



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Helena de Oliveira Silva

**Cineclube na escola: encontros com alunos de turma de aceleração
e curtas-metragens no *espaçotempo* escolar.**

Rio de Janeiro
2017

Helena de Oliveira Silva

Cineclube na escola: encontros com alunos de turma de aceleração e curtas-metragens no *espaçotempo* escolar.



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: Currículos, Redes Educativas e Imagens.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nilda Guimarães Alves

Rio de Janeiro

2017

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

S586 Silva, Helena de Oliveira.
Cineclube na escola: encontros com alunos de turma de aceleração e curtas-metragens no espaçotempo escolar / Helena de Oliveira Silva. – 2017.
83 f.

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

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Imagens – Teses. I. Alves, Nilda Guimarães. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

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

Assinatura

Data

Helena de Oliveira Silva

Cineclube na escola: encontros com alunos de turma de aceleração e curtas-metragens no *espaçotempo* escolar.

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: Currículos, Redes Educativas e Imagens.

Aprovada em 15 de agosto de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Nilda Guimarães Alves
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Virgínia Cecília da Rocha Louzada
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Nívea Maria da Silva Andrade
Faculdade de Educação da UFF

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Zélia, minha mãe querida. Juntas, lutamos bastante para realizar sonhos e esta dissertação é um deles. Todos os obrigados do mundo não são suficientes!

Te amo, mãe!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Nilda Alves por me aceitar e orientar neste programa de mestrado.

Agradeço aos integrantes do grupo de pesquisa Educação e Imagem. Nossos encontros foram muito importantes para mim.

Agradeço à professora Sônia Rocha por me acolher, pelos nossos cafezinhos para discutir os movimentos nos/dos/com os cotidianos, os personagens conceituais, os filmes... E, acima de tudo, por me auxiliar na tessitura desta pesquisa, com sua leitura astuta.

Agradeço aos alunos da turma de aceleração que participaram do cineclube permitindo a minha aproximação. Também agradeço às professoras e às diretoras que aceitaram a produção do projeto na escola.

Agradeço a Eduardo, meu amor, pela paciência, companhia e respeito a este momento tão importante para mim.

Agradeço à Regina e Tia Nilza que me apoiaram através de conversas, orações e estímulos.

Agradeço às minhas amigas de vida e de profissão. Obrigada pelas conversas, pelas observações, pelo apoio constante para eu continuar.

Agradeço aos alunos que passaram pela minha vida, assim como aos professores que tive.

Teci uma longa rede com a participação de todos vocês!

Obrigada!

RESUMO

SILVA, Helena O. **Cineclube na escola**: encontros com alunos de turma de aceleração e curtas-metragens no *espaçotempo* escolar. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

O presente trabalho se propõe a pensar o *uso* do audiovisual compondo as *prácticasteorias* escolares e conseqüentemente os currículos nos *espaçotempos* escolares. Em consonância com as pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa **Currículo, Redes Educativas e Imagens** do Laboratório de Educação e Imagem da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, esta pesquisa contou com os estudos de autores como CERTEAU, ALVES, OLIVEIRA, SANTOS, FERRAÇO, entre outros para compor uma discussão acerca da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. Em seguida, discorremos o entendimento das imagens como *personagens conceituais* buscando em DELEUZE; GUATTARI e ALVES o diálogo necessário para desenvolver o mote da pesquisa – o cineclube na escola. A discussão acerca dos *clichês* (DELEUZE) foi incorporada buscando apresentar possíveis quebras nos cotidianos escolares por docentes e discentes ao assistirem filmes. A empiria da pesquisa foi desenvolvida através dos encontros do cineclube em uma escola municipal com estudantes da turma de aceleração no ano de 2016. Na busca de compreender a existência de turmas de aceleração no ensino público da cidade de Niterói dialogamos com CARRANO; BRENNER, FREITAS e ESTEBAN de forma a pensar nos modos de avaliação escolar que encontram nestas turmas meios de contornar a distorção idade – ano escolar. A pesquisa produziu *conhecimentossignificações* acerca dos curtas-metragens e filmes assistidos tanto nos encontros com os alunos, como a partir das discussões nos encontros do grupo de pesquisa durante o curso de mestrado e durante o estudo para a sua realização ao longo desses dois anos.

Palavras-chaves: Imagens. *Espaçotempo* escolar. Cotidianos. Currículo.

ABSTRACT

SILVA, Helena O. Movieclub at school: meetings with students in acceleration projectas and short films in school '*spacetimes*'. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

The present work proposes to think about the way we use the audiovisual composing the school '*theoriespractices*' and consequently the curriculuns in the school '*espacestimes*'. In line with the researches developed in the research group **Curriculum, educational networks and images** of the images laboratory of the educational college of the Rio de Janeiro State University, this research count on with the studies of authors like CERTEAU, ALVES, OLIVEIRA, SANTOS, FERRAÇO, among others to compose an discussion about the research in/from/with daily experiences. Then, we discussed the understanding about the images like *conceptual charaters* with DELEUZE; GUATTARI and ALVES to develop the idea of the school movieclub. The discussion about clichés (DELEUZE) was incorporated seeking to present possible breaks in school daily experiences of teachers and students watching movies. The empirical experience was developed through meetings of the movieclub in a municipal school with students in a accelaration projects in 2016. Seeking to understand this groups of students in public education we dialog with authors like CARRANO; BRENNER, FREITAS and ESTEBAN to think about the modes of school evaluation and the means of getting around the differences between age an school year. The researche produced knowledge about short films and films in the meetings with the students and in the meetings with the research group during the master's degree course in these two years.

Key words: Images. School '*spacestimes*'. Daily experiences. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	cena do filme Cidade dos Homens.....	35
Figura 02:	cena do filme Cidade dos Homens.....	35
Figura 03:	cena do filme Cidade dos Homens.....	36
Figura 04:	cena do filme Shrek.....	38
Figura 05:	cena do filme Shrek.....	38
Figura 06:	cena do filme Shrek.....	39
Figura 07:	cena do filme Shrek.....	39
Figura 08:	aluno assistindo filme no cineclube.	54
Figura 09:	cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa	55
Figura 10:	cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa	55
Figura 11:	cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa	56
Figura 12:	cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa	56
Figura 13:	cena do filme Dalivincasso.....	61
Figura 14:	cena do filme Dalivincasso.....	61
Figura 15:	cena do filme Dalivincasso.....	62
Figura 16:	cena do filme Dalivincasso.....	62
Figura 17:	cena do filme O garoto	65
Figura 18:	cena do filme O garoto	66
Figura 19:	cena do filme O garoto	66
Figura 20:	estudantes no cineclube.....	67
Figura 21:	estudantes no cinema	70

SUMÁRIO

	UMA NARRATIVA PESSOAL.....	9
1	NARRATIVAS E PENSAMENTOS ATRAVÉS DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS	15
2	O CINEMA, SUAS IMAGENS E SONS.....	28
2.1	Uma aproximação entre os conceitos <i>uso e mediação</i>.....	28
2.2	O cinema, suas imagens e sons na escola.	30
2.3	Cinema e clichês nos cotidianos: conversas sobre ‘<i>prácticasteorias</i>’ na escola.....	33
3	ESCOLA E JUVENTUDE: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DESTA RELAÇÃO	42
3.1	A massificação do ensino e a “cultura da auditoria”.	45
3.2	O sistema de ciclos e a distorção idade-ano escolar	47
4	ENCONTROS E DESENCONTROS NO <i>CINECLUBE NA ESCOLA</i>	52
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE - Referências fílmicas.....	80

UMA NARRATIVA PESSOAL

Talvez por não ser tão sábia quanto os autores citados ou talvez por ser mulher em uma sociedade na qual quem tem ideias são os homens, ou ainda, porque deixo marcas de meus passos em terrenos poucos conhecidos, vagando por *espaçostempos* ainda não ou impossivelmente revelados, não consegui formular aquilo que no texto estava virtualmente escrito: o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, como as chama CERTEAU porque as vê em atos, o tempo todo.

Nilda Alves

Durante os anos em que ponderei acerca do desejo de cursar o Mestrado, muitas questões foram consideradas: pesquisei sobre temas que me interessavam e os que estavam sendo bastante pesquisados, as instituições e os grupos de pesquisa, seus temas de interesse... O que martelava em meu pensamento eram as imagens. Amante das artes, das pinturas aos filmes, eu busco inseri-las em minha prática pedagógica porque acredito que de uma forma ou de outra, as imagens mostram aspectos múltiplos de realidades, indícios de assuntos discutidos, abrindo espaços de conversas, constatações e mais dúvidas, como de fato ocorre em muitas aulas.

Pesquisar através de imagens no meu campo de atuação, a Educação, se tornou então um objetivo mais concreto que me trouxe até a esta instituição, através da seleção de mestrado, ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Nilda Alves na Linha de Pesquisa *Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais* que faz parte do Programa de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, o ProPEd.

Quando cheguei, o grupo estava trabalhando no projeto “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” que me apresentou outro modo de entender as imagens na prática pedagógica, diferente de como usualmente trabalhamos com estes artefatos na sala de aula,

considerando-as mais como ferramentas, recursos pedagógicos auxiliares nos processos pedagógicos.

Nos encontros do grupo, tive a oportunidade de conhecer uma perspectiva mais filosófica de entender as imagens como *personagens conceituais*, visto que através de nossos encontros com elas e sons diversos, presentes nos filmes que ‘víamosouvíamos’, no projeto do grupo de pesquisa, produzimos ‘*conhecimentossignificações*’¹ outros. Neste sentido, as imagens se tornariam *outros* que nos indagam, nos levam a pensar, a criar conexões de ideias. A esta discussão envolvendo os *personagens conceituais* nos deteremos mais adiante.

Além disso, conheci os estudos relacionados aos *cotidianos*, campo de conhecimento presente não só na UERJ, mas também em outras instituições, cujo interesse de pesquisa se volta para o que as pessoas fazem, como fazem, seus atos imersos nas variadas dimensões da vida em que estão inseridas, sendo a escola, uma destas dimensões. Mais do que estudar sobre as imagens eu poderia então pesquisar sobre alguma das possibilidades de produção de saberes que ocorrem na escola, considerando esta dimensão de vida tanto de estudantes, como de professores em nossas práticas cotidianas.

Foi preciso muito estudo, ler e ouvir muitas pessoas, principalmente os apontamentos da professora Nilda Alves nos encontros do grupo, para compreender a pesquisa *nos/dos/com os cotidianos*². Percebi uma mudança concreta em minhas concepções e meus modos de ver e fazer, não só na prática de estudar como também nas práticas de ensinar e de estar na escola. Como se, para ajeitar um quadro na parede, eu precisasse entortá-lo em vez de endireitar.

Movimentos mais maleáveis, fluidos, me mostraram os cotidianos como campos amplos com pessoas, lugares, ações, tudo ocorrendo ao mesmo tempo, em

¹ Há algum tempo, no grupo de pesquisa, percebemos que ao produzir conhecimento, produzimos significações com eles, em um mesmo processo. Essas significações servem: para justificar a existência dos conhecimentos criados; mostrar porque são melhores que outros; indicar, em muitos casos, que são “verdadeiros” enquanto outros não etc.

² ALVES (2001) discutiu que pesquisar **sobre o cotidiano** envolvia uma concepção de afastamento na pesquisa, no qual o cotidiano se tornaria um objeto, divergindo da ideia de aproximação com a escola. Sugeriu então a expressão pesquisas **do cotidiano**. Como se intencionava “mergulhar” no cotidiano escolar, a melhor forma se tornou pesquisa **no/do cotidiano** (ALVES, OLIVEIRA: 2001). FERRAÇO (2003) apresentou a ideia de proximidade entre o espaço pesquisado e o pesquisador, considerando que um se faz **com** o outro, sendo possível então acrescentar mais uma preposição à expressão usada a partir de então: pesquisas **nos/dos/com os cotidianos**. Esta nomenclatura pretende romper conceitualmente com o “ideário metodológico da modernidade” (OLIVEIRA, 2007) e junto a novas formas de escrever que aparecerão em itálico e unidas no corpo deste texto buscando marcar o “território” da pesquisa **nos/dos/com os cotidianos** no espaço acadêmico.

processos. Estudar *processos* em vez de *objetos*. *Processos culturais* vinculados às diversas *redes educativas* das pessoas porque nossas redes de ‘*conhecimentossignificações*’, nossos interesses embasam nossas ações e influenciam nossos *usos e modos de fazer* como nos indica CERTEAU (2014).

Também aprendemos com este autor que os cotidianos são repletos de atos, significados, práticas, *modos de ‘fazerpensar’* cheios de possibilidades para as pesquisas, bem como para as ‘*prácticasteorias*’ que estudamos e criamos para orientar nossas ações curriculares nos cursos de formação. No campo da Educação, a pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos – corrente de pesquisa na qual trabalhamos – dos *usos* que seus ‘*praticantespensantes*’ (OLIVEIRA, 2012)³ fazem dos artefatos culturais e técnicos, como o currículo, espaço escolar, artefatos técnicos diversos (Internet, televisão, etc.) envolve estas considerações realizadas aqui mais resumidamente e outras que serão abordadas mais detidamente no processo de escrita desta pesquisa.

A escola como instituição apresenta muitas marcas e raízes produzidas pelo pensamento hegemônico moderno, calcado em concepções como a racionalidade, a linearidade de pensamento e a supremacia da ciência sobre outros campos de ‘*conhecimentossignificações*’⁴. Sou fruto desta escola que concebe o conhecimento estratificado em hierarquias que especializam saberes, qualificando-os como mais ou menos fundamentais, através de disciplinas que compõem um currículo cuja ambição é ser a base epistemológica que prepara uma pessoa para o futuro.

Surpresa e desconfiança surgiram ao cursar o Mestrado porque esta prática curricular realmente existe, nos angustia muito inclusive, a cobrança de conteúdos, de aplicação dos projetos institucionais, a inadequação de muitos - alunas e alunos – a este sistema de ensino... Mas compreendi que se eu “entortasse um pouco o quadro”, perceberia a multiplicidade de saberes que são produzidos por nós na escola, os incontáveis modos de *usar* e de ‘*fazerpensar*’ que dispomos e criamos nos cotidianos das redes educativas⁵ que nos formam e que formamos, tão significativos quanto os objetivos curriculares definidos institucionalmente.

³ OLIVEIRA (2012) propôs esta formulação, indo além do pensamento de CERTEAU (2014) mas coerente com ele o que escreve ao dizer “praticantes” mas afirmando que criam permanentemente.

⁴ Ver nota 3

⁵ No grupo de pesquisa trabalhamos com as seguintes redes educativas: ‘*prácticasteorias*’ da formação acadêmica; a das ‘*prácticasteorias*’ pedagógicas cotidianas; a das ‘*prácticasteorias*’ das políticas de governo; a das ‘*prácticasteorias*’ coletivas dos movimentos sociais; a das ‘*prácticasteorias*’ das pesquisas em educação; a das ‘*prácticasteorias*’ das manifestações artísticas; a das

Eu entendi que apesar de tudo o que nos é imposto nas escolas, ainda assim produzimos, ainda assim resistimos e agimos conforme nossas *astúcias* (CERTEAU, 2014), visto que somos '*praticantespensantes*' em múltiplas redes educativas.

As marcas do ideário moderno são tão fortes em nossa formação acadêmica que, em meu caso, realmente foi um choque me dar conta de tudo isso que nos fazem acreditar quando nos preparamos para ser "alguém na vida". Sendo deste modo, seria possível assegurar que todos absorvam o "currículo fundamental" e garantam o "sucesso" no futuro? Não é possível. Talvez, me dar conta disso tenha sido o que de mais assustador e libertador que me tenha ocorrido nestes dez anos de prática como professora!

Em primeiro lugar, porque o fato de nós prepararmos, com muita atenção e mesmo qualidade, as aulas, aplicarmos exercícios variados, desenvolvermos atividades diversas, pensarmos e aplicarmos instrumentos de avaliação diferentes, fazermos pesquisas para acompanhar todo o processo, nada nos garante que todos os estudantes tenham apreendido todo aquele currículo.

Em segundo lugar, porque é preciso considerar que nós professores fazemos recortes, seleções e amplificações acerca do que ensinamos, entendendo que fazemos *usos* diferentes dos modos de ensinar, aprofundando questões diversas a partir de suas redes de '*conhecimentossignificações*' e, também, das relações que desenvolvemos com as turmas, dependendo do número de estudantes nelas, do horário de trabalho, do barulho existente em torno e de muitos outros fatores. Assim, é difícil que esperemos abordagens idênticas às propostas pelos currículos institucionais.

Em terceiro lugar, porque precisamos considerar, também, os estudantes em suas ações, visto que selecionam os assuntos a partir de seus interesses e de suas *redes educativas*, aprendendo o que de fato for interessante para elas e eles. Quantos professores e pais não ouviram a pergunta "*mas eu tenho que saber isso para quê?*"...

Precisamos considerar ainda, os modos de ação das secretarias responsáveis pela educação e seus administradores que mudam a cada quatro anos trazendo sempre outros e diferentes modos de sugerir ou impor as ações das

'prácticasteorias' de produção e '*usos*' de mídias; a das '*prácticasteorias*' de vivências nas cidades (no campo ou à beira das estradas).

escolas, trazendo, quase sempre, insegurança quanto ao que é preciso fazer ‘dentrofora’ das escolas aos que as administram, aos que nela lecionam e mesmo aos estudantes. São ideias curriculares diversas, projetos diferentes, ordens que possibilitam estudos fora das escolas, indicação de modos de usar as bibliotecas ou a sala de informática ou fazer as refeições ou usar o pátio.

Por último, o que seria “garantir o futuro”? Ser inserido na estrutura econômica existente aceitando ocupar lugares subordinados? Ou “ser alguém” com uma profissão ilustre na sociedade? Produzir ‘conhecimentossignificações’ importantes para o planeta? Trabalhar por conta própria? Produzir arte, risos ou invenções?... Este objetivo é amplo demais e não depende somente de um currículo e de uma escola...

Ao compreender tudo isto, que peso eu tirei das costas! Cursar o Mestrado se mostrou como um momento de reaprender e, também, desaprender algumas coisas.

Pesquisar as *redes educativas* presentes nos cotidianos de docentes, discentes, outros servidores, responsáveis por estudantes da escola se apresentou também como uma possibilidade nesta linha de pesquisa. Optei, assim, por desenvolver a pesquisa com estudantes da escola em que trabalho, usando a proposta do projeto de pesquisa do qual faço parte, ‘usando’ (CERTEAU, 2014) filmes, suas imagens e sons.

Há cinco anos, trabalho na rede municipal de educação da cidade de Niterói. Neste período não trabalhei com turmas de aceleração, mas todo ano elas me chamam atenção. São compostas por estudantes com idade avançada para o ano letivo em que estão matriculados, sendo então encaminhados para este projeto que tem por objetivo produzir um “aprendizado mínimo” para concluírem o primeiro segmento do ensino fundamental.

