vemos que Thackeray decide ensinar algo básico para a sobrevivência no mundo adulto: cozinhar. Diferente de

atividades dedicadas somente às mulheres ou somente aos homens na escola, esta atividade incluiu a presença de ambos os grupos, mais uma vez fazendo referência ao movimento feminista contemporâneo do filme. Esse professor, a partir de sua própria experiência de vida (vindo da Guiana Inglesa, através dos EUA, solteiro e morando sozinho), sabia da necessidade daqueles *saberesfazeres* nos cotidianos. Pois sim, é importante frisar que cozinhar requer não apenas uma prática, mas saberes e que não devem ser considerados como dissociados. Assim, esses artefatos ganham contextualização no *saberfazer* pedagógico de Thackeray, mas isso significa, por outro lado, que outros conteúdos foram “excluídos” do planejamento, o que angustia Maria Auxiliadora.

Dessa forma, será que nessa atitude não estaria intrínseca a ideia de que negamos os conteúdos a que estudantes têm direito? Mesmo considerando que os estudantes não compreenderiam ou não seriam interessantes a eles tais conteúdos? Será que seria desinteressante a completamente toda a turma? Estou partilhando essas dúvidas, assim como as angústias de Maria Auxiliadora e de Stephanie: a função do professor permite que ele exerça sua autonomia, inclusive considerando essas questões?

Em uma conversa entre professoras sobre a formação de turmas no CIEP, no qual trabalhei, surgiu a seguinte pergunta: “quais são, afinal, os conteúdos do 6º ano?”⁶⁵. Em tom de brincadeira uma das colegas respondeu que, mesmo que não seja o único conteúdo, uma coisa era certa: seria necessário alfabetizar alguns estudantes. Obviamente que não eram todos os alunos analfabetos, mas essa é uma questão que surge com as diversas cobranças (através de avaliações externas e apostilas, etc.): devemos então desconsiderar as dificuldades dos estudantes e aplicar tais conteúdos sem levá-las em conta? E se o leitor achar que a resposta a essa pergunta é positiva, importa fazer outra pergunta: a quem isso serve?

Assim, a partir dessas considerações, entendo que a autonomia do professor permite que ele identifique as necessidades dos *praticantespensantes* envolvidos no processo educativo. Não há sentido, por exemplo, em Biologia, exigir que os estudantes saibam que uma aranha tem oito patas, enquanto que esses estudantes têm problemas na sua comunidade com a dengue, com a desnutrição, com infestações de piolhos, entre tantos problemas que identificamos nas comunidades cariocas.

Isso não significa que iremos negar os conteúdos necessários para que eles passem no vestibular, por exemplo, mas existem prioridades latentes nos cotidianos que precisamos

⁶⁵ Na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, os professores formados em Pedagogia estão lecionando para turmas do 6º ano (chamado “ginásio experimental carioca”), sob a forma de experimentação, mesmo tais professores não tendo habilitação para atuar especificamente nesse segmento. O início dessa política pública gerou muitas dúvidas, como essa.

tentar abordar, dar conta com os estudantes, para então abordar outros conteúdos a que eles têm direito e que nós, professores, temos o dever de garantir. Afinal, nós professores prestamos serviços à sociedade, especificamente as comunidades escolares. É para as necessidades desses grupos (e não outros) que devemos estar atentos.

Portanto, mais do que transmitir conhecimentos (como se conhecimentos fossem epidemias, ou os estudantes depositórios em que colocamos dentro da cabeça deles determinados conteúdos) os professores ampliam as redes educativas que cada um vai tecendo, seja em conjunto, seja em outros *espaçostempos* relevantes para os estudantes, pois “nossos contatos com pessoas e artefatos culturais foram sempre variados e nos influenciaram de modos diferenciados, tanto nas redes educativas de ontem, como nas de hoje” (ALVES, 2011, p. 76).