Estes adolescentes me inquietam porque me parecem “sobras” do que foi produzido na escola. Ficaram no meio do caminho dos processos de ‘*aprendizagemensino*’ a que foram submetidos, tendo uma confluência de ações equivocadas sobre eles: da família, da escola, do governo... Como não acompanharam o processo, ficaram para trás e cresceram. Ultrapassaram o tempo médio definido, institucionalmente, para uma pessoa aprender e, então, o governo cria este projeto de aceleração, a administração escolar ‘pinça’ os estudantes nesta situação das turmas, designa docentes para as turmas que forma nesta condição e cria-se a(s) turma(s) de aceleração! Mais para sentença que solução as turmas de

aceleração compõem o quadro discente da escola e com *astúcias* e *táticas* sobrevivem aos anos letivos cujos resultados são medidos por avaliações institucionais.

Pesquisar *nos/dos/com os cotidianos* de estudantes de uma turma de aceleração se tornou a proposta desta dissertação. Conhecer os jovens que compõem estas turmas, como entendem a escola, como se veem nela, o que esperam da escola e da vida fora dela, conhecer seus interesses, como veem o mundo, o que esperam dele, como a escola poderia ajudá-los antes que desistam dela. Então, propus à escola, à professora e à turma o projeto “Cineclube na Escola”. A ideia era projetar filmes, assisti-los e conversar. De forma a adequar o tempo disponibilizado, escolhi a modalidade curta-metragem de maneira que poderíamos assistir dois a três filmes em cada encontro. A proposta foi aceita e acolhida positivamente por todas e todos e, durante três meses, desenvolvemos o projeto toda quinta-feira de cada semana, no turno da tarde, pois pela manhã leciono na Ed. Infantil.

Queria conhecer estes jovens para pensar/responder minhas questões: se a escola não garante o futuro de “sucesso” dentro da lógica moderna, até que ponto ela também não está *invisibilizando* (SANTOS, 2000) sucessos produzidos por elas e eles nas turmas de aceleração? Seria possível perceber algumas *astúcias* de que fazem *uso* os estudantes para estar na escola, para “sobreviver” a certo ar de fracasso que paira sobre elas e eles? Não consegui responder a todas estas perguntas, mas em se tratando de uma pesquisa *nos/dos/com os cotidianos* da escola, esta se mostrou uma oportunidade de pensar/narrar a experiência com adolescentes que estão saindo da escola, tendo participado de processos diferentes da maioria.

1 NARRATIVAS E PENSAMENTOS ATRAVÉS DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Essa narratividade seria um retorno à “Descrição” da época clássica? Há uma diferença que as separa, fundamental: 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...”. Deste modo, precisamente, mais que descrever um “golpe” ela o faz.

Certeau, 2014, p. 142

Para narrar a tessitura de minha pesquisa começo citando CERTEAU (2014) quando no capítulo VI, *O tempo das histórias*, discorre sobre os relatos das práticas, destacando que a “narrativização das práticas” é uma “maneira de fazer textual” imbuída de *táticas* e *usos* próprios. Em consonância com este pensamento, relato algumas das práticas tecidas nos ‘*espaçotempos*’ da escola em que trabalho junto a estudantes nos encontros do cineclube⁶.

A narrativização apresenta possibilidades, ficções de uma realidade vivida, liberando-se da necessidade de provar, objetivar, visto que “ela aparenta subtrair-se à conjuntura”. Sendo assim, foram inseridas na pesquisa narrativas entendendo que são valiosas para conhecermos os ‘*espaçotempos*’ escolares e seus *praticantes* como os nomeia CERTEAU (2014) e que, depois da proposta de OLIVEIRA (2012) - coerente com a de CERTEAU que os vê criando, permanentemente, e em todos os ‘*espaçotempos*’ cotidianos - estamos chamando de ‘*praticantespensantes*’.

Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos os processos, as práticas, as ações dos ‘*praticantespensantes*’, nos cotidianos em que circulam são importantes, pois compreendemos que estes ‘*espaçotempos*’ são fecundos de ‘*fazeressaberes*’

⁶ Chamarei os encontros com os estudantes em torno dos curtas-metragens de cineclube. Tal proposta será devidamente explicada ao longo do texto.

necessários ao viver de cada um e cheios de criações também relevantes e dignos de pesquisa. Deste modo, consideramos em nossas pesquisas outros modos de fazer, diferentes dos defendidos pelo pensamento moderno no qual o pesquisador é um agente externo que analisa um objeto de pesquisa e apresenta resultados, em completa neutralidade. Mas esta neutralidade é possível?

Quando eu penso em pesquisar com a escola⁷ na qual sou professora, como me afastar ou como me pensar neutra? Como transformar um espaço do qual faço parte em mero objeto de minha pesquisa? Não é possível olhar de fora porque estou dentro. Será a minha narrativa, a minha ficção do “real”, daquilo que vivi junto aos estudantes e às suas respectivas professoras. Para compreender e fazer isso me percebo imbuída de um dos movimentos⁸ da pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos desenvolvidos por ALVES (2008) e a que esta autora denominou “*Ecce femina*”. Porque partilho das ações e dos sentimentos ‘*vividossentidos*’ naquele “real”, com eles produzo minhas práticas de ‘*aprenderensinar*’ e de pesquisar e me situo como pessoa em minha totalidade seja social, política, profissional, pessoal e, principalmente, de gênero, com todos os nós das redes que me compõem.

Este movimento me remete à fala de ALVES e GARCIA (2000) quando dizem ser necessário que nós compreendamos a “complexidade da escola e a necessidade de superar a generalização [da ideia de] ‘a professora’” quando se fala daqueles que, tão diferentes, exercem o magistério. Elas dizem também:

nós falamos de professoras de carne e osso, sujeitos de razão e de emoção e que são autoras da história que se faz e refaz a cada dia na escola. Estas professoras têm nome e sobrenome. Quando falam e fazem e pensam estão falando e fazendo e pensando com elas as professoras que as antecederam neste mister de ser professora, um coletivo que está presente na invenção cotidiana da escola. (ALVES; GARCIA, 2000, p.10)

Interessante que ALVES (2008) percebe e propõe esse quinto movimento epistemológico (*ecce femina*) anos depois de propor os quatro movimentos anteriores, mas já é possível identificá-lo quando, junto a GARCIA, no texto citado acima, procura nas professoras e em suas práticas cotidianas, inventividades e autorias porque acreditam na tessitura de ‘*fazeressaberes*’ nos processos pedagógicos. Nele, as autoras percebem a necessidade de sentir, estar no lugar

⁷ Sou professora nesta escola há cinco anos. Trabalhei no primeiro e segundo ciclos.

⁸ ALVES (2002) propõe movimentos epistemológicos que orientam as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos. São cinco movimentos e serão tratados ao longo do texto.

deste *outro* ‘*praticantepensante*’, que é de carne, osso, sentimentos e desejos. Com esta intenção discorrem na apresentação do livro *A invenção da Escola a cada dia* acerca do que se procura pesquisar nos cotidianos escolares, acreditando na produção de ‘*conhecimentossignificações*’ nos mesmos e nos *usos* de artefatos culturais múltiplos e diversos que são feitos em seus tantos ‘*espaçostempos*’, procurando não “objetos de pesquisa”, mas os ‘*praticantespensantes*’ em suas ações, com suas criações e inventividades.

Quando se pretende pesquisar temas relacionados às práticas comuns (CERTEAU, 2014) e aos cotidianos, tornou-se fundamental criar um *modus operandi* que possibilitasse a análise dos acontecimentos ocorridos nos cotidianos. Assim, foram desenvolvidos movimentos epistemológicos que orientam as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, quanto ao ‘*fazerpensar*’ dos pesquisadores, nos processos que precisam desenvolver.

Estes movimentos foram pensados durante as pesquisas realizadas por Nilda Alves, Joanir Gomes de Azevedo e Inês Barbosa de Oliveira com o título “Conhecimento cotidiano e currículo escolar e Construção do conhecimento sobre currículo por equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação”, na década de 1990.

No artigo *Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*, ALVES (2008) retorna ao que foi produzido e pensado na trajetória citada acima, pontuando estes movimentos e explicando cada um deles, acreditando “*que há um modo de fazer e de criar conhecimentos e significações nos cotidianos, diferentes daqueles aprendidos, na Modernidade, especialmente, mas não só, com as ciências*”. (ALVES, 2008, p.15)

A sua reflexão sobre a metodologia de pesquisa se dá, inicialmente, em torno do questionamento sobre a supremacia do “ver” o que se diz “real” para compreendê-lo e explicá-lo, próprio do pensamento científico na Modernidade. Sendo os cotidianos os ‘*espaçostempos*’ da pesquisa, torna-se necessário usar nossos outros sentidos, indo além da visão e enfrentando a máxima do “ver para crer”. Este movimento foi nomeado por ALVES (2008) de “sentimento do mundo”, nome inspirado na poesia de Carlos Drummond de Andrade. Em nossos estudos *nos/dos/com os cotidianos* é necessário, assim, um “mergulho com todos os sentidos”, pois nos dizeres da autora:

partindo do assumido até aqui, vou ter que enfrentar a questão de que é possível iniciar um trabalho com os cotidianos, para pensar como aí seus *'praticantespensantes'* tecem conhecimentos e significações, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais estou acostumada. Naturalmente, algumas dessas muito gerais (mais ideias e noções gerais que categorias ou conceitos em verdade) estarão presentes no início do trabalho. Mas, mais uma vez, ao contrário do aprendido, vou ter que me lançar “no mergulho” sem a “boia” que as categorias e as classificações significam, admitindo que esse estado de absoluta instabilidade e insegurança é o único “abrigo” que me é concedido. (ALVES, 2008, p.10)

Outro passo importante foi entender os paradigmas, as teorias e conceitos aprendidos através dos conhecimentos científicos, pautados na perspectiva moderna, como limites de onde estamos que nos apoiam e orientam para onde pretendemos ir em nossas pesquisas. Este movimento, chamado por esta autora de “virar de ponta cabeça”, nos leva a buscar *'espaçotempos'* entendidos como “aparentemente vazios ou sem significados lógicos” (ALVES, 2008:12) porque ainda não foram pesquisados e se dão furtivamente nas práticas cotidianas.

Desse modo, ações, usos, criações e pensamentos produzidos nos cotidianos das escolas se caracterizam como estes *'espaçotempos'*, entendendo que, por possuírem lógicas próprias, não são captadas pelas pesquisas quantitativas através de suas metodologias e lógicas de investigação e nem mesmos por certas pesquisas qualitativas que buscam possibilidades de generalizações. Sendo assim, em minha pesquisa foi preciso me desprender de minhas lógicas e concepções, virando-me de *ponta a cabeça*, “entortando o quadro” para ver, sentir, ouvir e perceber os *'espaçotempos'* escolares e as *'prácticasteorias'* desenvolvidas ali por seus *'praticantespensantes'*, comigo própria incluída. Isto foi exigido em nossos encontros no cineclub e também fora deles.

“Beber em todas as fontes” foi como ALVES (2008) nomeou o terceiro movimento, propondo uma investigação dos processos, compreendendo que as fontes de pesquisa se apresentam de diversas formas. Desse modo, quando despertamos nossos sentidos, criamos possibilidades de acesso às lógicas inerentes aos *'espaçotempos'* que nos interessam conhecer e compreender.

Essa autora, em mais uma revisão de seu pensamento, compreende hoje que a ideia de fontes é limitada, em primeiro lugar porque pressupõe que quando nomeamos assim – fontes – o material com que trabalhamos, integramos uma compreensão de que os *'conhecimentossignificações'* estão já nelas e que cabe a nós somente “achá-los” ou “descobri-los”. No entanto, sabemos que este material,

trabalhando por diferentes pesquisadores e modos de encaminhar a pesquisa, mostrarão diferentes resultados e compreensão. Por este motivo, com base em DELEUZE e GUATTARI, ALVES passou a entendê-los como “personagens conceituais” (ALVES, ARANTES, CALDAS, ROSA e MACHADO, 2016). Como escrevem as autoras:

fomos entendendo, então, que os “personagens conceituais” poderiam ser figuras, argumentos ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular idéias, formando os ‘*conhecimentossignificações*’ possíveis aos processos de pesquisa que desenvolvemos. Assim, fomos percebendo que, nas *pesquisas nos/dos/ com os cotidianos*, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos ‘*praticantespensantes*’ dos ‘*espaçostempos*’ que pesquisávamos eram “*personagens conceituais*”. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de fazer e pensar nas pesquisas que desenvolvemos. Na presente pesquisa, as imagens e sons dos filmes que vemos, bem como as “conversas” que desenvolvemos com os ‘*praticantespensantes*’ nos cineclubes, vêm se comportando como nossos “personagens conceituais” (ALVES; ARANTES; CALDAS; ROSA; MACHADO, 2016, p.28).

Os filósofos DELEUZE e GUATTARI (1992) apresentaram o conceito de *personagem conceitual* no livro *O que é filosofia?* no qual explicam longa e detalhadamente esta complexa ideia. Pensaremos com eles através do seguinte trecho:

o personagem conceitual não é o representante do filósofo, 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. Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.86)

Uma forma de compreender os personagens conceituais se deu para mim através do personagem *Carlitos* de Charles Chaplin porque entendo que através dele Chaplin pensou e criou em seus filmes. Como se, através do personagem, o ator dialogasse com os espectadores de seus filmes e estes diálogos estimulassem o pensamento, num movimento de criação.

O personagem conceitual é o devir ou o sujeito de uma filosofia [...]. Os atos da fala na vida comum remetem a tipos psicossociais, que testemunham de fato uma terceira pessoa subjacente: eu decreto a mobilização enquanto

presidente da república, eu te falo enquanto pai... (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.86)

Os filósofos explicam que “*na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o por intermédio de um personagem conceitual*” (1992:86). Neste sentido, entendo que ALVES (2007) percebe neste movimento, a possibilidade de pensar o *cinema* e as *narrativas* como *personagens conceituais* nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, por produzirem movimentos que nos levam a pensar e criar *conhecimentossignificações* em nossas pesquisas e conversas.

Abrindo parênteses, cito o campo da História, onde algumas pesquisas *usam* a oralidade, as narrativas de pessoas, as imagens pessoais como fontes⁹ de pesquisa. As fotografias, por exemplo, são entendidas como meios significativos que mostram outros lados dos fatos históricos, visto que há em torno de um “real” diversas formas de ‘*vernarrar*’. Esse passo, muito importante para a historiografia, converge com o pensamento dos cotidianos, sendo notória a gama de produção literária baseada não só na oralidade, mas também nas imagens apresentando cotidianos e relatos de práticas cotidianas como é possível encontrar na pesquisa de CIAVATTA (2002) sobre os cotidianos de trabalhadores nos anos 1930 na cidade do Rio de Janeiro. Ela entende que

se a imagem acompanha a vida humana como representação da realidade, como memória e expressão da cultura de um povo, de uma época, garantia de uma visão do passado, hoje, com a comunicação informatizada, ela nos desafia a compreendê-la em novas temporalidades, como mediação complexa dos processos educativos. (CIAVATTA, 2002, p.13)

Retomo então que a ideia de produção de ‘*conhecimentossignificações*’ com o uso de imagens também nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, com a compreensão de que são ‘personagens conceituais’, conceito deleuziano, revisitado por ALVES (2007). As imagens e sons se apresentam como *outros* que nos questionam, nos fazem pensar e contribuem na produção de novos ‘*conhecimentossignificações*’.

⁹ Também no campo da História esta ideia de fontes vem sendo criticada e mudada, mas não entraremos em detalhes nesta discussão.

No quarto movimento trabalhado por ALVES (2008) – “narrar a vida e literaturizar a ciência” - a autora considera outras formas de escritura abrindo ‘*espaçotempo*’ para as múltiplas linguagens percebidas por nossos diferentes sentidos, como os sons, as imagens, os cheiros e outras formas de percepção da vida e das ações que acontecem nela. CERTEAU (2014) discorre, no início do capítulo citado, sobre as histórias narradas, os relatos, entendendo-os como ‘*espaçostempos*’ de ficção que, através da arte de contar, narram “práticas ordinárias” dos cotidianos. ALVES (2008) destaca a relação desta interpretação com as narrativas do historiador DETIENNE, trazidas e pensadas por CERTEAU, concordando que se trata de “uma arte de narrar” com a “pertinência do que é científico”.

No livro “Métis – as astúcias da inteligência” que estudamos nos encontros do grupo de pesquisa, DETIENNE e VERNANT (2008) narram passagens da mitologia grega através da figura da *métis*. As narrativas nos levam a imaginar, pelo encantamento que despertam, a sociedade daquela época com suas crenças ligadas aos seus cotidianos e os ‘*espaçostempos*’ por que circulavam, com os ‘*fazeressaberes*’ inventados ou entendidos por quem os criou. Essa bela passagem é um exemplo da narrativa como uma “arte de pensar”, quando os referidos autores narram o surgimento da lua para a mitologia grega:

no nosso papiro de Deverni, na coluna 20, faz-se precisamente uma alusão à criação da lua, ou antes, porque se trata desta vez não mais de Phánes-Métis, mas de Zeus, de uma criação da lua. E o comentador mostra que a operação intelectual de Zeus quando, por sua vez, concebe ou inventa a lua, responde a uma finalidade não menos intelectual do ponto de vista dos homens. Na obscuridade do céu noturno, a lua “faz parecer” aos olhos dos que sabem refletir sobre um sinal que lhes ensine o que se deve fazer ou não fazer. A lua faz conhecer aos camponeses e aos marinheiros quando eles devem cultivar a terra e viajar. “Pois se a lua não existisse, os homens não teriam aprendido a medida, nem das estações, nem dos ventos”. “Meditando” na lua, Zeus pensava de antemão na *métis* do camponês que sabe reconhecer a ordem das estações, e na do marinheiro decifrando os astros, onde a inteligência divina as inscreveu, a direção dos ventos e as rotas de navegação”. (DETIENNE; VERNANT, 2008, p.127)

Entendemos que as narrativas possam ser tratadas de forma diferente nos cotidianos cunhando a expressão com que nomeou este movimento, divergindo de uma escrita modelo com regras que, às vezes, dificultam que nos expressemos da forma que queremos e que precisamos nesta corrente de pesquisa.

Relembrando: escrevemos palavras unidas entre aspas simples buscando formas de expressar nossos entendimentos acerca do que pesquisamos. Elas podem expressar uma complementaridade como ocorre na expressão '*conhecimentossignificações*' e, em alguns casos, com uma inversão dos termos no modo como costumam ser enunciados, como vemos no caso de '*aprendizagemensino*'. Com esta forma de escrever essas duas palavras queremos indicar que quem ensina também aprende e inverte o processo calcado na verticalidade ensinar – aprender, onde uns só ensinam e outros só aprendem.

Como já comentamos antes, ALVES e ANDRADE (2013), a partir de seus estudos sobre as obras de DELEUZE e GUATTARI, entendem as narrativas, assim como as imagens, como *personagens conceituais* que dialogam conosco em nossas pesquisas, explicando.

Em “conversas” permanentes com os diversos grupos de pesquisa que '*faziampensavam*' as pesquisas com os cotidianos – e estimulada pelas constantes perguntas de Antonio Carlos Amorim (Unicamp), sobre o que significavam as imagens (e as narrativas) nessas pesquisas – fomos levados, nas “conversas” de nosso grupo de pesquisa, a compreender as imagens e as narrativas com “personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992), ou seja, como aquele que “fazemos falar e perguntar por nós”, como DELEUZE indica que Descartes faz com seu personagem “o Idiota”. Ou seja, como o ‘outro’ com que ‘conversamos’ permanentemente, que nos vai colocando perguntas, que nos obriga a pensar para fazer caminhar o pensamento e com o qual criamos *conhecimentossignificações* com tudo o que vamos acumulando, organizando e articulando ao desenvolver as pesquisas. (ALVES; ANDRADE, 2013, p.3-4)

Em nosso grupo de pesquisa – *Currículos, redes educativas e imagens* – no projeto desenvolvido entre março de 2012 e fevereiro de 2017, trabalhamos com filmes a partir de suas imagens e sons de forma a produzir ‘conversas’ e '*conhecimentossignificações*' acerca dos cotidianos escolares. Esse processo está amparado pelos cinco movimentos explicados anteriormente que orientam nossas discussões, pesquisas e escritas acadêmicas.

Ao considerar que produzimos '*conhecimentossignificações*' também em nossas práticas comuns, aprendemos com ALVES (1999) que nossos campos de '*aprendizagemensino*' são muito amplos, e que não estão somente na escola, mas em nossas relações, vivências familiares e outros '*espaçostempos*' cotidianos, compondo redes formadas por linhas diversas que se entremeiam e sustentam nossas ações, decisões e produções de '*fazeressaberes*'. Sendo assim, nossos

pensamentos e ações se dão a partir de nossas “redes educativas”, constantemente, em diversos ‘*espaçotempos*’ de nossas vidas, com as escolas entre eles.

Ao pensarmos em *redes*, concordamos com ALVES (1999) quando aponta alguns movimentos ocorridos em meados do século passado, que questionaram a concepção hegemônica de construção de conhecimentos, representada pela metáfora da *árvore*. Nela se entende um caminho único de produção do conhecimento, vindo das raízes, seguindo pelo caule e se ramificando nos galhos. Seria um movimento com princípio e fim determinados. Essa concepção apresenta uma lógica hierarquizada que estratifica os tipos de conhecimento e fragmenta os campos de saber, além de qualificar conhecimentos em mais ou menos importantes.

ALVES (1999) pontua estes movimentos dizendo como ocorreram influenciados por...

mudanças no mundo do trabalho, onde relações mais horizontais e criativas irão contribuir para a crítica à ideia de racionalidade, e as disciplinas tradicionais que a legitimaram, como única forma de aquisição de conhecimentos; os processos desenvolvidos pelos novos campos de saber, como a informática, que rompem com a ideia de que existem, unicamente, conhecimentos ordenados, lineares e hierarquizados, que são aqueles criados pelas ciências; e a contestação da racionalidade como único fator responsável pelas contribuições da modernidade, devendo dividir este mérito também com as criações cotidianas dos seres humanos. (ALVES, 1999, p.113)

Ela diz que a metáfora de *rede* - entendendo-a como um complexo de conexões que se tecem produzindo ‘*conhecimentossignificações*’ infinitamente e sem muita ordem - considera o valor das práticas cotidianas também como ‘*espaçotempos*’ de criação onde os seres humanos tecem saberes diferentes dos científicos, mas tão relevantes quanto esses para o viver cotidiano. Dessa forma, ALVES propõe admitirmos outros modos de entender a tessitura de ‘*conhecimentossignificações*’ considerando que ao produzirmos conhecimentos também produzimos significados a partir deles.

Como já foi dito, cunhar expressões que mostram movimentos inversos aos hegemonicamente produzidos se apresenta como uma prática característica de nossas escrituras nos estudos *nos/dos/com* os cotidianos.

Ao entender que as pessoas estão em constante ação nos seus cotidianos, criando ‘*conhecimentossignificações*’, CERTEAU (2014) percebe em suas práticas possíveis campos de investigação com lógicas próprias, inerentes às vivências e

usos do que consomem. A concepção de *uso* é entendida para além da ideia do consumo passivo, de acordo com o esperado por quem produziu determinado produto. Há uma distância entre o produto e o *uso* que o '*praticantepensante*' faz dele, num contexto de forças diferentes, como um "combate entre o forte e o fraco" (CERTEAU, 2014) travado entre *estratégias – modo como quem domina age, com visão total e distante dos 'espaçostempos' das ações, mas tendo o seu domínio - e táticas* que é como ele nomeia as ações nos tantos cotidianos em que vivemos.

A característica polemológica desta relação se mostrou fundamental para este autor quando na intenção de criar um modelo de estudo das realidades sociais, assim como das ações produzidas pelos '*praticantepensantes*' nelas presentes. Dessa forma, se torna possível ir além dos limites instituídos pelo modelo científico dominante. Através de alguns exemplos, CERTEAU (2014) nos explica seu entendimento acerca dos usos praticados, como no caso da língua:

enquanto a gramática vigia pela "propriedade" dos termos, as alterações retóricas (desvios metafóricos, condensações elípticas, miniaturizações metonímicas etc.) indicam o uso da língua por locutores nas situações particulares de combates linguísticos rituais ou efetivos. São indicadores de consumo ou de jogos de forças. Estão na dependência de uma problemática de enunciado. Por isso, embora (ou por serem) excluídas em princípio do discurso científico, essas "maneiras de falar" fornecem à análise "maneiras de fazer" um repertório de modelos e hipóteses. (CERTEAU, 2014, p.97)

As "maneiras de fazer" se dão nos cotidianos de muitas formas. No exemplo da língua citado acima, ele identifica nas alterações retóricas sinais de *usos* de características *táticas*, por entendermos que se dão com lógicas próprias, distintas das estabelecidas pela gramática. O autor pontua as *táticas* como "ações calculadas e determinadas pela ausência de um próprio" (CERTEAU, 2014, p.94). Sendo assim, se dão no lugar do outro, no tempo do movimento, da ocasião e caracterizam as ações do fraco que, estando no lugar pertencente ao forte, promove seus *usos* de maneira particular, de acordo com suas lógicas e astúcias. Ao forte caberiam as *estratégias*, visto que possui o espaço e, com isso, a possibilidade de ver através de um olhar panóptico a tudo e a todos. Como possui um lugar próprio se torna a "base de onde se podem gerir as relações" e possuir "um querer e poder próprios" (CERTEAU, 2014, p.93).

Com esta perspectiva, este autor sugere que algumas práticas cotidianas se apresentam como *táticas*, por serem "gestos hábeis do 'fraco' na ordem estabelecida

pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro” apesar do olhar panóptico que intenta controlar tudo. Ocorre que não é possível controlar os *usos*, as maneiras de fazer porque se aproveitam da ocasião, surgem e desaparecem no tempo de forma astuta.

OLIVEIRA (apud ALVES; OLIVEIRA, 2001) estuda o cotidiano das escolas através desta concepção, entendendo as maneiras de fazer dos ‘*praticantespensantes*’ como do tipo tático. Ela entende que apesar de existirem estratégias do sistema para administrar as escolas através do controle, da vigilância e da classificação estatística, ainda assim, acontecem *usos* e criações que se dão nos cotidianos escolares que possuem lógicas próprias fugindo do estabelecido como regra ou como instituído.

O trabalho de pesquisa no/do [com o] cotidiano pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos *usos* ‘astuciosos’ e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhe são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas regras próprias de produção e desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2002, p.47)¹⁰

Penso que nós, enquanto ‘*praticantespensantes*’, vivemos *nos/dos/com* os cotidianos escolares, a partir de nossas *redes educativas*, produzindo ‘*conhecimentossignificações*’ através dos *usos* que fazemos do que nos é dado, como o tema de uma aula, um projeto instituinte, uma comoção no entorno da escola, uma prova externa avaliativa de desempenho escolar... Usamos de nossas táticas para sobreviver no ‘*espaçotempo*’ escolar e produzimos, criamos, inventamos em nossas práticas cotidianas. A criação do cineclube com os estudantes e docentes da classe de aceleração que deu origem a esta dissertação deve ser considerado como um bom exemplo disto.

Nos encontros do cineclube com estudantes na turma de aceleração, eu pensava, também, acerca dos *usos* que elas e eles faziam do que lhes era oferecido na escola. Percebi algumas possíveis “astúcias” para se encaixar no formato da escola, sem abrir mão de preferências, *usos* advindos de suas práticas cotidianas e *redes educativas*. Assim, ocorria com a customização do uniforme escolar das

¹⁰ Neste artigo a autora ainda não usava a expressão *nos/dos/com* os cotidianos, mas *no/do* cotidiano.

meninas ou as técnicas de colocar e tirar o uniforme dos meninos como ao entrar e sair do ônibus; o uso dos casacos disfarçando o uniforme e criando uma aura “descolada” frente aos outros. Os usos da palavra ‘tia’ e ‘tio’ com uma característica de respeito aos mais velhos, mas também – em meu entendimento – uma forma de estar na escola, de forjar pertencimento a ela, ainda que, apesar de se apresentarem mais maduros quando próximos aos outros estudantes.

A proposta de ‘pensarnarrar’ nossas práticas e ‘conversas’ no cineclube pode se apresentar como uma “arte de ‘fazerpensar’ na/da/com a escola, criando a ficção de um “real”, o nosso “era uma vez”. As narrativas dos estudantes, a partir dos curtas-metragens apresentados, embasarão minhas considerações nesta dissertação, pois se apresentam como o *outro* com quem pensei.

Nesta pesquisa, o uso das imagens e seus sons se deu de acordo com a prática do grupo de pesquisa, em consonância com o proposto em seu projeto maior – “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” (ALVES, 2012-2017). Nele podemos ler quando indica que as ‘conversas’ serão o lócus principal da pesquisa e que terão como foco os filmes ‘vistosouvidos’ entendendo que

essas ‘conversas’ serão engendradas em torno de filmes (...). A escolha do cinema como polarizador das ‘conversas’ se deu tanto por interesse pessoal dessa pesquisadora, como porque esse meio – que assumimos como arte – articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer *espaçotempos* do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas – e para as quais é preciso ‘chaves’ especiais de conhecimento – e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros outros meios (televisão, vídeo, internet, templos religiosos, escolas, etc.), cujas redes de troca são ainda muito pouco conhecidas e que é preciso conhecer (ALVES, 2012-2017, p.3).

Importante indicar que minha pesquisa se deu, ainda, no ‘*espaçotempo*’ de transição do fim do projeto acima citado e início de um novo projeto – “Processos Curriculares e Movimentos Migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (ALVES, março/2017 a fevereiro/2022). Como a ideia de que imagens e sons são *personagens conceituais* compõe o entendimento dos dois projetos, nos quais usamos filmes, a mudança de projetos não interferiu no desenvolvimento do projeto na escola e, ao contrário,

apresentou-se mais estimulante e ampliou minhas redes educativas. Sendo assim, vamos pensar alguns filmes, suas imagens e sons na tessitura desta pesquisa.

2 O CINEMA, SUAS IMAGENS E SONS

2.1 Uma aproximação entre os conceitos *uso* e *mediação*.

Na outra face da cotidianidade, a criatividade dispersa, oculta, sem discurso, a da produção inserida no consumo, a que se faz visível só quando trocamos não as palavras do roteiro, mas o sentido da pergunta: que fazem as pessoas com o que acreditam, com o que compram, com o que leem, com o que veem. Não há uma só lógica que abarque todas as artes do fazer.

Martin-Barbero, 2009, p. 121

Durante o curso de especialização em História Contemporânea (UFF-RJ) conheci o livro *Dos meios às mediações* de MARTIN-BARBERO (2009) e do qual retirei a citação que inicia este capítulo. Hoje, ao estudar para esta pesquisa, retorno a este autor e percebo que foi através dele que tive meu primeiro contato com o pensamento de CERTEAU, o qual embasa algumas das discussões do livro, como percebemos na citação.

MARTIN-BARBERO desenvolve sua pesquisa no campo da comunicação entendendo que os processos de recepção dos meios audiovisuais se fazem a partir de diversas lógicas. Ele acrescenta à discussão o conceito de “uso” desenvolvido por CERTEAU entendendo que as pessoas produzem inventividades e criações em seus cotidianos através dos produtos que consomem. Em bela passagem, o autor desenvolve seu raciocínio dizendo:

é possível, contudo, uma reconfiguração, senão como estratégia, pelo menos como *tática*, no sentido que a palavra tem para CERTEAU: o modo de luta daquele que não pode se retirar para “seu” lugar e assim se vê obrigado a lutar no terreno do adversário. A saída, então é tomar o original importado como *energia*, potencial a ser desenvolvido a partir dos requisitos da própria cultura. Sem esquecer que às vezes a única forma de assumir ativamente o que nos é imposto será a anticonfiguração, a configuração paródica que inscreve o objeto de tal imposição num jogo que o nega como

valor em si. Em todo o caso, quando a reconfiguração do aparato é impossível, que seja reconfigurada ao menos a função. Num bairro pobre de Lima, um grupo de mulheres organizou um mercado. Nele havia um gravador e alto-falantes que apenas o administrador utilizava. Com a colaboração de um grupo de apresentadores, as mulheres do mercado começaram a usar o gravador para saber o que os habitantes do bairro pensavam sobre o mercado, para tocar música nas festas e para outros fins. Até que a censura se apresentou na figura de uma religiosa que ridicularizou o jeito de falar dessas mulheres e condenou a ousadia de pessoas que, “sem saber falar”, atreviam-se a usar os alto-falantes. Provocou-se assim uma crise; durante algumas semanas, as mulheres não quiseram saber mais do caso. Algum tempo depois, porém, o grupo de mulheres procurou os apresentadores e afirmou: “Pessoal, a gente descobriu que a religiosa tem toda razão; a gente não sabe falar, e nesta sociedade quem não sabe falar não tem a menor possibilidade de se defender nem pode nada. Mas a gente também passou a entender que, com a ajuda desse aparelhinho aqui – o gravador – a gente pode aprender a falar”. Desde esse dia as mulheres do mercado decidiram começar a narrar suas próprias vidas; deixando de usar o gravador apenas para escutar o que os outros diziam, elas passaram a usá-lo para aprender a falar por si próprias. (MARTIN-BARBERO, 2009, p. 259-260)

“*Não há uma só lógica que abarque todas as artes de fazer*”. Assim, quando as mulheres do mercado assumiram uma arte de fazer com o gravador, superaram o que se determinou hegemonicamente “*só pode falar no gravador quem sabe falar direito*”, resolvendo aprender a falar usando o gravador. Percebemos nesta passagem as astúcias das ‘*praticantespensantes*’ do mercado, cujas lógicas são inerentes aos cotidianos vividos por elas.

Em seu livro, MARTIN-BARBERO procura incorporar, de modo diferente do atual, o conceito de “popular” no ‘*espaçotempo*’ da comunicação estabelecendo, para isso, relações com conceitos muito importantes como o já citado *uso* (CERTEAU), *habitus* (BOURDIEU) e *hegemonia* (GRAMSCI) de forma a compor sua discussão acerca das *mediações*. Ele diz assim:

o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as *mediações*, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade das matrizes culturais (2009, p.261).

Dessa forma, propõe analisar os ‘*espaçotempos*’ de usos sociais, onde são produzidos sentidos, ocorrendo as “*mediações* culturais da comunicação”. Ele aponta como um dos lugares de mediação, a cotidianidade por ser onde se dão os processos de constituição de identidades e de *reconhecimento* entendendo que todos se fazem e se refazem na trama simbólica das interpretações e dos reconhecimentos sociais, com uma dimensão viva. O autor nos mostra que há algo

na relação transmissão – recepção que se transforma se reinventando, como produções que divergem dos objetivos de quem os criou. Dessa forma, ele propõe um “*mapa noturno*” (2009:290) como uma metodologia de pesquisa das *mediações* que produz questionamentos a partir de outras lógicas diferentes do consumo como a bricolagem, o prazer...

Discorreremos um pouco sobre as discussões de MARTIN-BARBERO para mostrar de onde estamos falando quando apresentamos o conceito de mediação nesta pesquisa, compondo nosso entendimento sobre o cinema. Entendemos que os usos dos meios de comunicação possuem características táticas, com astúcias próprias do ‘*espaçotempo*’ dos ‘*praticantespensantes*’, não sendo diferente o uso que fazemos dos filmes. CERTEAU e MARTIN-BARBERO abordam as práticas das pessoas em seus cotidianos, considerando que estas se dão em processos, através de relações que possuem lógicas diferentes das instituídas pelas ciências porque são próprias de suas redes de ‘*conhecimentossignificações*’ e dos ‘*espaçotempos*’ onde ocorrem.

A maneira como pensamos o cinema nesta pesquisa tem sua origem no pensamento do autor colombiano, nascido na Espanha, acerca das *mediações* e no entendimento de que há movimentos nas relações de força entre os grupos sociais. Estas não estão prontas, estanques, elas se tecem, se fazem e refazem. Dessa maneira, não conseguimos prever ou definir como se darão as *mediações* dos ‘*praticantespensantes*’ a partir do uso que fazem dos meios audiovisuais.

2.2 O cinema, suas imagens e sons na escola.

Nesta pesquisa, os ‘*espaçotempos*’ de criação de nosso interesse se dão na escola, nos encontros do grupo de estudantes nas sessões do cineclube. Em ‘*conversas*’ com os pensamentos de CERTEAU, ALVES e MARTIN-BARBERO desenvolvi o projeto do cineclube na escola no qual houve a projeção de filmes de curta duração e ‘*conversas*’ animadas inicialmente pelo que ‘*vimosouvimos*’.

Como no projeto de ALVES (2012-2917) “Redes Educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons”, encontro no cinema o

meio de “estar com” as/os estudantes, assim como ocorre em nosso grupo de pesquisa. Ela aponta a escolha do cinema porque

esse meio – que assumimos como arte – articula múltiplas possibilidades: é junção de imagens e sons; faz aparecer espaçotempos do viver humano em uma gama incomensurável, caracterizando inúmeras possibilidades, problematizações ou tensões às relações humanas; é, entre as artes, a que se coloca a meio caminho entre aquelas mais herméticas – e para as quais é preciso ‘chaves’ especiais de conhecimento – e as mais populares, como as músicas características de cada região, por exemplo; o acesso a filmes se dá através de inúmeros outros meios (televisão; vídeo; internet; templos religiosos; escolas; etc.), cujas redes de troca são ainda muito pouco conhecidas e que é preciso conhecer.” (ALVES, 2012-2017, p.03).