4.6 A materialidade do currículo: os artefatos tecnológicos e a autonomia dos *docentesdiscentes* e dos *discentesdocentes*

Um das questões que vem preocupando quanto a essa autonomia docente tem relação com os usos dos artefatos tecnológicos, que aos poucos vêm ocupando os cotidianos escolares. A Lei estadual de nº 5222/2008, modificada pela Lei nº 5453/2009, nos diz em seu artigo primeiro que

fica proibido o uso de telefones celulares, walkmans, diskmans, Ipods, MP3, MP4, fones de ouvido e/ou bluetooth, game boy, agendas eletrônicas e máquinas fotográficas, nas salas de aulas, salas de bibliotecas e outros espaços de estudos, por alunos e professores na rede pública estadual de ensino, salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos(RIO DE JANEIRO (Estado), 2009).

Essa Lei vem fundamentada na constante preocupação de muitos colegas professores de que os estudantes não prestam atenção nas aulas, trocam colas através de mensagens de textos, se distraem com jogos instalados nos celulares, etc. Esse tipo de argumentação fundamentou as Leis citadas, em uma Câmara de Deputados mais preocupada com isto que com o salário de professores, evidentemente. As retomo porque partilhar os cotidianos com outros professores significa também entender suas angústias, ainda que meus posicionamentos sejam diferentes de muitos colegas. Esses colegas, cujo medo de “não

saberem usar/lidar” com esses artefatos, muitas vezes, se imobilizam e aceitam leis desse tipo que os imobiliza tanto quanto a seus estudantes, impedidos de pedagogicamente inovar e ir ao encontro daquilo em que os estudantes estão interessados. Como indicamos antes, crescentemente, somos todos *docentesdiscentes*, e com o interesse e facilidade que os jovens e mesmo as crianças têm em lidar com os novos artefatos tecnológicos, muito poderíamos aprender com eles.

Ou seja, essa Lei, que proíbe o ‘uso’ desses artefatos aos estudantes, proíbe-o, também, aos docentes, privando-os de lançar mão de outras formas de *aprenderensinar*, já que (se formos “respeitar” a lei literalmente) os professores, assim como os estudantes, necessitam de autorização prévia para tal. Desse modo, essa Lei, que proíbe o uso dos novos artefatos tecnológicos, contradiz as ações dos próprios gestores do sistema educativo, que estimulam este uso com implantação de sistemas informatizados para uso dos professores ao passo que acusam os mesmos de não se interessarem pelos usos pedagógicos possíveis desses artefatos. Enfim, se compreendemos que nas salas de aula nós trocamos conhecimentos com os estudantes e que os usos dos artefatos tecnológicos são muito mais fáceis de serem *aprendidosensinados* pelos jovens, essa Lei priva os próprios *docentesdiscentes* dos usos cada vez mais elaborados desses mesmos artefatos.

Lembro-me, ainda, do sistema implementado nas escolas municipais Rio de Janeiro, chamado “Escola 3.0” (extremamente caro, aliás), que não tem nenhuma serventia aos docentes, pois tudo o que é registrado em papel, é lançado no referido sistema, fazendo com que os docentes realizem duas vezes o mesmo trabalho. Além disso, os dados do referido sistema não são acessados pelos gestores, nas coordenadorias. Se por um lado, isso nos preserva de mais um dispositivo de controle, por outro lado, são dados que têm utilidade para eles, mas a que eles não têm acesso. Ou seja: não há utilidade nenhuma, pois se os dados são acessados somente pelos gestores da unidade escolar, eles podem fazer isso através de documentos em papel, que também existem.

Ainda sob o alerta dos *docentesdiscentes* dos cotidianos escolares que já sabiam dos problemas e das limitações que o “Escola 3.0” traria, ele foi imposto a todos os docentes, inclusive àqueles que sequer sabem usar computadores, como toda política educacional que desrespeita os *docentesdiscentes* e *discentesdocentes*. Hoje é tido como um sistema muito custoso, pois muitas escolas não têm computadores suficientes e nem internet para que os dados sejam lançados. O treinamento para uso desse sistema se limitou apenas a um tutorial encaminhado via e-mail para as/os diretores de escolas. Sua finalidade limitou-se ao controle – falho – e hoje ainda perdura aos trancos e barrancos. Sem as condições que viabilizem seu

uso, alguns professores o ignoram, mas fica a cargo de diretores/as e coordenadores/as cumprirem esse papel, sobrecarregando estes profissionais.