Também se apresenta como proposta do projeto, “*conhecer e compreender os ‘espaçotempos’ culturais pelos quais circulam os professores e professoras – na compreensão de que seus movimentos aí trazem apoios importantes para suas práticas*” (2011, p.02). Este trabalho, ligado a este projeto maior, tem por objetivo conhecer os “*espaçotempos culturais pelos quais circulam*” as/os jovens estudantes da escola em que atuo, na chamada “turma de aceleração”. Considerando que os meios audiovisuais estão presentes nas relações sociais, com artefatos tecnológicos que alteraram as ‘*prácticasteorias*’ de comunicação das pessoas, encontramos na cultura audiovisual da juventude, na contemporaneidade, um campo vasto para a pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos escolares. Isso porque vivemos envoltos pelo audiovisual, do acesso e manipulação facilitados pelos artefatos tecnológicos.

RINCÓN (2002) propõe que esta realidade, povoada pela tecnologia e pelo audiovisual, promove novas formas de significar. Neste sentido, identifica a *sensibilidade* como um caminho de acesso às formas audiovisuais e entende que através dele são produzidos sentidos, pensamentos e conhecimentos. Ele defende que, por vivermos imersos num ambiente audiovisual, novas formas de significar, imaginar e pensar acabam surgindo em decorrência disso. Através das imagens e sons criamos possibilidades do real, inventamos narrativas das realidades que vivemos. Dessa forma, podemos compreender as criações e inventividades produzidas através do audiovisual, usando a *sensibilidade* como estratégia para entender os argumentos estéticos utilizados nas fabulações da existência. RINCÓN (2002) entende que:

esto significa partir de outro modelo para comprender las dinámicas de la vida social: uno que se interesa por el movimiento, plantea nuevos

espacios y relaciones y se dirige hacia la descripción de um nuevo régimen de reconocimiento y imaginación. Una manera de caracterizar este nuevo régimen és pluralizar la sensibilidad y pensarla desde las formas subalternas de inscribir la vida em la actualidad: gênero, sexo, ecología, etnia, juventud, música, fútbol, telenovela, carnaval, clase, entre otras; perspectivas de producir el sentido que han sido sistemáticamente excluidas de la verdad occidental. Sensibilidades que afirman uma resistência afectual-sensible, que desplazan hacia lo dramático y sentimental los âmbitos de producción y expresión del conocimiento; que operan com tácticas de bufón que se atreve a incomodar las maneras clásicas del saber y la cultura.¹¹ (RINCÓN, 2002, p.11-12)

Podemos dizer que o cinema é uma potência de criação e de imaginação que acessamos através de nossa sensibilidade. O pensar em torno do encontro com o cinema produz sentidos e saberes, daí a relevância de ‘conversas’ a partir de filmes, como metodologia de pesquisa. Nosso *mapa noturno* (MARTIN-BARBERO, 2009) de investigação de indícios das *mediações* entre filmes–espectadores, além de sinais das redes educativas que nos formam enquanto ‘*praticantespensantes*’.

O pensamento de ALVES (2011) sobre as narrativas e as imagens na produção de ‘*conhecimentossignificações*’ orienta esta pesquisa, pelo modo como trabalha com estes artefatos culturais. Entendemos a presente pesquisa, como um exercício epistemológico, que valoriza ‘*fazeressaberes*’ dos ‘*praticantespensantes*’ nas/das/com as escolas – no caso estudantes – afirmando que as imagens e os sons possuem a potencialidade de nos fazer pensar e criar (DELEUZE, 1992), produzindo e transformando currículos nas escolas.

A ideia é que as imagens e sons formam um conjunto de artefatos com os quais interagimos para pensar, dialogar, criar pensamentos, opiniões, conceitos e, com isto, criar ‘*conhecimentossignificações*’ acerca das questões que aparecem após a projeção para serem ‘conversadas’ com os estudantes.

¹¹ Tradução livre do trecho: Isto significa partir de outro modelo para compreender as dinâmicas da vida social: um que se interessa pelo movimento, planta novos espaços e relações e se dirige para a descrição de um novo regime de reconhecimento e imaginación. Uma maneira de caracterizar este novo regime é pluralizar a sensibilidad e pensá-la desde as formas subalternas de inscrever a vida na atualidade: gênero, sexo, ecología, etnia, juventude, música, futebol, telenovela, carnaval, classe, entre outras; perspectivas de produzir sentido que têm sido sistemáticamente excluidas da verdade occidental. Sensibilidades que afirmam uma resistência afeto-sensível, que deslocam para o dramático e sentimental os âmbitos de produção e expressão do conhecimento; que operam com tácticas de bufão que se atreve a incomodar as maneiras clássicas do saber e da cultura. (RINCÓN, 2002, p.11-12)

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares se dão nos acasos, nos encontros, no caos, ‘*espaçotempos*’ que as estratégias hegemônicas de fazer pesquisa não compreendem ou não se interessam por entender. FERRAÇO e GOMES (2015) discorrem sobre esta questão destacando a necessidade de problematizarmos o “modo hegemônico de pensar – fazer pesquisa em educação”. Eles dizem ainda que nas

pesquisas com os cotidianos das escolas temos experienciado diferentes movimentos teórico-metodológicos buscando, sempre que possível, superar as dicotomias e as quantificações herdadas do modelo hegemônico de fazer pesquisa em educação. Neste sentido, um desafio que se coloca como permanente para todos nós, cotidianistas, se expressa no necessário deslocamento das características de *universal*, *asséptico* e *abstrato* pretendidas pelo referido discurso hegemônico para as dimensões ético-político-estéticas do conhecimento produzido (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 208/209).

As dimensões ético-estético-políticas orientam as pesquisas com os cotidianos de forma a criar outras referências de investigação que não as postuladas pelos modelos epistemológicos instituídos, viabilizando assim “novas atitudes-sentidos de pesquisa educacional” (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 208). Neste contexto, o cinema, suas imagens e sons podem ser considerados artefatos culturais a serem inseridos como coadjuvantes no que concerne às possibilidades de divagação do imaginário, produção de sentidos e de significações que nos possibilite desconstruir esse arcabouço engessado da forma de se fazer pesquisas; e, também, “*atitudes-sentidos*” nas investigações da pesquisa em educação *nos/dos/com* os cotidianos.

2.3 Cinema e clichês nos cotidianos: conversas sobre ‘*prácticasteorias*’ na escola.

As ‘conversas’ produzidas a partir de filmes despertam as memórias (ALVES; ROSA: 2015) dos ‘*praticantes*’ “puxando fios” de lembranças que são contadas em suas narrativas induzidas pelas cenas assistidas, pelos sons e também pelas músicas. O aspecto sensorial é tão forte em nós que podemos, inclusive, despertar memórias olfativas em nosso pensamento.

Quando assistimos a um filme, o fazemos imbuídos de nossas *redes educativas* que são formadas ao longo da vida, nas '*prácticasteorias*' de nossas relações pessoais, profissionais, nos diversos momentos que vivenciamos dos cotidianos. Os usos que fazemos dos meios audiovisuais também compõem a tessitura destas redes, através das memórias despertadas, dos pensamentos, das aprendizagens e reflexões que produzimos a partir da projeção.

O acesso aos filmes está muito facilitado atualmente, mais ainda com o surgimento da internet nos cotidianos dos '*praticantespensantes*'. Nossas '*prácticasteorias*' de comunicação, profissionais, de diversão, entre outras, se dão também através das mídias audiovisuais. Se antes, na infância e adolescência, íamos ao cinema num programa de fim de semana, agora o acesso aos filmes se dá também pelo computador, smartphones, canais de televisão e, inclusive, nas cópias piratas que os estudantes levam para a escola. Este último fato é interessante, pois, muitas vezes, quando um filme está em cartaz, inédito, um estudante chega à aula dizendo que já viu o tal filme em casa, pois seus pais compraram o "pirata" na rua. Percebemos que o acesso aos filmes não é mais tão cerimonioso como antes, por uma série de motivos. Claro que muitas pessoas ainda veem este programa como um ritual prazeroso, recheado de expectativas. Entendendo que as '*prácticasteorias*' são produzidas também pelo acesso às mídias audiovisuais, podemos encontrar neste '*espaçotempo*', indícios das *mediações* que produzimos quando lidamos com os *clichês* (DELEUZE, 2007) presentes nos filmes que assistimos.

Por outro lado, entendemos os clichês como necessários à vivência humana. Um 'anestesiamento' necessário, muitas vezes, às realidades insuportáveis existentes, sendo esquivadas pelos indivíduos. (...) Assim, também fazemos nos cotidianos – criamos *prácticasteorias* clichês para tornar nosso dia-a-dia mais belo, alegre e esperançoso. Sabemos, por exemplo, que com o cinema assistimos situações extremamente distantes do real, assistimos a histórias mentirosas, fantasiosas. Mas porque retornamos a elas, senão pela mera necessidade dos devaneios? Faz parte da condição humana sonhar, desejar, fantasiar. E o cinema nos permite isso, ainda bem. (ALVES; ROSA, 2015, p.206)

Dentro desse contexto de análise é importante narrar uma vivência que tive num encontro pedagógico de formação de professores da rede municipal a que pertenço. Após a projeção da cena emblemática do filme "Cidade dos Homens" (Paulo Morelli. Brasil, 2007) em que o personagem Acerola narra os motivos da vinda da família real para o Brasil, como condição para a turma realizar um passeio

escolar no museu. É importante destacar tal narrativa do menino, produzida a partir de suas redes e mostrando total compreensão do que havia sido ensinado a duras penas pela professora de história.

Figura 01: cena do filme Cidade dos Homens¹²



Figura 02: cena do filme Cidade dos Homens



¹² Cenas da minissérie *Cidade dos Homens* (2002) captadas no sítio <https://www.youtube.com/playlist?list=PLA06E629332994CD8> em março de 2017.

Figura 03: cena do filme Cidade dos Homens



A discussão após assistirmos à cena se deu em torno de críticas à professora que gritava com os alunos na aula na tentativa de chamar a atenção da turma que não parava de falar e conversar de forma dispersa. Ela finalmente consegue seu objetivo quando, já em estado de esgotamento, anuncia que não terá mais o passeio. Acerola, então, toma a atitude narrada anteriormente, como condição para reconquistarem a oportunidade de ir ao museu. Em meio às críticas e deboches sobre a postura da professora, as falas diagnosticavam a sua incapacidade, o despreparo, o desconhecimento de estratégias pedagógicas que solucionariam o problema, a falta de autoridade em sala de aula... Estas falas me mostraram uma imagem *clichê* (DELEUZE, 2007) de professor diferente da forma como me vejo: um ser humano em processo de formação constante tentando cumprir uma obrigação profissional num contexto de múltiplas realidades e de diversidade de pensamentos.

Numa tentativa de quebrar o clichê, disse que me vi muitas vezes no lugar daquela professora, lidando com questões que entram na escola, como a diversidade de parâmetros comportamentais e o desinteresse, situações de conflito em sala de aula, com as quais temos que lidar. Talvez, naquele momento ela estivesse já em profundo esgotamento de trabalho. Conhecedores que somos da realidade dos profissionais de educação no Brasil, tendo que ir de uma escola à outra, sem ter tempo para necessidades básicas de conforto, como realizar suas

refeições e, ainda ter que aproveitar janelas de tempo para se atualizar profissionalmente.

Entendendo, assim, o clichê como uma situação já esperada, repetida que conforta ou acomoda situações, como a narrada acima, a atitude da professora é a esperada, assim como já são esperadas as críticas a ela. O clichê aparece mostrando o que seria o cotidiano de qualquer sala de aula. Pensando bem, o personagem Acerola também quebra um clichê de estereótipo, o do aluno pobre e negro, incapaz de aprender. Através desta passagem vivenciamos clichês na cena do filme e produzimos *mediações* através deles no encontro pedagógico.

DELEUZE discute o conceito de clichê não só no cinema, mas na vida em geral, dizendo que necessitamos deles para sobreviver no mundo, frente ao caos, às situações duras demais para aguentarmos ou até belas demais que não podem durar para sempre, pois não suportaríamos. Os clichês surgem neste contexto como uma fuga do insuportável de forma a amenizar a realidade. Diz o autor que

temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando nos é horrível, nos fazer assimilar quando é belo demais. Notemos a este respeito que mesmo as metáforas são esquivas sensório-motoras e nos inspiram algo a dizer quando já não se sabe o que fazer: são esquemas particulares, de natureza afetiva. Ora, isso é um clichê. (DELEUZE, 2007, p.31).

Com GUÉRON (2015) compreendemos a fala de DELEUZE, entendendo que os clichês estão presentes no cinema, mas que não é exclusivo dele. Nos cotidianos, as pessoas também lidam com clichês. O cinema, neste sentido, produz clichês, mas, ao mesmo tempo, produz formas de quebrá-los, criando mecanismos que nos fazem superá-los. Neste sentido, retomamos ao trecho de ALVES e ROSA (2015) quando dizem serem necessárias à vida as fugas da realidade, buscando muitas vezes na fantasia dos filmes um descanso do real.

Observamos quebras de clichês nos filmes em geral, como também nos filmes de animação infantil. Identifiquei junto aos estudantes do cineclube que criamos, situações que caracterizam possibilidades de quebra de clichês como as que aparecem na animação *Shrek* (Andrew Adamson, EUA, 2001), por exemplo.

No filme, a princesa apresenta gostos estranhos, come rato assado, arrota, protagoniza uma luta contra Robin Hood e seus amigos e se apaixona por um ogro. Este por sua vez, é transformado em cavaleiro salvador que livra a princesa do

dragão, que na verdade é fêmea – uma *dragoa* – resgatando a bela donzela da prisão no castelo, significando superação do esperado, subversão da ordem instituída por crenças e expectativas. Muitas situações-clichês são quebradas neste filme e as crianças percebem isso, dizendo coisas do tipo “*caramba, ela não tem medo do ogro, nem de cobra!*” Na cena da luta, quando se espera uma reação do ogro, o Shrek, para defender a princesa, ela mesma resolve tudo e o deixa de queixo caído, assim como ao espectador, observando a quebra do clichê romântico da donzela frágil, da princesa a ser defendida.

Figura 04: cena do filme Shrek



Figura 05: cena do filme Shrek



Figura 06: cena do filme Shrek



Figura 07: cena do filme Shrek



Este filme apresenta possibilidade de discussões variadas, como a desconstrução do significado de beleza, mas narrei este recorte com a intenção de mostrar um exemplo, bastante pueril, de quebra de clichês percebido pelas crianças, que faz parte de nossas ‘prácticasteorias’ em sala de aula usando o cinema nos cotidianos escolares.

GUERÓN (2015) escreve sobre DELEUZE seus entendimentos acerca do cinema e dos clichês, apontando uma fala muito utilizada: “*civilização da imagem? Na verdade uma civilização do clichê (...)!*”. Com este pensamento o filósofo lidou com as críticas à imagem ou ao excesso delas no momento atual, como formas de

“emburrecer” as pessoas, sendo verdadeiras “inimigas do pensamento” (2015, p.11). Ele entendeu a função dos clichês de uma forma diferenciada.

DELEUZE e GUATTARI produziram pensamentos e conceitos na filosofia francesa contemporânea sob a perspectiva da *diferença*, entendendo a produção de ‘*conhecimentossignificações*’ a partir da multiplicidade e da diversidade. Estas promovem a criação de ‘*conhecimentossignificações*’ e se mostram através deles. A abordagem deleuziana sobre o cinema é complexa e se baseia em suas pesquisas sobre a produção de filósofos anteriores a ele, como NIETZSCHE e KANT, entre outros, sendo BERGSON o filósofo mais influente em suas produções sobre o cinema.

Segundo GUÉRON (2015), para DELEUZE, o cinema é “uma potência do real”, que abre espaços para que se torne possível uma recriação da realidade. Se por um lado o cinema nos ajuda a descansar da realidade, ele também nos fornece possibilidades de invenção e transformação desta realidade.

Um jogo, portanto, em que o cinema tanto se afirma como um dispositivo de poder que limita e esvazia o pensamento, quanto se afirma como uma notável potência do pensamento na medida em que nos ajuda a identificar os problemas da realidade e da vida e a produzir novas possibilidades para estas. (GUERÓN, 2015, p.14)

Sendo assim, há no cinema a potência de anestesiar através dos clichês que aparecem para nos confortar, desviar nossa atenção, mas também há a potência de solucionar problemas e questões da realidade que nos desagradam, além das possibilidades de quebrá-los, como forma de libertar uma vidência adormecida, acostumada através deste estímulo sensório-motor.

Apreendi com ALVES através de suas narrativas e de nossas conversas nos encontros do grupo de pesquisa, que existem em nossas ‘*prácticasteorias*’ possibilidades de ser isso e aquilo outro. Explico melhor: quando lemos um livro, assistimos a um filme, ministramos uma aula, entre outras ‘*prácticasteorias*’, produzimos ações e pensamentos a partir de nossas *redes educativas*, deste modo, são infinitas as possibilidades. O que seria entendido como certo ou errado, por exemplo, estaria diluído nesta infinidade de possibilidades. Em uma orientação de pesquisa eu disse: “*Lembro que tive uma professora que parava o filme para explicar a cena. Isso era errado!*” Então, ALVES retrucou: “*Errado não! Era o modo*

dela de ensinar”. Nem certo nem errado, era assim que a professora entendia o modo de fazer com filmes. Que libertador!

Na escola, existem situações em que professores utilizam filmes com roteiros de aula, propostas metodológicas e atividades concretas em torno das projeções. Há também situações em que os filmes são usados para entreter a turma, enquanto corrigimos atividades, assim como há outras possibilidades do uso de filmes na escola. O que não significa existir um modo só possível e aceitável de usá-los. Os cotidianos escolares estão repletos de *'prácticasteorias'*, inventividades e formas de sobrevivência não só de professores, como de estudantes, também, pois afinal, quantas vezes pedimos para beber água e estávamos realmente com sede? Os cotidianos escolares são *'espaçostempos'* complexos, diversos, nos quais ocorre uma infinidade de *'prácticasteorias'*. Entender os filmes como *personagens conceituais* com os quais lidamos e produzimos *'conhecimentossignificações'* através desta *mediação* é uma das possibilidades de *'prácticasteorias'* com o cinema na escola. E foi esta a utilizada nos encontros com as/os jovens estudantes no cineclube.

Pensaremos mais detidamente no próximo capítulo sobre a juventude da contemporaneidade, aprendendo com autores que pensam sobre esses *'praticantespensantes'* que também estão nas escolas e como esta lida com as questões que são suscitadas nos cotidianos, a partir de enfrentamentos de interesses, de gostos, de visões de mundo, entre outros.

3 ESCOLA E JUVENTUDE: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DESTA RELAÇÃO

Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então, vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com as suas leis (...)
Legião Urbana

Quando penso nos jovens que convivem conosco na escola, inevitável pensar também em suas infâncias, o que já viveram, viram, ouviram. Faço *links* com minha infância, minha juventude, vivências, às vezes tão distantes das duras realidades vividas por estas crianças em crescimento com as quais convivo na escola. Lembro minha rebeldia estampada nas roupas, nos adereços, na língua afiada, com uma coragem infinita para enfrentar o mundo, cantando as músicas do grupo Legião Urbana.

Durante o curso de Mestrado assisti a algumas aulas ministradas pelo professor Paulo Carrano na disciplina *Juventude: tempos e espaços no cinema e na teoria social* no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Na ocasião estudamos vários textos, assistimos filmes e realizamos discussões muito interessantes nas tardes de sexta-feira no verão de 2016, quando me foi oferecido um instigante campo de pesquisa: a juventude na escola.

Pensar nos jovens, me fez lembra de minha juventude e remexer em minhas memórias de escola que, em grande parte foram agradáveis e felizes, estimulou meu interesse nos jovens estudantes das classes de aceleração. Digo jovens, pois são adolescentes de 12 a 15 anos cursando um período escolar que regularmente finda aos 12 anos. Importante salientar que os interesses desses estudantes, a maturação física de seus corpos e expressão de vivências distantes da infantilidade, a ebulição de seus movimentos, tom e temáticas de conversas e relações parecem não caber nos '*espaçotempos*' escolares.

Quando adultos, como serão suas memórias de escola? Com a intenção de pensar as relações entre os jovens e as escolas públicas na contemporaneidade, pesquisei algumas produções acadêmicas indicadas na bibliografia complementar

da disciplina comentada anteriormente. Este movimento instigou minhas ideias e meus sentimentos, através de minha *ecce femina*¹³, em relação aos problemas vividos nos cotidianos escolares, que muitas vezes não são enfrentados, mas tolerados, contornados, de forma a seguir adiante.

Em uma das produções pesquisadas, CARRANO e BRENNER (2014) discorrem acerca da presença dos jovens nas escolas através de três curtas-metragens produzidos por estudantes e que foram finalistas de um festival chamado IMAGENS EM Diálogo promovido pelo Portal *Ensino Médio EMdiálogo*. Eles explicam que:

o festival é temático, nacional e realizado anualmente na internet com a exibição de filmes de até cinco minutos produzidos por estudantes. No ano de 2104 o festival recebeu 150 filmes de 75 cidades, de 17 estados das cinco regiões brasileiras. O tema do ano de 2014 foi “Uma escola sem muros”; temática especialmente instigante que estimulou a produção de filmes que problematizaram a vida na escola, seus espaços-tempos, tanto na relação com o extra como com o intramuros. (...) Dos muitos filmes inscritos no festival foram selecionados três que permitiram descrições e análises sobre dimensões significativas de questões presentes nos cotidianos das escolas de ensino médio. A análise das representações sobre o cotidiano escolar permite reconhecer microelementos da dimensão estrutural tratada no início deste artigo. A relação com o saber e as avaliações sobre conteúdos escolares, os entraves à subjetivação em instituições que despersonalizam seus estudantes e a escola como suporte e abrigo para que jovens sejam sujeitos de suas próprias vidas, são algumas dessas dimensões. (CARRANO; BRENNER, 2014, págs.1231,1232)

Assisti aos curtas dos alunos após a leitura do artigo e fiquei enternecida com a sensibilidade daqueles jovens ao mostrar as suas escolas a partir de suas redes, de suas relações e memórias daqueles ‘*espaçostempos*’. Os filmes são muito bem produzidos, cheios de criatividade, conduzidos pelas narrativas juvenis sobre a temática proposta – Uma escola sem muros – através do audiovisual.

Uma experiência rica no sentido de produzir ‘*conhecimentossignificações*’ tanto para os produtores como para os espectadores dos curtas. Esta ‘*prácticateoria*’ criativa conflita com realidades vividas em escolas brasileiras que são caracterizadas por uma série de questões como a massificação das turmas, endurecimento e redução dos currículos institucionais e desconhecimento das características dos jovens de nosso tempo, entre outras. Assim os autores, antes citados, dizem:

¹³ Através deste movimento (ALVES, 2008) partilhamos sentimentos nos ‘*espaçostempos*’ escolares. Neste caso, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes das classes de aceleração em seus cotidianos escolares.

a expansão degradada da escola pode ser traduzida em fatores, tais como: aligeiramento dos conteúdos escolares, formação inadequada de educadores frente aos desafios cotidianos da escola massificada e com públicos diversificados; sobrecarga do trabalho docente; precária estrutura física institucional escolar; diminuição dos investimentos; massificação dos sistemas de ensino; aumento da demanda por escolarização média; expansão desregulada do ensino médio ao encargo dos governos estaduais; multiplicação e complexificação de desigualdades escolares entre sistemas e redes de ensino; reordenamento das hierarquias no interior das redes e sistemas e, também, combinação de antigas e novas desigualdades no interior de instituições, dentre outros. (CARRANO; BRENNER, 2014, p.1224,1225)

O foco de análise do artigo é o ensino médio apontando que a distorção idade-série abrange dois ou mais anos de atraso no fluxo da escolarização, tornando-se um dos grandes desafios enfrentados pela educação básica, junto ao aumento da frequência escolar dos jovens estudantes.

Para se ter uma ideia do desafio que o país precisa enfrentar, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação, de 2014, estabelece em 85% a frequência escolar líquida (matrícula na série esperada para a idade) para a faixa entre 15 e 17 anos. A situação é agravada pelas desigualdades internas que afetam este mesmo coorte populacional. Se os jovens brancos entre 15 e 17 anos estão mais próximos da meta citada, com 62,9% de adequação idade-série, os jovens pretos ou pardos encontravam-se em patamares percentuais inferiores à média (47,8%). Por sua vez, as mulheres na mesma faixa de idade apresentavam frequência escolar líquida superior (59,8%) em relação aos homens (47,8%). (CARRANO; BRENNER, 2014, p.1226)

Dialogando com os autores, penso que a distorção idade-ano escolar é um grande problema presente no ensino fundamental transposto para o ensino médio, sem freios, sendo que os prejuízos são enfrentados somente pelos jovens. Daí a baixa frequência escolar nesta última fase da educação básica, aumentando percentuais de estudantes que evadem das escolas e desistem de estudar.

Os autores recorrem ao pensamento do sociólogo francês DUBET (2011 apud CARRANO; BRENNER, 2014) que em sua pesquisa na década de 1990 já questionava sobre o que de fato estimulava alunos e professores a continuarem estudando e trabalhando. São apresentados três aspectos a partir desta perspectiva: o primeiro se dá em torno do que a escola nos oferece através da aquisição de conhecimentos complementares aos aprendidos no ambiente familiar; em segundo, ocorre a necessidade de obtenção do diploma escolar, mesmo sem saber ainda o que fazer em seguida; em terceiro, a busca pelos '*conhecimentossignificações*' através das disciplinas e por seus professores.

Quando pensamos nos estudantes das turmas de aceleração a partir da discussão anterior, percebemos como são finos os fios de ligação entre jovens e escola, mas também como há ‘*espaçostempos*’ de ‘*aprendizagemensino*’ preches de possibilidades. Sendo assim, a questão envolve muito mais do que estudantes e professores em um ano letivo escolar...

Responsabilidades tanto das escolas, como das famílias e dos governos se perdem no processo de ‘*aprendizagemensino*’ destes jovens. Como já foi dito, percalços são contornados, como forma de seguir adiante, porém pessoas “ficam pelo caminho” e têm suas trajetórias radicalmente afetadas por estas faltas. Nesse sentido, podemos entender que a massificação do ensino produz processos de anulação das individualidades, obstruindo o desenvolvimento de habilidades e produções de ‘*conhecimentossignificações*’ pelos estudantes.

Na medida em que a escola democrática de massas oferece a todos, a princípio, a possibilidade de obter êxito nos estudos, a culpabilização dos indivíduos por seus fracassos passa a ser um fato. Assim, a experiência escolar estaria sempre marcada pela possibilidade de produzir um sentimento de desvalorização de si já que é o sujeito que “produz” o seu fracasso, não o sistema, ou a sociedade. (CARRANO; BRENNER, 2014, p. 1229)

A palavra ‘culpabilização’ se encaixa bem nesta discussão, pois como uma “batata quente” é jogada de um lado para outro, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e nas deliberações com os representantes governamentais até chegar ao estudante. A responsabilidade pelo fracasso escolar acaba sendo dos estudantes e não do somatório de questões que se interpuseram em seus processos de ‘*aprendizagemensino*’ e que não foram trabalhadas ou resolvidas pelos responsáveis e que, a meu ver, são das escolas, das famílias e das instituições gestoras do ensino público.

3.1 A massificação do ensino e a “cultura da auditoria”.

Programas educacionais são implementados pelos governos federais, estaduais e municipais no Brasil dizendo ter por objetivo solucionar os problemas da educação. Dentre os inúmeros questionamentos, o fato de se concentrar esforços e

recursos em avaliações de rendimentos escolares dos estudantes, produz percentuais e comparações entre escolas que não apontaram ainda melhorias efetivas na ‘*aprendizagem ensino*’ dos estudantes.

A intenção de administrar e avaliar o ensino através de uma perspectiva mercadológica focada em resultados quantitativos estimulam as escolas a produzirem currículos escolares focados nos conteúdos que compõem as avaliações externas em larga escala, como Provinha Brasil, Provinha Ana, Saeb etc... Neste sentido, se amplia a discussão em torno do protagonismo das disciplinas Matemática e Língua Portuguesa em detrimento das demais como instituída pela reforma do Ensino Médio (PEC 55, 2017) agravando ainda mais a situação.

Nesse sentido, FREITAS (2012) revela que as reformas da educação apresentam aspectos empresariais em que os sistemas de regulação se subordinam às lógicas administrativas, distanciando-se de reformas mais eficazes na promoção de uma educação efetiva e democrática. Ele usa inclusive a expressão *neotecnicismo* devido à ênfase em utilizar a tecnologia aliada à gestão empresarial.

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela economia, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 1992; 1995). (FREITAS, 2012, p. 383)

Ele pondera que esta formulação, o *neotecnicismo*, se constitui em torno de três categorias: *privatização*, *meritocracia* e *responsabilização*. A primeira aborda a gestão privada do sistema público de ensino, como o *público não estatal*, sendo a escola pública gerida pela iniciativa privada e financiada pelo estado. A escola ainda seria pública, mas como uma gestão privatizada. A *meritocracia* envolve a política de abonos monetários para os professores e escolas que se destaquem nas avaliações propostas pelos governos. Inclusive, diz FREITAS (2012), já existem pesquisas mostrando que “a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação” (2012, p.385). A categoria da *responsabilização* conflui com a perspectiva desta pesquisa, por entender que o sistema de avaliações além de despender muitos recursos, não

apresenta melhorias efetivas na aprendizagem e promove uma divulgação confusa e irregular do desempenho escolar de estudantes e escolas. Sua forte característica é estar ligada à política liberal, como nos diz o autor:

para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p.383)

O movimento de *responsabilização* afeta os estudantes promovendo o que FREITAS chama de “corrida para o centro” porque os sistemas avaliativos pressionam as escolas e os professores que tendem a se concentrar nos estudantes que têm desempenhos mais próximos da média, alijando estudantes com maior e menor desempenho por estarem distantes dos padrões percentuais exigidos.

As reformas empresariais pretendem a ratificação de um currículo básico e mínimo, restringindo a formação dos jovens, quando excluem categorias importantes de formação humana como criatividade, sensibilidade, argumentação, senso crítico etc. Nesta perspectiva, os professores precisam garantir aquisição do mínimo necessário, a “boa educação” (2012, p.389), principalmente para os estudantes mais pobres.

3.2 O sistema de ciclos e a distorção idade-ano escolar

O impacto destas considerações nos ‘*espaçostempos*’ escolares produzem movimentos que tem a intenção de melhorar o ensino, a fim de apresentar bons resultados nas avaliações de rendimentos. É o caso do sistema de ciclos implantado na cidade de Niterói pela Fundação Municipal de Educação – FME em 1999, através da Proposta Pedagógica *Construindo a escola do nosso tempo*, entendendo que “os ciclos, no ensino, como se sucedem uns aos outros, envolvem a ideia básica de interação e progressão”. (FME, 1999:23).

Percebemos que a proposta de ciclos escolares apresenta a intenção de organizar as fases escolares de acordo com o tempo de desenvolvimento da criança. Desta forma, os currículos seriam produzidos dentro desta lógica e não a partir de determinações artificiais que caracterizam a organização do ensino escolar seriado. Assim, a progressão do aluno ocorreria dentro dos ciclos e não através das séries. Esta proposta também teve como objetivo tentar minimizar o percentual de reprovações escolares. Os ciclos permitiriam ampliar o tempo do processo de aprendizagem, de forma que os estudantes fossem mais contemplados em seus tempos de aprender.

O problema que se apresenta é a questão da avaliação das aprendizagens nos ciclos e como ocorrem as promoções dos estudantes nos anos escolares dentro dos mesmos ou nas passagens de um ciclo para outro. Apesar de apresentar a intenção de superar os critérios seriados, percebemos que estes permanecem como orientadores dos objetivos alcançados ou não pelos estudantes. A permanência no ciclo escolar não vai depender dos componentes curriculares aprendidos, visto que há a progressão continuada dentro de cada ciclo. Por exemplo, o 1º ciclo é composto dos 1º, 2º e 3º anos. Os alunos entram neste ciclo com seis anos, tendo cursado ou não a Educação Infantil, e seguem os anos escolares até o 3º ano quando é feita uma avaliação que define a permanência por mais um ano neste ciclo escolar ou promoção do aluno para o 2º ciclo.

O que percebemos através de nossas vivências e de narrativas de “colegas de rede” é que há um grande número de estudantes que chegam ao fim do 1º ciclo com poucas possibilidades de avançar para o 2º ciclo, visto que não apresentam a aprendizagem de grande parte dos componentes curriculares propostos para o período. No final do 2º ciclo e passagem para o 3º ciclo, ocorre o mesmo problema. Como há o avanço da idade, muitos alunos ficam “presos” entre os ciclos e passam a compor então as turmas de aceleração de aprendizagem. Foi criada inclusive uma portaria para regulamentar as questões em torno destas turmas que diz:

Art. 1o. A aceleração da aprendizagem e uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar nos 1o e 2o ciclos do Ensino Fundamental, destinada aos alunos com distorção idade/ciclo que se encontram matriculados nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Parágrafo único. São considerados alunos com distorção idade/ciclo aqueles que tenham ultrapassado em dois anos ou mais a idade regular prevista para o ciclo em que estão matriculados, na forma abaixo:

I - 1o Ciclo alunos com 10 anos ou mais;

II - 2o Ciclo alunos com 12 anos ou mais.

Art. 2o. As classes de aceleração da aprendizagem serão organizadas em forma de agrupamentos e reagrupamentos, atendidas por professor específico, distinto daquele que atua no grupo de referência de origem do aluno.

Parágrafo único. As classes de aceleração da aprendizagem terão no máximo 15 alunos.

Art. 3o. Cabe ao professor da classe de aceleração da aprendizagem:

I - Organizar plano de trabalho adequado às necessidades de cada aluno e da turma em que estiver atuando;

II - Promover atividades significativas e diversificadas a serem oferecidas aos alunos durante as aulas;

III - Participar das ações de formação continuada oferecidas pela Fundação Municipal de Educação, sempre que solicitado.

Art. 4o. A metodologia e a seleção de conteúdos adotados terão como eixo orientador a proposta pedagógica definida pelos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Art. 5o. Os alunos, para efeito de promoção, deverão cumprir, no mínimo, 75% de frequência em relação ao total de dias letivos e atingir os níveis de aprendizagem definidos na proposta de trabalho elaborada pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da Unidade Escolar, em diálogo com a Fundação Municipal de Educação.

Art. 6o. Ao atingir os objetivos previstos, os alunos matriculados nas classes de aceleração da aprendizagem serão considerados aptos a prosseguir em seus estudos.

1o. Os alunos do 1o ciclo serão reclassificados para o 2o ciclo do ensino fundamental, de acordo com as condições de aprendizagem definidas nos relatórios de avaliação.

2o. Os alunos do 2o ciclo serão reclassificados para o 3o ciclo do ensino fundamental.

3o. Caberá a Fundação Municipal de Educação promover acompanhamento pedagógico contínuo a fim de garantir a consolidação das aprendizagens dos alunos egressos das classes de aceleração da aprendizagem.

Art. 7o. Os alunos que não atingirem os objetivos propostos serão mantidos nas classes de aceleração da aprendizagem, podendo ser promovidos a qualquer momento, desde que se mostrem aptos para tal.

Art. 8o. Cabe a Unidade Escolar adotar os procedimentos necessários para a regularização da vida escolar dos alunos integrantes das classes de aceleração da aprendizagem.

1o. O registro da reclassificação deverá constar no relatório avaliativo a ser arquivado na pasta individual do aluno e nas atas do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo.

2o. Na expedição do histórico escolar deverá constar no campo de observações a informação referente a participação do aluno na classe de aceleração da aprendizagem, em conformidade com o Artigo 24, inciso V, alínea b, da LDB no 9.394/96 e nos termos desta Portaria.

Art. 9o. Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da Fundação Municipal de Educação.

Art.10o. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (PORTARIA FME 019/2014)¹⁴

Mesmo com a implementação de inúmeros projetos e educacionais e a proposta de ciclos escolares é uma delas, as questões envolvendo a distorção idade-ano escolar, altos índices de reprovação e evasão escolar permanecem.

¹⁴ <http://www.radaroficial.com.br/d/5238909251354624> acesso em 03/04/2107.

O remanejamento de alunos para as turmas de aceleração não garante que o art. 6 da portaria seja cumprido em completude, visto que existem outros aspectos que influenciam/interferem a aprendizagem dos estudantes que os dispositivos legais e administrativos não citam ou não consideram.

A ideia de turmas de aceleração foi instituída pelo governo federal, quando o então presidente Fernando Henrique Cardoso apresentou o projeto Acelera Brasil da Fundação Ayrton Senna em 1997. A suposta solução para o problema da retenção escolar se deu a partir de um projeto empresarial, coerente com a categoria da privatização, que FREITAS (2012) analisa, como indicamos anteriormente. No artigo *Classes de Aceleração “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão?* HANFF, BARBOSA e KOCH (2002) analisam a criação do projeto de classes de aceleração em Santa Catarina. Através de conversas, as autoras puderam ouvir as narrativas de professores nas escolas acerca do projeto. Em um dado momento as autoras narram:

ao analisarmos o rol de responsabilidades, concluímos que o maior peso de atribuições foi destinado aos professores com incumbência de solucionar o fracasso. À Secretaria de Estado da Educação cabia assessorar, organizar as capacitações, fazer o acompanhamento, coordenar reuniões, analisar de relatórios e produzir subsídios. Já às CREs cabia a articulação e a avaliação do processo de implantação do projeto, o assessoramento, a análise de relatórios, o planejamento e a organização de reuniões e grupos de estudo, além da manutenção atualizada dos dados referentes a cada escola. (HANFF; BARBOSA e KOCH, 2002, p.31).