Importa, assim, retomar o que Alves (2010) chama de ‘estado caótico do currículo’, pois para as pesquisas com os cotidianos, os processos de *aprenderensinar* são tecidos através de *redes de conhecimentos e significações*, e estas são estabelecidas das formas mais variadas possíveis.

As políticas públicas hegemônicas em educação são cegas para essas *práticaspolíticas* dos cotidianos:

não existe, nas pesquisas com os cotidianos, [...] a compreensão de que existam “práticas e políticas”, [...], uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (ALVES, 2010) (grifo nosso).

Como Alves diz, os conhecimentos e as significações hegemônicas são tecidos por *praticantespensantes* que não enxergam as *práticaspolíticas* não-hegemônicas, ou ainda os currículos em redes ou os conhecimentos “rizomáticos” (DELEUZE, GUATTARI, 1995), pois aprenderam a ver somente de modo hegemônico. Vê-los, reconhecê-los, legitimá-los, ou ainda “universalizá-los” (tornando-os hegemônicos) não vai transformar a educação. O que os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares já fazem (e precisam) é tomar *espaçostempos* vazios⁶⁶ para se “esparramar”, para ocupar *espaçostempos* vazios – onde criam/inventam táticas, conhecimentos e significações que precisam ser respeitadas – tornando-os *espaçostempos* melhores para quem deles precisa e neles estão.

⁶⁶ “Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo o que diz respeito a conteúdo, significação, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver espaço puro, virgem portanto para recebê-la”(BROOK *apud* ALVES, 2011b, p. 9).

BUSCANDO UM PONTO FINAL, POR ENQUANTO...

Eu não sei na verdade quem eu sou
 já tentei calcular o meu valor
 Mas sempre encontro sorriso e o meu paraíso é onde estou
 Por que a gente é desse jeito?
 criando conceito pra tudo que restou[...]
 Velhinhos são crianças nascidas faz tempo
 com água e farinha colo figurinha e foto em documento
 Escola! É onde a gente aprende palavra...
 Tambor no meu peito faz o batuque do meu coração[...]
 Perceber que a cada minuto
 tem um olho chorando de alegria e outro chorando de luto
 tem louco pulando o muro, tem corpo pegando doença
 tem gente rezando no escuro, tem gente sentindo ausência.
 (ANITELLI, 2011)

Buscar um ponto final significa que preciso encaminhar um encerramento dessa dissertação. Já algo concluído supõe algo fechado, o que não pretendo para este trabalho. Acho que essa ideia é clichê. Óbvio que aquilo que está escrito não pode mais ser mudado após publicação. Mas ainda assim quero que essa dissertação produza continuidades, nunca lineares, mas rizomáticas.

Apontar que alcancei resultados também não é interessante. Educação não tem resultados mensuráveis. Pelo menos nem todos os resultados de um processo educativo são mensuráveis. A prática antecede a narrativa sobre a prática e, por sua vez, a escrita acerca da narrativa, por isso, a denominamos nos cotidianos de *prácticateoria*. Isso implica em assumir que após pensar as *prácticasteorias* pretendo transformar as minhas próprias, convidando o/a leitor/a a conhecê-las, mas não a reproduzi-las, pois seria prepotente e autoritário achar que elas servem aos outros assim como foram úteis a mim.

Desejo que o/a leitor/a se inspire para suas próprias criações, mas sempre considerando as diferenças, respeitosamente, e assim compreendendo o outro como legítimo Outro. Parafraseando aquilo que Anitelli traz na letra de música da epígrafe, mais do que apontar produtos ou “criar conceitos” pretendo sensibilizar o/a leitor/a para o fato de que uma

mesma coisa tem diferentes sentidos ou significados, como o ato de chorar para Anitelli, que pode ser “um olho chorando de alegria e outro chorando de luto”. Cabe a cada um estar atento a essas diferenças e também às demandas cotidianas variadas, que provocam efeitos em pessoas comuns, de carne e osso nos cotidianos.

Ao contrário de resultados, creio que os processos interessam mais ao campo da educação – e este é um recado mais direto que faço aos também *praticantespensantes* que produzem políticas públicas no campo da educação. Por isso, considero relevante retomar alguns processos importantes nas pesquisas com os cotidianos que abordei nessa dissertação.