Quando lemos o texto da portaria das turmas de aceleração temos a mesma sensação das autoras que estão em outra cidade. Percebemos que os professores direcionados ao trabalho com as turmas de aceleração são incumbidos de solucionar problemas acumulados em dois, três anos e até mais, em alguns casos. Como podemos ver no artigo 3º:

Art. 3º. Cabe ao professor da classe de aceleração da aprendizagem:
I - Organizar plano de trabalho adequado às necessidades de cada aluno e da turma em que estiver atuando;
II - Promover atividades significativas e diversificadas a serem oferecidas aos alunos durante as aulas;
III - Participar das ações de formação continuada oferecidas pela Fundação Municipal de Educação, sempre que solicitado.

Como se as formações e reuniões dessem suporte suficiente ao trabalho pedagógico das turmas de aceleração. Além disso, parece muito simples juntar

adolescentes com suas próprias questões, em tempos de aprendizagem diferentes, com diversos problemas, em uma mesma sala de aula para resolver todas as dificuldades, “otimizando” o processo de ‘*aprendizagemensino*’ através de atividades significativas e diversificadas.

As discussões em torno do sistema de ciclos escolares assim como das turmas de aceleração envolvem muitos aspectos, como os processos de avaliação no sistema de ciclos através de um caráter de promoção ou não; a permanência de características de seriação escolar ainda definindo a produção de currículos nas escolas; as dificuldades enfrentadas, como a falta ou rotatividade de profissionais de educação, problemas sociais e de saúde com os quais lidamos todos os dias; o amparo institucional desigual entre as escolas, que acabam por deixá-las à própria sorte para resolver problemas que, na verdade, envolvem seres humanos em seus processos de aprendizagem, crescimento e formação pessoal.

Esta pesquisa apresenta um início de discussão acerca dos jovens que “sobram” em todo esse movimento que nos impacta em nossas vivências escolares, trazendo indagações sobre como podemos lidar com tudo isso, até onde podemos ir, se não é possível lutar por mais. Acredito que é responsabilidade das escolas cada estudante que recebem e cuidam. E esta responsabilidade não acaba quando ele sai da escola, após cada dia de aula. Todo esforço possível para fazer alguma diferença na vida dos estudantes move professores todos os dias, mas existe a sensação de estarmos sós, o desamparo institucional é sentido por todos nós ‘*praticantespensantes*’ nos/dos/com os ‘*espaçostempos*’ escolares.

*Depois de vinte anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser?
(Legião Urbana)*

4 ENCONTROS E DESENCONTROS NO CINECLUBE NA ESCOLA

Inicialmente, pensei na proposta do cineclube com os estudantes da turma de aceleração com a intenção de perceber indícios, marcas de suas *redes educativas* e conhecer um pouco mais dos “*espaçostempos* culturais pelos quais circulam” (ALVES, 2011). Por ser a primeira vez que desenvolvi o projeto de cineclube, senti a necessidade de promover ajustes e adequações entre os filmes e às atividades desenvolvidas naquele momento na escola, com os projetos temáticos institucionais.

No período eu lecionava em uma turma de 1º ano do 1º ciclo no turno da manhã. Na escola havia duas turmas de aceleração do 2º ciclo nos turnos da manhã e da tarde. Eram duas professoras “de matrícula” responsáveis pelos grupos com 15 alunos aproximadamente em cada turma. A princípio faria o projeto do cineclube com os dois grupos, mas a organização do quadro de horários tornou inviável realizar o projeto pela manhã, afinal eu precisava cuidar de “minha turma”. Por isso realizei o cineclube somente no turno da tarde, porém o encerramento com a ida ao cinema envolveu as duas turmas.

As escolhas dos filmes foram pautadas, também, nas possibilidades de interesses apontadas nas poucas ‘conversas’ que conseguimos produzir com os estudantes antes de começarmos a atividade. Foi preciso também que apresentasse filmes instigantes, engraçados, temáticos, num jogo de administrar o projeto para que se tornasse interessante para elas e eles e, também, para a pesquisa. Minhas táticas nos momentos de organização e preparo dos encontros se deram com a intenção de evocar os alunos, através de suas impressões sobre o que viram, para que pudesse ouvir suas vozes, seus pensamentos, algo que quisessem me dizer.

Os encontros - realizados na todas as quintas-feiras entre os meses de setembro e dezembro de 2016 - se deram como combinado com a turma, entremeados por imprevistos, empecilhos e problemas, como normalmente acontece nos cotidianos escolares. A rotatividade de estudantes foi constante, visto que não frequentavam a escola assiduamente, com algumas exceções. A existência do cineclube nas quintas-feiras também não influenciou a assiduidade dos mesmos.

Refleti após alguns encontros na possibilidade de entender aqueles momentos com uma característica de *suspensão* como MASSCHELEIN e SIMONS (2013, p.35) entendem os tempo de escola, em que temporariamente “saíamos” do

contexto escolar e nos desconectávamos de sua peculiar produtividade, as tarefas copiadas, as aulas e a rotina da sala de aula. Estes autores entendem, assim, que

dessa forma, a escola é o tempo e espaço onde os alunos podem deixar pra lá todos os tipos de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas à cultura. Em outras palavras, dar forma à escola – construir a escola – tem a ver com uma espécie de suspensão do peso dessas regras. A suspensão, por exemplo, das regras que ditam ou explicam por que alguém – e toda a sua família ou grupo – cai em um determinado degrau da escala social. Ou da regra que diz que as crianças de projetos habitacionais ou de outros ambientes não têm interesse em matemática, ou que alunos do ensino vocacional são dissuadidos pela pintura, ou que os filhos dos industriais preferem não estudar culinária. O que queremos enfatizar é que é através dessa suspensão que as crianças podem aparecer como alunos, os adultos como professores, e os conhecimentos e habilidades socialmente importantes como a matéria na escola. É essa suspensão e essa construção de tempo livre que instilam a igualdade no escolar desde o início. Isso não significa que vemos a escola como uma organização que garante que todos alcancem o mesmo conhecimento e habilidades uma vez que o processo esteja concluído, ou que adquiram todo o conhecimento e as habilidades que precisam. A escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, págs. 35,36)

Tracei este paralelo em meu pensamento a partir do que os alunos me diziam quando chegava ao final de cada encontro:

*“Poxa, professora! Passa mais um filme!”
“A tia já deve ter enchido o quadro de dever...”*

Talvez participar dos encontros do cineclube podia ser uma forma astuta de “fugir” temporariamente da escola, mesmo estando dentro dela. Neste sentido, produzimos momentos de tempo livre, “brechas no tempo linear, suspendendo ou adiando o passado e o futuro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.5) naqueles poucos momentos em frente à televisão de 42 polegadas. Mais, ainda, e de acordo com o pensamento desses autores: paramos com aquilo que as autoridades, a sociedade, as teorias organizadas sobre escola pensam que as escolas devem ser, devem produzir, devem levar docentes e discentes a ‘fazerpensar’.

Figura 08: aluno assistindo filme no cineclube.



Em cada encontro eu via nos rostos jovens que entravam na sala de leitura da escola, uma disposição para ver o que ia passar. Como almoçavam assim que chegavam à escola, assistir filmes seria um convite ao sono, mas o interesse pelos filmes os fazia resistir. Os artefatos audiovisuais atraem os estudantes, despertam a curiosidade pelas histórias que serão contadas.

“O que vai passar hoje “fessora”?”

“Passa filme de terror!”

“Passa filme do Chucky, o brinquedo assassino!”

O gênero de terror era o mais desejado, as sensações de medo e de enfrentamento do medo assistindo aos filmes eram narradas por eles como uma

aventura. Encontrar curtas-metragens de terror, relativamente adequados ao projeto e ao ambiente escolar não foi muito possível. Então, assistimos a uma animação produzida por estudantes e professores do projeto Anima Escola do Anima Mundi¹⁵. Assistimos ao curta-metragem *Baleteia, a boneca misteriosa* (2005), uma divertida animação que brinca com o tema de terror através da perspectiva infantil. Foi um sucesso! Todos adoraram, riram muito e algumas pessoas sentiram um pouco de “medo”. Ouvir risos e gargalhadas foi melodia para meus ouvidos.

Figura 09: cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa



Figura 10: cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa

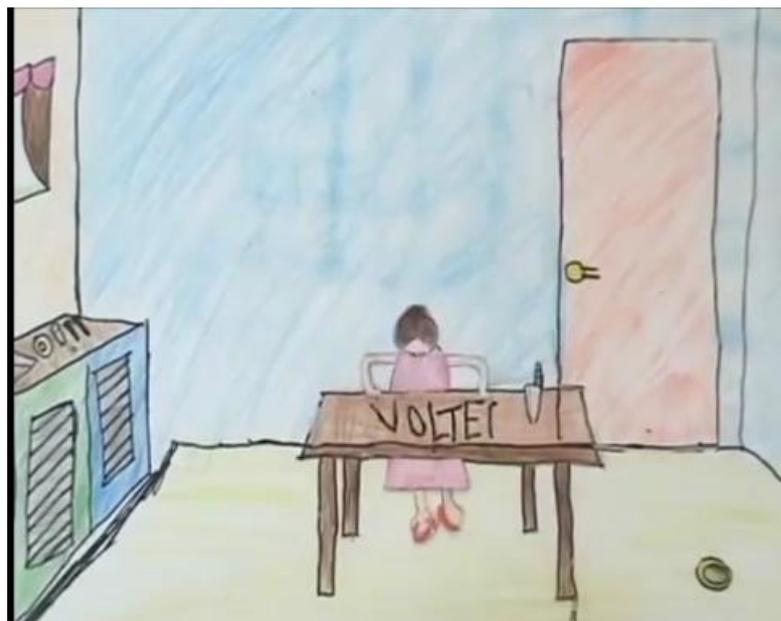
¹⁵ O projeto Anima Escola é uma criação da equipe do Anima Mundi que promove oficinas em escolas públicas em diversas cidades brasileiras. Acesso ao projeto através do site <http://www.animaescola.com.br/br>



Figura 11: cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa



Figura 12: cena do filme Baleteia e a boneca misteriosa



Passamos uma grande variedade de filmes e foi possível percorrer temáticas diferenciadas. Eis os filmes com os quais trabalhamos: *Baleteia e a boneca misteriosa* (Animação realizada por estudantes do Projeto Anima Brasil, 2005, Brasil), *Picolé, Pintinho e Pipa* (Gustavo Melo, 2006, Brasil), *A ilha* (Alê Camargo, 2008, Brasil), *Rua das Tulipas* (Alê Camargo, 2007, Brasil), *Dalivincasso* (Marcelo Castro e Marlon Tenório, 2013, Brasil), *Se essa rua, se essa rua* (Paula Vanina, 2015, Brasil), *O presente* (Jacob Frey, 2014, Alemanha), *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore* (William Joyce e Brandon Oldenburg, 2001, EUA), *French Roast* (Fabrice Joubert, 2008, França), *A ponte* (Ting Chiang Tey, 2010, EUA), *O passageiro* (Chris Jones, 2006, EUA), *O garoto* (Charles Chaplin, 1921, EUA), *Shrek* (Andrew Adamson e Vicky Jenson, 2001, EUA).

Por esta listagem podemos perceber que as possibilidades de ‘conversas’ se colocaram em torno das seguintes temáticas: as relações cotidianas envolvendo valores e princípios de convivência; imaginação e fantasia, questões envolvendo vida e mobilidade urbanas; arte e literatura; medo e alegria; vivência de crianças em comunidades; clichês envolvendo as relações entre as pessoas; relações humanas acerca de sentimentos como empatia, compaixão, amizade e solicitude.

Naquele momento, estávamos suspensos, alheios ao que “devia ser ‘feitopensado” ou ao que devia ser ‘aprendidoensinado’. Estávamos nos divertindo – na escola. Criamos um ‘espaçotempo’ não oficial dentro da escola, em que era possível usar artefatos culturais audiovisuais e lidar com nossas redes educativas,

através das relações que tecíamos ao ‘*verouvir*’ cada curta-metragem ou animação. Pensei na proposta de ALVES (2012) dizendo que em ‘*espaçotempos*’ não escolares também podem existir currículos e que, nos tantos ‘*espaçotempos*’ escolares, existem inúmeros currículos sendo reproduzidos e criados. Acredito que acontecimentos como o narrado compõem um ‘*espaçotempo*’ escolar não oficializado e de ocorrência possivelmente efêmera, levando em conta que o cineclube não fazia parte da estrutura curricular oficial. Esses ‘*espaçotempos*’ são ricos de possibilidades de relações e ampliação de nossas tantas redes educativas. A esse respeito, ALVES (2012) narra a ideia do que poderia ser entendido como currículos em redes.

Há muitos anos, quando comecei a criar e a discutir a ideia de redes de conhecimentos e significações, recebia convites de escolas e secretarias de educação para fazer palestras sobre isto. Ao final de cada uma delas, em geral, surgia a pergunta – feita por algum descrente de possibilidades novas: “você conhece alguma escola ou sistema de ensino que tenha um ‘currículo em rede?’” A isto eu respondia, invariavelmente, para causar impacto e ter a atenção de todos e todas para o que iria desenvolver a seguir: “esta escola em que estamos...”; “as escolas em que vocês trabalham...”.

Frente ao espanto de todos, eu explicava que todas as redes educativas que formamos e que nos formam e tudo o que nelas ‘*aprendemos ensinamos*’ entram conosco nas escolas que frequentamos, nas quais trabalhamos ou estudamos. Assim sendo, para além do currículo oficial e dos livros didáticos que circulam nas escolas, os ‘*praticantes pensantes*’ destas trazem para dentro delas, encarnados neles, todos os conhecimentos e significações reproduzidos, transmitidos e criados nas redes que frequentam, contrariando, o tempo todo, a forte ideia herdada da “Escola Nova” de que era preciso “trazer a vida para dentro da escola” ou de que “existiriam muros entre escolas e sociedade”. O que aprendemos nessas redes, se enlaça/se trança com o que vai ser reproduzido, transmitido e criado nos ‘*espaçotempos*’ dos processos curriculares nas escolas. Desse modo, nas escolas, em seus currículos, estão presentes múltiplos projetos de escolas e diferentes ‘*ações pensamentos*’ sobre o que se deve ‘*aprender ensinar*’, sobre o que seja currículo, sobre os conteúdos que são mais importantes e que por isso devem ser ensinados – muitas vezes contrariando o que é oficialmente preconizado.

Em seguida ao espanto, nesses encontros, eu lembrava que, no entanto, jamais haverá um “currículo oficial em redes” porque o que caracteriza as redes de conhecimentos e significações é o seu estado caótico, a existência de táticas dos ‘*praticantes pensantes*’ em ‘*espaçotempos*’ “perfeitamente” calculados e hegemonicamente dominados, ou seja, transformados em “lugares” pelas forças dominantes (ALVES, 2012, p.237).

Entendemos a tessitura dos currículos em redes em diversos aspectos dos cotidianos, que não se resumem aos escolares, mas que se dão nos encontros que temos com uma infinidade de artefatos culturais, audiovisuais, literários, midiáticos, entre outros e dos pensamentos que criamos a partir destes encontros, que também

se dão em ‘*espaçotempos*’ não escolares. Vivemos momentos no cineclube que podem ter a potência de *acontecimento* no sentido como entendeu FOUCAULT (1971 apud ALVES, 2015):

é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco, assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (FOUCAULT, 1971 apud ALVES, 2012, p.238)

No decorrer do tempo, da realização do projeto, me senti como o professor Gregory, personagem de *Trem noturno de Lisboa*¹⁶, quando trocou a armação de seus óculos que haviam quebrado e os sentiu mais leves. Também eu, professora, senti mais leveza ao lidar com as infinitas possibilidades e criações dos cotidianos e me deixar vivenciar acontecimentos que passam despercebidos pelas instituições de educação que regem nossas escolas, mas que estão presentes nelas, como tantas pesquisas com os cotidianos nos indicam.

Assistimos *Picolé, Pintinho e Pipa* (2006), filme que conta a história de três amigos e a aventura que vivem ao procurar garrafas vazias para trocar por pipas, picolés ou pintinhos. Enquanto a Kombi de trocas vai passando pelas ruas, assistimos as ações das crianças e suas astúcias para juntar garrafas. O personagem principal Pedrinho é um menino de aproximadamente nove anos que lida com situações como alcoolismo na família, a necessidade de cuidar do irmão mais novo e o preconceito de alguns vizinhos.

Em uma cena, ele se lembra da mãe sendo agredida pelo pai e acaba esvaziando uma garrafa escondida para poder fazer a troca. Entre os estudantes as reações foram imediatas. Começaram a conversar contando situações que viram/ouviram/viveram, reagindo com indignação e com pena do menino. Senti a necessidade de pausar o filme para que pudessem falar e eu ouvir. Silêncio total. Eles conversavam entre si, mas não queriam, naquele momento, falar comigo. Seguimos então assistindo ao filme enquanto eu os assistia.

¹⁶ Filme baseado no romance de Pascal Mercier (2013).

Isto aconteceu, ainda, com outros filmes, mas, aqui e ali, era possível captar coisas que ‘conversavam’ entre si. Aconteceu por exemplo quando ‘vimosouvimos’ o filme *A ilha* (2008) quando um deles disse ao outro: *“Aqui na cidade é assim mesmo. A gente não tem lugar na rua. Os carros passam voando. Levam o que tiver na frente! Meu primo foi atropelado por isso! Tava andando de bicicleta veio o ônibus e jogou ele pro canto!”* Também ao ‘vermosouvirmos’ o filme *O presente* (2014) quando ouvi Camila dizendo para o Igor: *“Viu? O menino não quer sair porque não tem uma perna. Coitado!”* Em seguida, o amigo respondeu pra ela: *“Ih! O cachorro também não tem! Viu? Por isso a mãe deu pra ele! Deve ser difícil né?”*.

Durante o projeto do cineclube percebi como a metodologia de conversas é complexa e precisa ser bem conduzida por quem a propõe. Neste sentido, uma questão me levou a pensar: Por que os estudantes conversavam entre si, mas não comigo? Talvez, entendendo que qualquer fala gera uma avaliação, poderia ser que pensem que há falas certas, adequadas, que se encaixem ao que nós, professoras, queremos ouvir. Deste modo, encontrei como recurso assistir suas conversas durante as projeções, de forma a lidar com as dificuldades surgidas na prática da metodologia tanto delas e deles, como minhas também.