Em 2006, quando iniciei o curso de Pedagogia, o professor Dirceu Castilho Pacheco me apresentou as principais questões das pesquisas com os cotidianos e as propostas daqueles que eram filiados a elas. Dentre tantas abordagens e entre metodologias, críticas acerca dos processos dicotômicos criados nas ciências da Modernidade e aos modos hegemônicos de compreender os cotidianos escolares, o que mais me identifiquei nessa pesquisa foi seu caráter ético.

Ética sim, pois não é “hipocrisia” dizer que nos cotidianos criamos conhecimentos e significações centrais aos seres humanos. Afirmar isso significa que existem outras formas de se criar conhecimentos, tão legítimas quanto as formas como os conhecimentos são criados no meio acadêmico.

O desafio para o desenvolvimento dos conhecimentos e significações nessas pesquisas é buscar as *prácticas teorias* e as formas como são tecidos pelos *praticantespensantes* nos tantos cotidianos pesquisados. Nilda Alves e Regina Leite Garcia apontam há anos que as narrativas são importantes elementos, através das quais podemos mapear aquilo que é tecido nos cotidianos. Com Michel de Certeau, Luce Giard, Humberto Maturana, entre tantos autores, percebemos como a oralidade é importante para a compreensão da vida cotidiana, pois é, através daquela que a organizamos.

Assim, ao longo dos anos, os autores das pesquisas com os cotidianos vêm considerando que nas ‘conversas’ é que essas narrativas vão surgindo. Esse processo metodológico vem sendo considerada a partir dos documentários de Eduardo Coutinho, cineasta muito querido para o grupo de pesquisa do qual sou membro.

As ‘conversas’ são tecidas com as táticas dos *praticantespensantes*. Quando entramos nelas não sabemos ao certo onde vamos chegar. Mas assumir as ‘conversas’ como processo necessário a essas pesquisas, significa que assumimos que nos comunicamos com os *praticantespensantes* de nossas pesquisas e que, portanto, há uma interação no processo necessária ao desenvolvimento de teorias, ideias, conceitos e de nosso próprio trabalho.

É nesse sentido, portanto, que entendemos como “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) as narrativas de *docentesdiscentes*, bem como as imagens. Pois, através delas, é que desenvolvemos ideias e teorias. Sem elas isso não seria possível.

Com isso, busquei ao longo da pesquisa, o cinema como uma forma de conversar acerca dos assuntos mais diversos com as estudantes da Pedagogia, bolsistas de iniciação científica do Laboratório Educação & Imagem e seus colegas na PPP e no grupo de pesquisa. Esse processo deu indícios dos ‘mundos culturais’⁶⁷ dos estudantes desse curso e alguns processos formativos relevantes para eles – testemunhando seu “presente virtual” (MACHADO, 2009) em cada exibição de filme, ou seja, como se nós estivéssemos testemunhando a história do filme com as percepções que temos no tempo atual. As características e os modos de agir de *docentesdiscentes*, nesses ‘mundos culturais’ surgiram através de narrativas ou de “artes de dizer”. Lembremos de Certeau (1994) que nos diz que as “artes de dizer” se alternam e são cúmplices às “artes de fazer”:

no relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” (uma operação técnica etc.) e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do “real” – ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura: “era uma vez...” Desse modo, precisamente, mais que descrever um golpe, ela o *faz*. Para voltar ao que dizia Kant, ela mesma é um *ato* funâmbulo, um gesto equilibrista em que participam circunstância (lugar e tempo) e o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocando um conjunto, em suma “uma questão de tato” [...] Algo na narração escapa à ordem daquilo que é suficiente ou necessário saber e, por seus traços, está subordinado ao *estilo* das táticas (CERTEAU, 1994, p. 153-154).

Importa compreender que as narrativas dos *docentesdiscentes* foram tecidas com implicações muitas, tal como as “artes de fazer” ou as “táticas”. Tais narrativas apontaram, dessa forma, as imagens-clichê de professores dos filmes que assistimos e, por sua vez, as subversões desses. Pois, relembramos, para Deleuze, clichês são “esquemas sensório-motores” que indicam que os *praticantespensantes* os conhecem tão bem em seus cotidianos que os identificam rapidamente nos filmes (1995). Mas a potência do clichê está justamente nessa identificação que provoca, por sua vez, sua própria subversão.

Desse modo, tivemos filmes que nos desconsertaram. Fomos conversando buscando compreendê-los além dos clichês. Esse processo foi potente, porque fomos assim identificando as variadas *prácticateorias docentesdiscentes*. Identificamos nos professores dos

⁶⁷ Na pesquisa coordenada, atualmente, por Nilda Alves, os objetivos dela são: identificar e compreender os ‘mundos culturais’ dos professores e como as redes educativas nas quais circulam se relacionam com os cotidianos escolares, criando possibilidades de ação curricular.

filmes aquilo que no fazer deles nos desestabilizavam, nos incomodavam, aquilo que não aceitávamos ou ainda aquilo que desejávamos ou recusávamos. Para além de mapear os currículos tecidos pelos estudantes de Pedagogia seus ‘mundos culturais, identificamos suas preocupações e suas “redes de indignação e esperanças” (CASTELS, 2013) com a carreira docente e, sem dúvida, esse processo foi tão formativo para mim, quanto para os demais participantes da pesquisa.

Nesse trabalho, conseguimos através de quatro dos filmes debatidos (“O vento será tua herança”, “O pequeno Nicolau”, “Ao mestre com carinho” e “Verônica”) desenvolver temáticas encontradas a partir deles e de nossas ‘conversas’. Tais temáticas envolveram: a) as relações entre docentes e as autoridades, com o filme “O vento será tua herança”; b) as relações entre discentes, através do filme “O pequeno Nicolau”; c) as relações entre docentes e discentes; d) as relações entre os próprios docentes; e) os artefatos culturais e tecnológicos, sendo essas três últimas temáticas desenvolvidas com o filme “Ao Mestre, com carinho”.

Com essas cinco temáticas principais, identificamos as questões sobre “diferenças” e “discriminação racial” presentes em processos educativos, identitários e curriculares *nos/dos* cotidianos escolares.

As diferenças foi uma temática encontrada em diversas passagens, como no momento do capítulo dois, em que tratei o direito ao pensamento livre a partir dos diferentes credos. Com o “O vento será tua herança”, trouxe um debate atual acerca do ensino religioso em escolas públicas e como isso pode abalar o direito às diferenças e promover práticas fundamentalistas e discriminatórias contra praticantes de religiões não hegemônicas.

Em “Ao Mestre, com carinho” as discussões sobre as diferenças tiveram outros percursos, como as relações de gênero que atravessam o quadro docente no Brasil. Nessa passagem fica, com a perspectiva da “sociologia das ausências”, a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada acerca dessas diferenças entre docentes, pois a ausência de pesquisas específicas acerca da presença de pessoas de grupos como LGBTTT é alarmante, já que se refere a uma categoria que conta com uma presença marcante desses grupos.

Com este filme, nossas ‘conversas’ também foram no sentido de abordar as discriminações raciais nos cotidianos escolares, tanto entre discentes, quanto entre docentes-discentes e entre docentes-docentes. Além disso, também com esse filme, “Verônica” e outros que foram citados, os clichês foram abordados nas imagens de professores.

Com Caputo (2012), compreendo que não cabe “tolerar” o outro, pois neste termo estão implícitas as relações de poder e hierarquia entre grupos hegemônicos e não hegemônicos. Sugiro para as relações humanas, antes, um profundo respeito às diferenças,

compreendendo-as como legítimas. Maturana (2001) nos ajuda a compreender essa ideia quando nos diz que as relações cotidianas são estabelecidas com emoções e que estas, por sua vez, tendem a produzir experiências boas/ruins. Assim, ele nos oferece uma noção do que seria amor, desmistificando as implicações dessa palavra: “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (MATURANA, 1998, p. 67).

Para mim essa seria uma utopia, mas não que ela significasse somente algo inatingível. Ela significa que é um sonho pelo qual precisamos trabalhar intensamente para alcançar e que a tentativa de alcançá-la nos faz trabalhar. Por outro lado, compreendo que as *redes de conhecimentos e significações* existem em sua potência a partir justamente das diferenças. Pois são elas que possibilitam ampliar a variedade e as diversidades dos conhecimentos e significações tecidos. Por isso, compreender os cotidianos escolares (e também outros) como ‘comunidades de afetos’, faz cada vez mais sentido e tem importância para os processos democráticos. Pois, retomando o que Carvalho (2009) nos diz, interessa aos processos de democratização a “potência inventiva dos afetos e afecções”. Isso evitará “a mutilação da espontaneidade, da alegria de aprender, do prazer de criar, nas salas de aulas das escolas” e de *espaçostempos* cotidianos outros (CARVALHO, 2009, p. 196).