Segundo BERINO e VICTORIO FILHO (2017), os movimentos das ações nos filmes possibilitam que presenciemos os acontecimentos quantas vezes quisermos. A grande jogada do cinema, segundo eles, é tanto a criação de acontecimentos como a possibilidade de revê-los inúmeras vezes. O cinema foi uma criação envolvente de sensações e sentimentos que aliada às tecnologias produz experiências estéticas incríveis. Dizem estes autores:

o cinema se tornara conhecido inicialmente como uma tecnologia de projeção luminosa de imagens sucessivas que aliada à determinada velocidade tinha a intenção de criar a ilusão de movimento real graças à ativação e ilusão da percepção visual de seus espectadores. No senso comum, o cinema é compreendido como a sala destinada à projeção dos filmes para um público numeroso. Entretanto, com a mesma raiz grega de outros termos ligados ao movimento como cinética, cinesiologia e outros, o cinema significa, sobretudo, um universo de criações e procedimentos em torno da imagem visual em movimento e o seu infindável horizonte de apelos. Os filmes, de longa metragem, de curta metragem, animações ou mesmo vídeos de qualquer tipo e forma, centram sua força na intensidade da experiência estética e na volúpia criativa de qualquer sujeito, considerado artista ou não. Tecnicamente, o importante é a obra imagética resultante ser projetada em um suporte no qual possa ser vista e fruída. (BERINO; VICTORIO FILHO, 2017, p.459)

No cineclube da escola, nos encontros seguintes passei a buscar mais a fruição dos filmes e observar as trocas que ocorriam entre os estudantes durante as projeções porque quando os filmes acabavam e eu acendia as luzes para conversarmos ouvia expressões curtas, tímidas, “foi legal”, “gostei”, entremeados de silêncios e falas minhas buscando fazê-los falar comigo. Isto eu não consegui alcançar como esperava.

A projeção da animação *Dalivincasso* (2013) prometia render frutos, pois o personagem é uma junção dos artistas Salvador Dali e Picasso pintada no quadro que ganha vida. Um ‘*Frankenstein*’ artista. Ele cria uma algazarra no museu enquanto o funcionário tenta colocá-lo de volta no quadro. Este filme dialoga com minhas redes educativas tecendo relações com a arte e com a genialidade dos pintores nos ‘*espaçostempos*’ do museu. Uma explosão de estímulos e um balde de água fria. Não houve conversas durante a projeção, somente quando já passado mais da metade do filme, uma aluna disse “*Esse lugar é um museu, né?*” eu disse: “*Isso.*” Então ela disse “*É lá na França.*” Eu balancei a cabeça concordando.

Figura 13: cena do filme Dalivincasso



Figura 14: cena do filme Dalivincasso



Figura 15: cena do filme Dalivincasso



Figura 16: cena do filme Dalivincasso



A minha juventude veio à memória e percebi que os elementos abordados no filme compunham minhas redes educativas pelo fato de eu ter muito interesse em artes. Mas tentei me lembrar das aulas de artes na escola, de algum professor e não me lembrava de nada, nem de ninguém. Pensei comigo mesma: onde a escola entrou nesta história? Minhas redes em torno das informações no campo das artes se formaram ao longo do tempo sem que eu identificasse alguma influência da escola no processo. Pelo menos não conscientemente.

Talvez ainda fantasiemos que os currículos escolares formam a única base de aprendizagem de nossos estudantes. Parece que, enquanto escola, sentimos a obrigação de fornecer todo o conteúdo necessário à formação intelectual, política, social e sensível dos estudantes. Não seria um protagonismo questionável, quando percebemos que as redes de '*conhecimentossignificações*' são tecidas com diversas origens, em diversas direções compondo um emaranhado de '*fazeressaberes*' infinito?

As redes de Thayssa dialogaram com o filme quando ela identificou as características do museu e que aquele lugar seria a França por causa da Torre Eiffel. Outros alunos não verbalizaram essas relações, o que não significa que não tenham tecido seus pensamentos acerca do filme. Nossas redes se compõem de forma indefinida e, apesar de querer que os alunos adorassem o filme porque eu gostei, compreendi que enquanto professora não direciono estes processos. Contribuo ou não com eles independente de minha vontade. Talvez por isso, o fato de não ter me lembrando das aulas ou dos professores de artes não significa que não tenham contribuído na tessitura de minhas redes.

A imagem de um emaranhado de raízes compondo uma metáfora dos '*conhecimentossignificações*' que nós adquirimos remete ao conceito de *rizoma* criado por DELEUZE e GUATTARI (1992) revisitado por GALLO (2015) para pensar sobre currículos escolares. Ele questiona a proposta moderna que entende o currículo a partir da imagem da árvore pensando-o como "num conjunto de conhecimentos" entendendo que:

na modernidade, com o advento do método científico, assistimos a uma proliferação cada vez maior e mais rápida das disciplinas, que num movimento intenso de especialização, vão se subdividindo e criando novas áreas. O filósofo, geômetra e matemático René Descartes, visto por muitos como uma espécie de "pai da modernidade" criou uma imagem interessante para o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes. Nessa imagem,

as raízes da árvore representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas, que por sua vez se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre de volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza. (GALLO, 2015, p.3)

Percebemos a estrutura escolar como uma criação moderna que imediatamente relacionou o currículo escolar à metáfora da árvore do conhecimento, fragmentando saberes em disciplinas que precisam ser ensinadas pelos professores e aprendidas pelos estudantes para conseguirem alcançar o que seria “o sucesso escolar”. A questão apontada por GALLO (2015) é que a árvore possui tronco, galhos e ramos, compondo uma totalidade, a árvore, que não nos escapa. Dessa maneira, ocorre um movimento das partes para o todo e do todo para as partes da árvore. Esse movimento não ocorre na disciplinarização dos conhecimentos. Do todo vamos às partes, mas, segundo ele, dificilmente realizamos o movimento inverso, das partes para o todo, promovendo uma perda da totalidade.

No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, de paulatina e crescente especialização dos saberes, assistimos à perda da totalidade (como ignorância) para possibilitar o conhecimento; nesse processo, se vão criando as diferentes ciências e proliferam os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais. No entanto, quanto mais nos enfronhamos pelos galhos da árvore, mais difícil fica vislumbrar a árvore em sua completude; às vezes, chega-se mesmo a se perder a dimensão da unidade, de que a árvore é uma só e que aquele ramo daquele galho é parte deste todo. (GALLO, 2015, p.4)

Deleuze e Guattari (1992) pensaram a realidade como sendo marcada pelas diferenças e pela multiplicidade, diferente do pensamento moderno que entendia a realidade como única e verdadeira. A imagem do *rizoma* aparece quando se propõe que a realidade é multifacetada. Neste sentido, quando se pensa em multiplicidade não é a imagem da árvore que surge, mas sim das raízes que crescem infinitamente em várias direções, o *rizoma*. GALLO (2015) tece relações entre os currículos e o conceito de rizoma propondo que:

se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões. Se a árvore não estimula e mesmo não

permite o diálogo, o rizoma, ao contrário, em sua promiscuidade estimula os encontros e as conjunções. Mas se a imagem da árvore implica num currículo como sistema fechado e unitário, a imagem do rizoma, por sua vez, implica num currículo como sistema aberto e múltiplo. Isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula. (GALLO, 2015, p.8)

A projeção do curta-metragem *Dalivincasso* (2013) me instigou a tecer pensamentos e ‘*conhecimentossignificações*’ acerca dos currículos e de minhas ‘*prácticasteorias*’ pedagógicas. Subvertendo a máxima de que professores ensinam enquanto alunos aprendem, eu aprendi mais do que ensinei não só naquele dia, como em muitos outros, mas, significativamente, naqueles ‘*espaçostempos*’ do cineclube que trago aqui narrado em minha pesquisa.

O último filme apresentado no cineclube foi *O garoto* (1925) de Charles Chaplin. Estávamos já cansados, em fim de ano letivo, e havíamos combinado de ir ao cinema para comemorar o término do período escolar deles, já que a maior parte da turma iria para o 6º ano do ensino fundamental, em outras escolas. Seria uma forma de comemorar, visto que não foram incluídos na formatura das turmas de 5º ano organizada pela escola.

Figura 17: cena do filme O garoto



Passar um filme antigo, em preto e branco e sem falas foi uma aposta arriscada, mas acredito que os filmes de Chaplin são atemporais, gostosos de assistir porque promovem múltiplas sensações em nós. Rimos, nos emocionamos,

choramos e rimos novamente com Carlitos num só filme! É um personagem que vive situações e conflitos conhecidos por todos nós também em nosso tempo. Quantas vezes não nos deparamos com alguns Carlitos em nossos caminhos?

Figura 18: cena do filme O garoto



Figura 19: cena do filme O garoto



Após um estranhamento inicial: *“Filme antigo, professora”*; *“Ih! Ele não fala não?”*; *“O que foi que ele disse?”*, o ritmo e os sons dos acontecimentos embalaram os estudantes prendendo a atenção de cada um deles, até de um aluno “turista” como eles o chamavam do tanto que faltava. As falas apareciam na tela escura com

letras brancas em francês, com a legenda embaixo. Bem diferente dos filmes dublados que passam na TV. Neste dia, a turma estava animada, acharam o filme divertido e falaram um pouco mais.

“Eu conheço ele, professora! Ele anda engraçado!”

“Não entendi porque tiraram o menino dele! Que maldade!”

“O filme é velho, mas é legal, entendi tudo!”

“Ele consegue se virar para sobreviver, né professora? É esperto.”

Ouvi o que falavam e bem aliviada respondi a Luis: *“É mesmo. Para viver precisamos ser espertos”*.

Figura 20: estudantes no cineclube



CARRANO e BRENNER (2017) ao apresentar o projeto com filmes documentários de jovens recorrem ao pensamento de BOMBARDA (1996 apud CARRANO; BRENNER, 2017) em torno das potencialidades do trabalho de pesquisa com filmes e jovens. O autor entende que os filmes podem ser usados com as seguintes possibilidades: *“como meio de observação”* das práticas nos lugares

juvenis de encontros e conversas; “*como meio de documentação*” na produção de filmes documentais sobre estes “*atores sociais*” de forma a conhecer e pensar seus mundos e modos de viver; “*como meio de encontro*” possibilitando observação, reflexão e confronto entre experiências do que observamos durante a pesquisa; por fim “*o filme como meio de perturbação ou estranhamento*” *permitindo possibilidades de provocar impacto, sensibilização e reflexão sobre processos sociais naturalizados*” (Bombarda, 1996 apud CARRANO; BRENNER, 2017, págs. 443,444).

Em meu entendimento, esta pesquisa dialoga com as duas últimas possibilidades, primeiro pelo fato de o cineclube ter se tornado um *espaçotempo* de encontros que permitiram que eu observasse, refletisse e confrontasse experiências e pensamentos. E segundo porque nossa ida ao cinema acabou sendo o ápice do estranhamento que provocou um impacto muito forte em alguns estudantes.

Para narrar nossa experiência de ir ao cinema preciso pontuar, primeiramente, o quanto é difícil sair da escola com os estudantes. O enxugamento dos recursos voltados para estas práticas, a ausência de atividades gratuitas promovidas pelas empresas de ônibus, a impossibilidade de solicitar recursos de grande parte dos alunos da escola, tudo isso se torna um grande obstáculo para a promoção de passeios escolares. Mas, superamos as dificuldades, graças ao apoio das professoras das turmas de aceleração, da direção da escola que nos autorizou a sair com as turmas e do fiscal dos ônibus de uma empresa, cujo ponto final fica próximo à escola.

Outras questões foram administradas, como a escolha do filme, o preço mais acessível dos ingressos, o horário adequado à hora do retorno para não ficar muito tarde. Tudo isso foi resolvido e fomos ao shopping assistir ao único filme que resolvia todos os problemas que apontei: *Dr. Estranho* (Doctor Strange, Direção: Scott Derrickson; USA, 2016. 115 min.), mas era legendado. Por ser de ação e em 3D, rezei para que as legendas não fossem um problema. Mas foram. A dificuldade em acompanhar as legendas com o que diziam os personagens deixou alguns estudantes mais interessados nos petiscos, refrigerantes e nas conversas, entremeadas com implicâncias e gargalhadas entre eles.

Naquele grupo havia alunos de 12,13 anos indo ao cinema pela primeira, segunda ou terceira vez. “*Assisto filme na televisão, professora.*”; “*Eu gosto de ver no computador quando meu pai leva pra mim. Ele compra lá perto do trabalho dele.*”

Conversávamos enquanto saíamos do cinema, caminhando pelo shopping. *Vocês gostaram?* – perguntei. Todos disseram que sim, *“mas que não deu pra entender nada do filme...”* Senti saudades de Carlitos...

Penso que nós, professores, às vezes, temos a vontade de suprir o que achamos que falta aos nossos estudantes, de forma a compensar necessidades. Então, quando promovemos uma atividade como a que realizamos eu e minhas colegas, nos enchemos de expectativas, por diversos motivos, em identificar as reações deles, esperando que sejam positivas. Lidar com o estranhamento dos estudantes, como ocorreu naquele dia, foi um choque porque achei que *“Claro que vão quer ir ao cinema!”*; *“Claro que vão gostar, eles não têm isso!”*.

A frustração faz parte do processo – isso eu venho aprendendo nos estudos com os cotidianos – porque não é possível prever as ações, reações, usos dos estudantes frente ao que preparamos e planejamos. Ao narrar esta parte da pesquisa, me pus a *“refletir sobre processos sociais naturalizados”* (Bombarda, 1996 apud CARRANO; BRENNER, 2017, págs. 443,444 loc. cit.) em mim, mas estranhos a outros, nesse caso os estudantes das turmas de aceleração com quem convivi nos encontros do cineclube.

Quando voltávamos no ônibus, eu pensava na tensão de sair da escola com aquele grupo efervescente, em não perder ninguém, em conseguir colocá-los no ônibus na volta, após ouvir piadas do motorista, do outro fiscal no terminal central da cidade... Toda aquela tensão iria se somatizar em alguma parte do meu corpo: a dor de cabeça foi inevitável! Caía uma chuva fina, mas estava calor, já era quase verão, e eu agradei naquele momento, por ter conseguido, apesar de tudo, desenvolver o projeto até o fim e cumprir com todos os combinados que havia feito com eles e elas, estudantes da escola que tanto me instigaram a pensar e me ajudaram a produzir tantos pensamentos e ‘conhecimentossignificações’ acerca de minhas ‘*prácticasteorias*’ de ‘*aprenderensinar*’.

Figura 21: estudantes no cinema



E assim continuarei tecendo minhas redes...

Nossas '*prácticasteorias*' estão permeadas de questionamentos, dúvidas com as quais convivemos e lidamos em nossos cotidianos. Estes elementos nos servem de combustível para que continuemos a caminhada. De certa forma, serviram a esta pesquisa como estimulantes para que sua tessitura se fizesse. Sabendo que "o caminho se faz ao caminhar"¹⁷ neste momento chego a uma parada da viagem. Aprendi que não há conclusões a chegar, pelo fato de as tessituras de nossas tantas redes são constantes, assim como as produções de '*conhecimentossignificações*'.

Durante o curso de mestrado, encontrei pessoas que contribuíram com esta pesquisa de variadas formas: uma narrativa aqui, uma atitude acolá, filmes e mais filmes, junto aos livros, artigos, dissertações e teses que estudei puderam tecer uma rede de ideias que se organizaram na forma desta dissertação. A tática de usar o audiovisual como interlocutor nos impulsionando a pensar foi o mote desta pesquisa. Sendo assim, compreendo que pensamos enquanto assistimos aos filmes e criamos algo através deste encontro.

¹⁷ Verso "*Caminhante não há caminho/ Se faz caminho a andar...*" do poeta Antônio Machado apud ALVES (2008:16).

Este movimento ocorreu quando assisti *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* (2002, Jean-Pierre Jeunet, França). Há uma sequência no decorrer da narrativa em que a personagem Amélie, uma pessoa empenhada em ajudar os outros, encontra um senhor cego querendo atravessar a rua. As relações da moça no bairro são muito fortes e, por isso, ela já conhecia aquele senhor. Além de atravessá-lo de calçada, ela narra para ele o que está acontecendo naquele momento. Num certo momento diz: “*A risada é do marido da florista, ele tem rugas nos olhos*”. O semblante do senhor é de êxtase e a sequência de cenas mostra o que poderíamos entender como a agilidade, a efervescência do *cotidiano* “captado” naquele momento.

CERTEAU diz que as *estruturas narrativas* têm valor de *sintaxes espaciais* (CERTEAU, 2014, p.182), quando mostram os movimentos das pessoas pelos espaços¹⁸, como se produzissem relatos do deslocamento físico, narrando cotidianos, marcando os ‘*espaçotempos*’ por onde passam e também sendo marcados pelos mesmos. Seu interesse de pesquisador volta-se para as ações realizadas nos espaços ao invés das estruturas. Sendo assim, acredita ser tão importante analisar os relatos espaciais, a presença do corpo nos espaços, seus movimentos e gestos. Ele distingue o *lugar* do *espaço* entendendo o primeiro como um “próprio”, envolvendo estabilidade. Já o espaço possui movimento – e por isto escrevemos ‘*espaçotempos*’ - onde as operações ocorrem, sem a estabilidade de um “próprio”. “*O espaço é o lugar praticado*”. (CERTEAU, 2014, p.184)

CERTEAU aborda estas *práticas espacializantes* porque identifica nelas operações significativas, como “*comportamentos organizadores de ‘territórios’*” que apresentam uma linguagem própria através de gestos e percursos. Como se os espaços fossem folhas brancas onde as pessoas escrevem sua presença, seus caminhos, seus *relatos espaciais*, assim como Amélie e o senhor cego fizeram, enchendo aquele ‘*espaçotempo*’ de significações.

A escola é o *lugar praticado* desta pesquisa, onde, como o senhor cego, me deixei guiar com a intenção de “captar” práticas espaciais dos ‘*praticantespensantes*’ com os quais convivo todos os dias. Este movimento me fez repensar minhas ‘*prácticasteorias*’ acerca do ‘*aprenderensinar*’. O exercício de produzir esta pesquisa

¹⁸ Esta é uma das diferenças que temos com CERTEAU: ele enfatiza espaços separados de tempos. Nós indicamos que eles ao indissolúvelmente reunidos e, por isto, escrevemos “*espaçotempos*”.

me trouxe mais questionamentos sobre o tipo de educação que desenvolvemos no ensino público. São cinco anos de docência que completo este ano. É fato que estamos em constante formação profissional, mas, percebo neste momento de fechamento do estudo, que existe uma necessidade pulsante de mudar 'prácticasteorias' pedagógicas, de forma a voltar-me mais para os estudantes e menos para o institucional.