Outra importante abordagem feita nesse trabalho parte da questão posta por Maria Auxiliadora sobre a autonomia do professor: “isso pode?”. Na abordagem que fiz, considerei a “materialidade do currículo” pesquisada por Alves (2010), há anos. Com essa ideia, a autora chama atenção para os artefatos culturais presentes nas escolas e suas relações com os currículos. Posso dizer, que fiz algumas proposições a partir dos questionamentos da colega, mas não quero me responsabilizar pelos usos que ela poderia fazer dessas proposições, pois minha proposta é ‘conversar’, e com isso não quero dar como acabada essa discussão.

Outro ponto relevante acerca dos artefatos tecnológicos é como tem sido as relações dos *docentesdiscentes* nos cotidianos escolares com estes, à medida que vão entrando nos *espaçostempos* escolares de muitas formas. Pois, ainda que sejam impostas aos *praticantespensantes* determinadas políticas, “a prática cotidiana restaura com paciência e tenacidade um jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição (de um modelo, de um sistema ou de uma ordem): poder fazer é tomar a própria distância, defender a autonomia de algo próprio” (CERTEAU, GIARD, 2009, p. 340). Os usos desses artefatos tecnológicos e seus percursos não são dados, pelo contrário, ao mapeá-los identificamos como eles são passíveis de serem subvertidos.

Sei que no início intitulei essas considerações finais como ‘uma busca por um ponto final’, mesmo estando mais interessada em reticências. Se bem que existem outros sentidos para “ponto final”, como no Rio de Janeiro, que pode ser entendido apenas como última parada de um ônibus, no qual posso descer ou esperar que ele retorne ao outro ponto final; descendo, posso andar, entrar em outro ônibus, em um metrô, em um trem e continuar minhas caminhadas, meus percursos, sem saber muito bem onde chegar. Ferrazo (2003), em seu texto “Eu, caçador de mim” nos diz o que as metodologias das pesquisas com os cotidianos permitem aos próprios pesquisadores:

em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros”.

Por vezes, quando nós nos explicamos, pensamos explicar os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mas, mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos *caçacaçador*. E, com essas explicações, nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:

- eu penso o cotidiano enquanto me penso;
- eu faço parte desse cotidiano que eu penso; eu também sou esse cotidiano;
- eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano;
- esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros...
- mas eu também sou esses outros;
- sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão;
- sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje;
- mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão.

Estudiosos que somos de nossas dúvidas, desejos, angústias, medos, fracassos e sucessos, queremos sempre saber os porquês dessas buscas:

Longe se vai sonhando demais

Mas onde se chega assim

Vou descobrir o que me faz sentir,

Eu, caçador de mim (p.160-161)

Descer desse ônibus, ir às ruas, buscar um lugar, meu lugar, conhecer outros lugares, encontrar meus pares, outros pares, nas cidades, pelos bairros, pelos diferentes estados e países, povos e culturas. Olhar o outro e senti-lo, sentir a si mesmo nos outros que encontramos. Buscar outros, em outros lugares nos põe em contato com as diferenças e, ao mesmo tempo, com nós mesmos. Aos professores com quem estive, deixei um pouco da minha história com eles e eles deixaram um pouco de suas histórias comigo. Hoje, considero que, desde que iniciei essa pesquisa, sou outra e deixei um pouco de mim com outros. Amanhã não pretendo ser a mesma, nem desejo que os outros permaneçam os mesmos, porque acredito que movimentar-se é intrínseco ao viver cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Edson. Após distribuição de cartilha considerada machista, Estado fará ações pró-LGBT. *Net*. Jornal O Dia. 2 Abr. 2014. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-04-02/apos-distribuicao-de-cartilha-considerada-machista-estado-fara-aco-es-pro-lgbt.html>>. Acesso em: 04 Abr. 2014.

ALVES, Nilda Guimarães. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente* : o caso do cinema suas imagens e sons. Financiamentos CNPq, FAPERJ e UERJ, 2012-2017. (Projeto de Pesquisa)

_____. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores – as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão dos *espaçotempos* de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis – RJ: DP ET Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

_____. Nós somos o que contamos: narrativas de si como prática de formação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008a.

_____. Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008c.

_____. Lembranças em imagens. In: PASSEGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008d.

_____. Sobre novos e velhos artefatos curriculares: suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In: Carlos Eduardo Ferraço. (Org.). *Currículo e Educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires* – 1ª ed. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011a, p. 71-84.

_____. Currículos em 'espaçotempos' não escolares - isso existe? - redes educativas como o outro em currículo -. In: X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo, Belo Horizonte/MG: UFMG, 2012a.

_____. Políticas e Cotidianos em Redes Educativas e em Escolas. XVI ENDIPE: Didática e Práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Trabalho apresentado na mesa “Políticas Públicas educacionais contemporâneas e seus impactos no cotidiano das escolas”. 2012b.

ALVES, Nilda Guimarães. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Abr, 2010, Belo Horizonte.

ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; PASSOS, Mailsa; SGARBI, Paulo (Org.). *Muros e Redes: conversas sobre escola e cultura*. Porto: PROFEDIÇÕES, 2006.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). *Professora pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&Alii, 2002.

ANDRADE, Nívea Maria da Silva. *Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos*. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ANITELLI, Fernando; O TEATRO MÁGICO. *Eu não sei na verdade quem eu sou*. Produção independente. Osasco – SP: 2011. Álbum “A sociedade do espetáculo”.

ARAUJO, Rose. Iscola... O crime. *Net*, Blog “Rose Araujo Cartum”, 22 Set. 2013. Disponível em:

<<http://rosearaujocartum.blogspot.com.br/search/label/Greve%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20RJ>>. Acesso em: 20 jan. 2014. (Imagem 1).

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V. N. [1926]. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARBERO, Jesús Martín. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In FILE, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000, p. 83 – 112.

_____. *Diversidadenconvergencia. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL*. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2007.

BECKER, Howard Saul. *Falando da sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BERINO, Aristóteles. Linha de passe: juventudes e os jogos da vida. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas*, Seropédica, v. I, n. 02, p. 151-163, 2010.

BRASIL. Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008. Dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular e outros aparelhos nas escolas estaduais do estado do rio de janeiro. Brasília, DF: 2008.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999 *apud* ALVES, Nilda (org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. Manual homofóbico e machista é distribuído em Fórum de Ensino Religioso. *Net*, QG A, Opinião bem informada. 9 Abr. 2014. Disponível em: <<http://qga.com.br/comportamento/lgbtt/2014/04/manual-homofobico-e-machista-e-distribuido-em-forum-de-ensino-religioso>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CORREIA, Rogerio. Avaliação na Educação Infantil: um encontro com Francesco Tonucci. *Net*, 30 Mai. 2010. Disponível em: <<http://homoludenshomemludico.blogspot.com.br/2010/05/avaliacao-na-educacao-infantil-um.html>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988.

_____. *A imagem-tempo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005 (Cinema 2).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. I. São Paulo: Editora 34, 1995.

DETIENNE, Marcel; VERNANT, Jean-Pierre. *Les Ruses de l'intelligence. La métis des Grecs*, Paris, Flammarion, 1974 *apud* CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

DUARTE, Regina Horta. O vento será tua herança... Ciência, evolucionismo e sociedade. In: OLIVEIRA, Jefferson Bernardo de. *História da ciência no cinema*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: Regina Leite Garcia. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 157-175.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In: *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: PUF, 1971, p.145-172.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Os índios do século XXI. *Net*, Taqui pra ti. Manaus, 27 mai. 2012. Disponível em: <<http://www.taquiprati.com.br/cronica.php?ident=981>>. Acesso em: 24 maio 2014.

GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Fundamentalismo e Educação – A Vila*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: FOLLARI, Roberto A.; GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; SOARES, Magda (Orgs.). *Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2001.

GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. Confabulações de alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmos. In: GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (Org.) *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GUERÓN, Rodrigo. *Da imagem ao clichê, do clichê à imagem: Deleuze, cinema e pensamento*. Rio de Janeiro: NAU editora, 2011.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Revista Brasileira de Educação, publicação da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Jan/Fev/Mar/Abr 2002, nº 19. Disponível em <<http://www.anped.org.br/rbe/edicoes/numeros-anteriores>>. Acesso em 23mar. 2014.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Contrabando, 1998.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

_____. *O sujeito na tela: modo de enunciação no cinema e no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2007.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: Cotidiano e História na modernidade anômala*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Estatutos estaduais do magistério e discriminação social. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal, Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

_____. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2010.

_____. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferrazo e Janete Magalhães Carvalho (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, p. 47-70.

_____. As Artes do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.) *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Col. Temas & Educação)

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 5453 de 26 de maio de 2009. Modifica a Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008, que dispõe sobre a proibição do uso de telefone celular nas escolas estaduais do estado do rio de janeiro. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 26 mai. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SKILAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença – E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003 *apud* CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento – Deleuze e a filosofia*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1995.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004 (Coleção Desênredos; n. 1).

TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008, p. 13-54.

THOMAS, Susie. E.R. Braithwaite: 'To Sir, with Love' – 1959. *Net*, London Fictions. Ago. 2013. Disponível em: <<http://www.londonfictions.com/er-braithwaite-to-sir-with-love.html>>. Acesso em 26 mai. 2014.

Lista de filmes

A VILA. Diretor: M. Night Shyamalan. Com Bryce Dallas Howard, Joaquin Phoenix e Adrien Brody. Estados Unidos: 2004. DVD, 109 min., suspense, colorido, legendado.

ALÉM DA SALA DE AULA. Diretor: Jeff Bleckner. Com: Emily VanCamp. Estados Unidos: 2011. DVD, 97 min., drama, colorido, legendado.

AO MESTRE, COM CARINHO. Diretor: James Clavell. Com Sidney Poitier, Judy Geeson, Christian Roberts, Suzy Kendall. Reino Unido: 1967. DVD, 105 min., drama, colorido, legendado.

COACH CARTER: um treino para a vida. Diretor: Thomas Carter. Com Samuel L Jackson, Rob Brown, Ashanti. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2005. DVD, 136 min., drama, colorido, legendado.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard LaGravenese. Com Hilary Swank, Patrick Dempsey, Ricardo Molina. Estados Unidos: 2006 DVD, 123 min., comédia dramática, colorido, legendado.

MEU MESTRE, MINHA VIDA. Direção: John G. Avildsen. Estados Unidos: 1989 DVD, 104 min., Drama, colorido, legendado.

MENTES PERIGOSAS. Direção: John N. Smith. Michelle Pfeiffer. Estados Unidos: produção Doug Rasheed, 1995. DVD, 99 min. Drama. Colorido.

NENHUM A MENOS. Direção: Zhang Yimou. China: Produção Zhao Yu, 1998. DVD, 106 min. Drama. Colorido.

O PEQUENO NICOLAU. Direção: Laurent Tirard. França, Bélgica: Imovision, 2010. DVD, 90 min., Comédia, Família, colorido, legendado.

O SORRISO DE MONA LISA. Direção: Mike Newell. Estados Unidos: Columbia Pictures Corporation / Revolution Studios / Red Om Films: 2003. DVD, 125 min., Drama, colorido, legendado.

O SUBSTITUTO. Dirigido por Tony Kaye. Com Adrien Brody, Christina Hendricks, James Caan, Lucy Liu, Marcia Gay Harden, Bryan Cranston, William Petersen. 2011. DVD 100 min., Drama, colorido, legendado.

O VENTO SERÁ TUA HERANÇA. Direção: Daniel Petrie. Estados Unidos: 1999. DVD, 113 min., colorido, legendado.

SOCIEDADE DOS POETAS MORTOS. Direção: Peter Weir. Estados Unidos: Touchstone Pictures, 1989. DVD, 129 min., Drama, colorido, legendado.

VERÔNICA. Direção: Maurício Farias. Com Andréa Beltrão, Marco Ricca, Ailton Garcia. Brasil: 2008. DVD, 90 min. Drama, colorido.