O encontro com a turma de aceleração no cineclube parece ter promovido mais transformações em mim para questionar: como podemos tornar a escola realmente mais acessível; quando nós, professores, entenderemos que somos uma força na escola, mas no coletivo; que fomentamos fracassos escolares todos os anos, apesar de emitirmos opiniões, fazermos greves, questionarmos, mas sem conseguirmos efetivamente compreender o significado de alteridade, quando lidamos com os praticantes no chão da escola. Precisamos homogeneizar para ensinar? Quem não cabe no molde, sobra? Vai para a aceleração ou, então, se evade da escola? Então, como assumimos enquanto escola nossas responsabilidades frente aos nossos alunos?

Segundo MASSCHELEIN e SIMONS (2013, p.95), o escolar também é uma questão de responsabilidade pedagógica e relatam que antigamente cabia ao "pedagogo" acompanhar as crianças e tornar possível o tempo livre, aquele tempo de suspensão da vida produtiva. Neste sentido, a responsabilidade pedagógica envolve a garantia do escolar em seus significados (*skholé*): *tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino* (2013, p.25). Escrevem eles:

a educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. Conseqüentemente, o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. (MASSCHELEIN; SIMONS 2013, p.98)

Toda a poética do escolar que MASSCHELEIN e SIMONS defendem, assim como a relação que as escolas têm com o mundo poderia ser mais presente em alguns cotidianos escolares. Os compromissos com burocracias envolvem os currículos institucionais, assim como a atenção ao "preparo" dos estudantes para

realizar as avaliações perseguindo um encaixe aos padrões esperados da escola pelas estruturas econômicas e corporativas imbricadas aos governos que as criaram.

A discussão em torno do sistema de ciclos no capítulo 3 apontou para mim a necessidade de compreender como se dão os processos avaliativos utilizados pelos sistemas públicos de ensino e suas implicações na constante produção de fracassos escolares. O fiz de forma um tanto superficial frente à demanda que esta discussão impõe, mas pude perceber que apesar do maior acesso à escolarização, os *espacostempos* escolares ainda não se garantem como um lugar democrático, que promova oportunidades mais igualitárias aos seus estudantes.

Segundo ESTEBAN (2008):

as experiências mostram que garantir o ingresso e a permanência na escola é condição necessária, mas não suficiente, para produzir uma efetiva democratização do acesso aos conhecimentos socialmente relevantes. Há um aumento expressivo de sujeitos que assumem a condição de aluno, sem, no entanto, uma equivalência na realização das aprendizagens necessárias e/ou validadas, visto que a experiência escolar de muitos é marcada por desempenhos insuficientes e por abandono precoce. Embora amplamente conhecido, vale ressaltar que o fracasso escolar se concentra nas classes populares que ocupam as periferias do sistema. O sucesso escolar de todos permanece como um desafio que precisa ser superado para que a escola se constitua como um espaço democrático de fato, levando o discurso da democratização a incorporar outro elemento: o compromisso com a qualidade (ESTEBAN, 2008, p.6).

Através desta perspectiva, podemos entender que há discussões envolvendo a escola, mas que não estão presentes dentro dela a não ser periféricamente. Quando penso na força coletiva dos professores, aposto na potência da discussão sobre o sistema de ensino que fazemos parte. Não só na discussão, mas também no real posicionamento frente ao que produzimos na escola. Pensar para além da obtenção de resultados, além da preparação para que os estudantes adquiram tudo o que não sabem ainda, mas “precisam” saber.

ESTEBAN (2008) aponta que o discurso hegemônico pautado na epistemologia positivista predomina nas discussões em torno da qualidade da educação e acaba ofuscando as contradições e instituindo práticas classificatórias que selecionam e excluem. Dessa forma ela apreende que:

a desigualdade entrelaçada a todo o processo¹⁹ frequentemente se embaça pelo discurso que se sustenta na preocupação com a qualidade da educação e apresenta a elevação dos níveis de desempenho escolar como estratégia para a criação de igualdade de oportunidades (ESTEBAN, 2008, p.12).

Há algum tempo, estamos lidando com a cultura do exame e da classificação nas escolas que acaba vilipendiando alunos, suas famílias e profissionais de ensino e contribuindo para uma perspectiva desigual e excludente de educação e enganosa quando diz que todos têm oportunidades iguais. E quem não consegue se “enquadrar”?

Vivenciaremos momentos não tão felizes nos ‘espaçostempos’ de ‘*aprendizagemensino*’, como o exemplo da existência das turmas de aceleração e dos alarmantes percentuais de evasão escolar, problemas mundiais, e não só brasileiros ou locais, como no caso de meu município. Mesmo assim, concordando com CERTEAU e com os *cotidianistas*, acredito na potência das ‘*prácticasteorias*’ tecidas nas escolas e entendo a necessidade de realizarmos produções acadêmicas voltadas para os relatos de docentes e discentes que, através de suas narrativas de acontecimentos em que estiveram envolvidos, criamos diferentes formas de atuar nos currículos, das escolas ‘*espaçostempos*’ de inventividades dos cotidianos, em diversas ações táticas todos os dias nas aulas.

Nas pesquisas com os cotidianos, entende-se que, apesar de toda uma estrutura instituinte e suas exigências, apesar dos olhares panópticos, ainda assim *agimos, usamos e criamos* segundo as belezas e misérias de nossos cotidianos escolares. A vida continua existindo e nós, ‘*praticantespensantes*’, em nossa diversidade – docentes, discentes, dirigentes, responsáveis pelos estudantes, trabalhadores diversos, comunidade local – tecemos nossas ‘*prácticasteorias*’ inscrevendo inventividades nos ‘*espaçostempos*’ ‘*praticadospensados*’, no que chamamos de “o chão da escola”. Vivemos nesta luta entre fortes e fracos e usamos de nossas táticas na tessitura de nossas ações para permanecermos criando. Esta pesquisa, espero, é um exemplo disto.

Através dos encontros, entre os jovens estudantes e os curtas-metragens, produzimos ‘*conhecimentossignificações*’ que consideraram questões como os currículos escolares e suas características excludentes/includentes. Foi possível

¹⁹ Trata-se do processo de exames avaliativos, como o PISA, foco de sua discussão no artigo pesquisado.

considerar também os entendimentos acerca das imagens para a linha de pesquisa da qual faço parte, além de compreender um pouco das estruturas educacionais que organizam os sistemas de ensino. Foi possível também realizar uma vivência mais próxima dos estudantes “da aceleração”, sem conseguir tantas narrativas como desejava, mas promovendo mudanças de pensamento que não eram esperadas. Creio que, para mim, a conclusão mais importante é a da complexidade de qualquer ato pedagógico, ocorridos nos currículos escolares, envolvendo seus *‘praticantespensantes’*. Uma atividade criada – os cineclubes – me fez pensar acerca de diversas questões que envolvem a Educação nos *‘espaçostempos’* das escolas.

Os aspectos envolvendo a organização do ensino em ciclos, como é o caso do sistema público de educação do município de Niterói e suas relações com os processos avaliativos que ocorrem nestes *espaçostempos* da *‘aprendizagemensino’* surgiram no decorrer da pesquisa, despertando em mim o interesse em pesquisar e contribuir com *‘conhecimentossignificações’* sobre nossas formas de compreender estes processos a partir da escola e de seus praticantes. O mesmo, com relação às avaliações oficiais que são feitas e que levam ao enquadramento dos atos curriculares.

Com o intuito de pensar, intensamente, com muitos, acerca de como poderíamos trazer para os cotidianos escolares, *‘prácticasteorias’* curriculares menos excludentes, tornando os processos de *‘aprenderensinar’* e de avaliar mais leves e inclusivos para todos, superando os fracassos escolares em nossos cotidianos escolares é como saio deste trabalho realizado. E, neste momento de pausa da pesquisa, penso no menino quando falou comigo sobre Chaplin no cineclube:

“Ele consegue se virar para sobreviver, né professora? É esperto”.
“É mesmo. Para viver precisamos ser espertos”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999: p. 111 - p. 120.

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008: p. 13 - p. 27.

_____. Currículos em 'espaçotempos' não escolares isso existe? – redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço. *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba. PR: CRV, 2012: p. 223 - p. 236.

_____. *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPEd, 2012 – 2017. (projeto de pesquisa; financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ)

_____. *Processos Curriculares e Movimentos Migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPEd, 2017 – 2022. (projeto de pesquisa; financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ)

_____. Faz bem trabalhar a memória – criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas. In: ALVES, Nilda (org.). *Redes educativas e currículos locais*. 1ed. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem, 2007: 10-27.

_____; OLIVEIRA, Inês B. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; GARCIA, Regina L. (Org.) *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; de ANDRADE, Nívea. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos & práticas de pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013: 135-151.

_____; ROSA, Rebeca B. Algumas conversas sobre os usos do conceito deleuziano de clichê nas pesquisas com os cotidianos. *Revista Linha Mestra*, nº 27, 2015. Acesso em outubro de 2016.
https://linhamestra27.files.wordpress.com/2016/02/27a_nilda_ALVES_algumas_conv_ersas_sobre_os_usos_do_conceito.pdf

_____; Alessandra Nunes CALDAS, Rebeca Brandão Formação de Professores com filmes: os clichês como formadores de docentes e indicadores dos múltiplos

caminhos da centralização curricular. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, v.13, n.04, out./dez.2015: 775 – 793. Acesso em fevereiro de 2017:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

_____; ARANTES, E; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*. Goiânia/GO, v. 14, n. 1, jan. – jun. 2016: 18-37.

BERINO, Aristóteles de P.; VICTORIO FILHO, Aldo. Conversas com jovens e escolas que passam pelos filmes e por nossas vidas. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 42, n. 2 abr./jun. 2017: 455-472. Acesso em 13 de abril de 2017: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664320>

CARRANO, Paulo Cesar R; BRENNER, Ana Karina. Os sentidos da presença dos jovens no Ensino Médio: representações da escola em três filmes de estudantes. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 35, 2014: 1223-1240. Acesso em março de 2016. <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01223.pdf>

CARRANO, Paulo Cesar R.; BRENNER, Ana Karina. A escuta de jovens em filmes de pesquisa. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, abr./jun. 2017: 439 - 454. Acesso em 13 de abril de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664317>

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Cinema 2).

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga/Pt, v. 21, n.1, 2008: 5-31. Acesso em maio de 2017
<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a02.pdf>

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n. 98, p.73-95, jan/abr, 2007.

_____; GOMES, Marco Antonio Oliva Caos, acaso, clichê e currículo: as dimensões ético-estético-políticas das pesquisas com os cotidianos. *Revista Linha Mestra*, nº 27, 2015: p. 207 – p. 215. Acesso em fevereiro de 2017
https://linhamestra27.files.wordpress.com/2016/02/27b_carlos_eduardo_ferraco_caos_acaso_cliche_e_curriculo_as_dimensoes.pdf

_____; _____. Cotidianos escolares em imagens. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 417-438, abr./jun. 2017. Acesso em 13 de abril de 2017. <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/64316/40980>

FREITAS, Luis Carlos de. *Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Acesso em janeiro de 2017. <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>

Município de Niterói. Fundação Municipal de Educação (FME). *Proposta Pedagógica - Construindo a escola do nosso tempo*, 1999. Impresso

GALLO, Silvio. *Currículo (entre) imagens e saberes*. Texto encontrado na página do grupo de pesquisa DEC – Diferença Educação e Cultura, UFSM. Acesso em julho de 2016: <http://www.grupodec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/GALLOEntrelmagenseSaberes.pdf>

HANFF, Beatriz B. Collere; BARBOSA, Raquel; KOCH, Zenir Maria. Classes de Aceleração “Pedagogia” da inclusão ou da exclusão? *Revista Ponto de Vista*. Florianópolis/SC, n. 3/4, 2002: 027-046. Acesso em fevereiro de 2017 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1305/1478>

MACHADO, Roberto. *DELEUZE, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

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

_____. Currículos em espaços não escolares: aprendizagens cotidianas e redes de conhecimento para além da escola. In: PARAISO, Marluce; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende (orgs). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba, CRV: 2012a: p. 169 – p. 180.

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

RINCÓN, Omar. *Televisión, video y subjetividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2002.

SANTOS, Boaventura S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Jorge. A pedagogia da imagem: DELEUZE, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre/RS, v. 33, n. 1, jan./jun. 2008: 155-168. Acesso em fevereiro de 2017: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6692/4005>

APÊNDICE - Referências fílmicas

Baleteia e a boneca misteriosa

Título: Baleteia e a Boneca Misteriosa

Ano: 2005, Brasil (Núcleo de Artes Alencastro Guimarães, RJ)

Técnica de animação: Lápis sobre papel, recorte

Sinopse: Menina adotada encontra uma boneca misteriosa no porão de sua casa. Animação com lápis, papel e recorte.

<https://www.youtube.com/watch?v=CW5fpeabhbs>

Acesso em outubro de 2016.

Picolé, Pintinho e Pipa

Título: Picolé, Pintinho e Pipa

Direção: Gustavo Melo

Ano: 2006, Brasil.

Gênero:

Ficção: 15 min.

Sinopse: O carro do troca-troca está passando na sua rua: garrafa velha, bacia velha, garrafão de vinho vazio, motor de geladeira; o moço troca por picolé, pintinho e pipa.

http://portacurtas.org.br/filme/?name=picole_pintinho_e_pipa

Acesso em outubro de 2016.

A Ilha

Título: A Ilha

Direção: Alê Camargo

Ano: 2008, Brasil

Gênero: Animação

Duração: 09 min.

Sinopse: Um rapaz preso numa ilha em meio ao trânsito da cidade.

http://portacurtas.org.br/filme/?name=a_ilha8942

Acesso em outubro de 2016.

Rua das Tulipas

Título: Rua da Tulipas

Direção: Alê Camargo

Ano: 2007, Brasil

Gênero: Animação

Duração: 10 min.

Sinopse: Um grande inventor acostumado a criar soluções para todos os moradores de sua rua, a Rua das Tulipas, após ver a felicidade de todos seus vizinhos descobre que ainda faltava a felicidade de uma pessoa...

http://portacurtas.org.br/filme/?name=rua_das_tulipas

Acesso em outubro de 2016.

Dalivincasso

Título: Dalivincasso

Direção: Marcelo Castro e Marlon Tenório

Ano: 2013, Brasil.

Duração: 12 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Um quadro inédito, o encontro de dois gênios em uma única pintura chega ao museu numa noite chuvosa. O zelador observa a obra que segue ao salão nobre. A chuva amolece a tinta e liberta os pintores xipófagos da pintura, que saem interferindo de forma cubista e surrealista nas obras clássicas

<http://portacurtas.org.br/filme/?name=dalivincasso>

Acesso em outubro de 2016.

Se essa rua, se essa rua

Título: Se essa rua, se essa rua

Direção: Paula Vanina

Ano: 2015, Brasil.

Duração: 3:45 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Animação vencedora do 2º lugar no Concurso Cultural Mobilidade Urbana Tela Brasil

<http://www.telabr.com.br/noticias/2015/11/19/o-instituto-ccr-e-o-portal-tela-br-anunciam-os-tres-melhores-curtas-metragens-do-concurso-de-curta-metragem-mobilidade-urbana/>

Acesso em outubro de 2016.

O Presente

Título: The Present

Direção: Jacob Frey

Ano: 2014

Duração: 05 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Um menino ganha um presente de sua mãe que vai mudar sua vida.

<https://www.youtube.com/watch?v=whh0MQZ4Q2A&t=9s>

Acesso em outubro de 2016.

Os Fantásticos Livros Voadores do Sr. Morris Lessmore

Título: The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore

Direção: William Joyce e Brandon Oldenburg

Ano: 2011, EUA.

Duração: 17 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Após uma tempestade estranha tudo fica fora do lugar no mundo e o Sr. Lessmore tem que continuar vivendo. Mas ele encontra amigos muito especiais. Oscar de melhor curta de animação 2012

<https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs&t=6s>

Acesso em outubro de 2016.

French Roast

Título: French Roast

Direção: Fabrice Joubert

Ano: 2008

Duração: 8:15 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Numa cafeteria parisiense, um homem de negócios descobre que esqueceu a carteira e vive momentos de tensão a cada vez que tem de pedir por mais café ao garçom. O desafio é encontrar uma maneira de arrumar dinheiro para pagar a conta.

https://www.youtube.com/watch?v=S7uwC9V_4Rk&t=431s

Acesso em outubro de 2016.

A ponte

Título: Bridge

Direção: Ting Chian Tey

Ano: 2010, EUA.

Duração: 03 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Uma animação interessante sobre uma ponte de madeira e o fluxo de animais. Na verdade, uma briga entre um alce e um urso, para saber quem tem a preferência.

<https://filmow.com/a-ponte-t43641/ficha-tecnica/>

Acesso em outubro de 2016.

O passageiro

Título: The passenger

Direção: Chris Jones

Ano: 2006

Duração: 07 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Numa noite de temporal um passageiro entra no ônibus e tem a companhia de um peixinho dourado.

<https://www.youtube.com/watch?v=OGW0aQSgyxQ>

Acesso em outubro de 2016.

O garoto

Título: The kid

Diretor: Charlie Chaplin

Ano: 1921

Gênero: Drama

Duração: 68 min.

Sinopse: Um recém-nascido, abandonado por sua mãe, que logo é encontrado pelo **Vagabundo** tornando-se assim uma figura paterna para a criança. Cinco anos depois, o pequeno John torna-se seu parceiro no crime, quebrando vidraças nas ruas para logo depois o Vagabundo consertá-las.

<https://www.youtube.com/watch?v=YkomIwn8exA&t=1604s> Acesso em novembro de 2016

Doutor Estranho

Título: Doctor Strange

Direção: Scott Derrickson

Ano: 2016, EUA.

Duração: 115 min.

Gênero: Ação

Sinopse: O neurocirurgião Stephen Strange sofre um acidente e como seqüela ele perde a habilidade com as mãos. Desesperado para voltar a ser um médico de prestígio, Stephen vai ao Himalaia em busca de cura e lá se torna aprendiz de um mestre, que o ajuda a se tornar o grande mago.

<https://cinemaemovimentoblog.wordpress.com/?s=Dr.+Estranho>

Acesso em dezembro de 2016.

Shrek

Título: Shrek

Direção: Andrew Adamson, Vicky Jensen

Ano: 2001, EUA

Duração: 95 min.

Gênero: Animação

Sinopse: Era uma vez um pântano distante, onde vivia um ogro chamado Shrek. De repente, seu sossego é interrompido pela invasão de personagens de contos de fadas que foram banidos de seu reino pelo maldoso Lorde Farquaad. Determinado a salvar o lar das pobres criaturas, e também o dele, Shrek faz um acordo com Farquaad e parte para resgatar a princesa Fiona. Resgatar a princesa pode não ser nada comparado com seu segredo profundo e sombrio